

KÁTIA SIMÃO LAZARINI OLIVEIRA

**O DISCURSO COMODIFICADO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
UNIVERSITÁRIO – UM ESTUDO DE CASO NO OESTE DO
PARANÁ.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Prof. Dr. Débora de Carvalho
Figueiredo.

TUBARÃO, 2006.

KÁTIA SIMÃO LAZARINI OLIVEIRA

**O DISCURSO COMODIFICADO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADO
UNIVERSITÁRIO – UM ESTUDO DE CASO NO OESTE DO PARANÁ.**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, _____ de agosto de 2006.

Prof^a Dra. Débora de Carvalho Figueiredo

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof^a Dra. Carmen Rosa Caldas-Coulthard

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof^a Dra. Aleksandra Piasecka-Till

Universidade Regional de Blumenau - FURB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a mim. Por quê?
Em primeiro lugar, por usar um tempo que poderia
ter sido investido em lazer,
e conseqüentemente em memórias,
no estudo, na pesquisa e no registro de um assunto
que talvez contribua para que a educação deste país seja de fato uma prioridade,
não apenas para o “governo”,
mas também para todos os cidadãos brasileiros.
E em segundo lugar,
por estar, pelo menos uma vez na vida, sendo egoísta,
ao dedicar este esforço apenas a mim,
mostrando que este estudo serviu também
para eu repensar a minha vida e a minha preocupação
com os outros que me cercam.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso, gostaria de agradecer algumas pessoas que me incentivaram, ajudaram rezaram e se preocuparam de alguma forma com esta minha escolha de se tornar “mestre”.

Meu bom Deus, só o Senhor é que sabe o quanto foi árduo o meu caminho. Se não fosse a Sua compreensão e Sua vontade, eu não estaria escrevendo estas últimas linhas. Muito obrigada.

Querida mãe, Maria, muito obrigada por me compreender nas horas que estava cansada ou ocupada demais para conversarmos, e por todas as orações e novenas que fez, deixando-te de lado, para doar seu tempo a uma filha que nem sempre correspondeu as suas expectativas. Muito obrigada.

Querido pai, Armando, muito obrigada por não perguntar nada e deixar que eu fizesse mais esta escolha podendo contar com o seu incentivo e compreensão ao entender que minha profissão não é de fato a mais rentável, mas talvez uma das mais nobres.

Querido “husband”, Francis, desculpa pelo mau humor, minha falta de tempo, meus ataques histéricos. Só você para suportá-los. Sei que as minhas escolhas nem sempre são compreensíveis, mas obrigada por aceita-las sem questionamentos ou acareações. Sem você, tudo teria sido muito mais difícil.

Querida filha, Tainá, desculpe-me pelas muitas vezes que estive ausente. Mas estou aqui também por você. Sei que não sou o melhor exemplo de mãe. Mas enquanto estudante e profissional, acho que posso deixar alguns bons exemplos que lhe ajudarão a ser uma pessoa melhor e mais segura no futuro.

À minha orientadora, professora Dra. Débora de Carvalho Figueiredo, profissional muito competente e exigente. Mas que me ajudou a ser uma profissional mais preparada e melhor. Aprendi muito com você. Desculpe-me se em alguns momentos lhe magoei. Fique sabendo que você foi fundamental.

As minhas colegas Lourdes, Laudicéia e Nilcéia, companheiras de viagens. E que viagens! Sem vocês, eu teria desistido logo na segunda delas. Obrigada por entender minhas neuroses.

A minha secretária do lar Zenilda, por me ajudar nas tarefas domésticas tão indispensáveis.

As minhas amigas e amigos de trabalho, Patrícia, Rosana, Rosenice, Tânia, Luiz Gonzaga e Paulo, obrigada por me entender nas horas difíceis e me ajudar a driblar meu tempo entre estudo e trabalho.

As minhas amigas de coração, Marina, Cláudia, Patrícia, Tânia, Claudimara, Andréa Carla obrigada por entender que nem sempre eu podia ir aos lugares que vocês me convidavam durante este período. E obrigada também por deixarem minhas lágrimas rolar quando em desespero e ansiedade.

RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo de analisar o discurso de alunos, professores e gestores de uma instituição privada de ensino superior no oeste do estado do Paraná. A questão principal desta pesquisa buscou revelar que representações alunos, professores e dirigentes de instituições privadas de ensino superior têm sobre os papéis que ocupam no contexto educacional, e sobre o processo de ensino-aprendizagem na modernidade tardia. Além dessa questão, a pesquisa buscou investigar o papel dos alunos, professores e gestores frente ao processo de comodificação e tecnologização do ensino universitário. Como fundamentação, foram usados os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) propostos por Fairclough (2001). Para a coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas, os quais foram aplicados aos alunos, professores e gestores de uma universidade privada no oeste do estado do Paraná, constituindo assim um estudo de caso. A análise dos dados revelou, em primeiro lugar, que os alunos vêm se comportando como “clientes” no ensino superior, buscando melhorar sua educação formal para ingressar e competir no mercado de trabalho. Em segundo lugar, que os professores estão tendo que se adaptar a novas condições de trabalho provenientes de um modelo de gestão empresarial, no qual as universidades visam lucro e no qual o aluno passa a ser um “cliente” com autonomia sobre o “produto educação”. Finalmente, os dados coletados revelaram que as instituições de ensino superior privadas estão operando dentro de uma lógica mercantilista de educação que prioriza a lucratividade e que se esforça para projetar uma imagem de empresa socialmente engajada perante a comunidade em que atua.

Palavras-chave: discurso, educação, universidade, comodificação, tecnologização.

ABSTRACT

This dissertation aimed at analyzing the discourse of students, professors, coordinators and directors in a private university on western Parana, Brazil. The main question in this research tried to reveal what kind of representations students, professors, coordinators and directors of private universities have about their roles in the educational context and about the teaching and learning process in late modernity. This research also investigated students, professors, coordinators and directors` roles vis a vis the process of comodification and tecnologization that has been taking place in university sector. In theoretical terms, this study was based on Critical Discourse Analysis (CDA). The data were collected through questionnaires with open and closed questions which were applied to students, professors, coordinators and directors at a private university in the western region of Parana, Brazil. First of all, the data analysis revealed that the university students have been acting as “clients”, looking at a university degree as a way to improve their careers and compete in the work market. Secondly, the that university professors have had to adapt to the new work conditions imposed by the university, which aims at profit, and to a new profile of student-client. Finally, the data revealed that private universities are operating according to a mercantile educational logic which emphasizes profit, at the same time that they are trying to project the image of a socially engaged company.

Keywords: discourse, education, university, commodification, tecnologization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro tridimensional combinado (Fairclough, 1989,1992) apresentado por Magalhães (2001, p.23).	19
Figura 2 - Propaganda de Vestibular Agendado.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Preços das mensalidades dos cursos da universidade analisada.....	49
--	--------------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria Administrativa – Brasil – 1998 – 2003.	14.
Quadro 2 – Universidades Comunitárias – Funcionamento e Reconhecimento	15.
Quadro 3 - Universidades e Décadas de seu Reconhecimento.	16.
Quadro 4 - Justificativas mais citadas.....	64.
Quadro 5 – Opinião dos alunos envolvidos na pesquisa sobre o ensino universitário no Brasil.....	65.
Quadro 6 – Vantagens e desvantagens da instituição de ensino superior privada.....	77.
Quadro 7 – Resumo das Crenças dos professores sobre a relação professor-aluno nas Instituições de ensino superior pública e privada.....	85.
Quadro 8 – Perfil profissional dos coordenadores participantes da pesquisa.	89.
Quadro 9 – Critérios para a contratação de professores	95.
Quadro 10 – Formação e atribuições do diretor da IPE analisada.	99.
Quadro 11 – Setores, pessoas e exemplos de divulgação da IPE analisada.	106.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O que levou você a procurar pelo curso de Letras Port/Ing.	48.
Gráfico 2: Por que você optou por uma universidade privada	50.
Gráfico 3: Por que você optou por esta instituição de ensino	55.
Gráfico 4: Como você vê a relação entre o aluno e a instituição de ensino superior Privada	57.
Gráfico 5: A quem os alunos procurariam caso desejassem fazer uma reclamação.	59.
Gráfico 6: Qual é o papel do professor de uma universidade	60.
Gráfico 7: A aprendizagem eficaz depende	61.
Gráfico 8: Quando você não está satisfeito com o professor você	62.
Gráfico 9: Quando você ingressou no curso, quais eram suas expectativas	63.
Gráfico 10: Qual é a sua opinião sobre o ensino universitário no Brasil.....	65.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.2 Delimitação do Tema	20
1.3 Questões de Pesquisa	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Análise Crítica do Discurso.....	22
2.2 Discurso, prática discursiva, prática social, ideologia e texto	23
2.3 Discurso e mudança social: globalização, comodificação e tecnologização	27
2.4 Globalização	28
2.5 Comodificação	31
2.6 Tecnologização	32
2.7 Identidades e representações	35
3 METODOLOGIA	40
3.1 O contexto geográfico da pesquisa	41
3.1.1 O estado do Paraná	41
3.1.2 A região oeste do Paraná	41
3.1.3 A cidade pesquisada	42
3.2 O contexto Institucional e Situacional	43
3.2.1 A instituição analisada nesta pesquisa	43
3.2.2 Os Sujeitos	44
3.3 Procedimentos de Análise	44
4 ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS ALUNOS SOB A LUZ DA ACD	46
4.1 O discurso dos alunos	46
4.1.1 Representações e crenças dos alunos em relação ao curso que estão na universidade em que estudam	47
4.1.2 Representações dos alunos em relação aos seus professores	59
4.1.3 Representações dos alunos em relação ao ensino superior no Brasil	65
5 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DENTRO DA PERSPECTIVA CRÍTICA DO DISCURSO	69
5.1 Representações dos professores em relação a sua escolha pela profissão	69
5.2 Representações sobre o trabalho do professor em uma instituição de ensino superior	72
5.3 Representações sobre a instituição de ensino superior privada	76
5.4 Representações sobre a pesquisa no ensino superior na instituição privada.....	81
5.5 Representações sobre a divulgação dos cursos oferecidos pela instituição privada de ensino superior.	83
5.6 Representações sobre a relação entre alunos e professores numa instituição privada de ensino superior	85
6 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS E DO COORDENADOR GERAL DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE PESQUISADA	88

6.1 Representações dos coordenadores quanto as suas atribuições	89
6.2 Representações dos coordenadores quanto ao perfil de um coordenador de graduação	94
6.3 Representações quanto aos critérios para a contratação de professores	96
6.4 Representações dos coordenadores quanto às semelhanças e às diferenças da relação entre alunos e entre alunos e instituições, no setor privado e no setor público	97
7 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO DIRETOR DA UNIVERSIDADE ANALISADA	99
7.1 Representações do diretor quanto ao papel da instituição de ensino superior privada	100
7.2 Representações do diretor quanto ao processo de seleção para o ingresso em uma IPES	102
7.3 Representações do diretor quanto à relação ensino-aprendizagem numa IPES	104
7.4 Representações do diretor quanto ao processo de divulgação das vagas ofertadas pelas IPES	106
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXO A. Questionário aplicado aos professores	117
ANEXO B. Questionário aplicado aos coordenadores	118
ANEXO C. Questionário aplicado ao diretor da IPE analisada	119

1. INTRODUÇÃO

O comportamento lingüístico em situações reais tem sido objeto de estudo em diversas áreas, tanto dentro da lingüística como nas ciências sociais ou administrativas. Inúmeras pesquisas em linguagem têm abrangido diferentes análises discursivas, seja sob uma perspectiva mais textual, ou sob uma perspectiva crítica voltada para questões de ideologia e poder. Entre as áreas que adotam a perspectiva crítica de análise dos usos da linguagem está a Análise Crítica do Discurso, que se define como um campo de estudos lingüísticos voltados para a forma como as relações sociais, as identidades e o conhecimento são construídos em textos escritos ou orais, produzidos tanto no mundo público quanto no privado. Segundo Fairclough (1992), a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) refere-se ao estudo do uso da linguagem como uma prática social, isto é, o uso da linguagem é também uma maneira de agir em um determinado contexto. Em geral, a ACD estuda as relações entre o discurso, o poder, as desigualdades sociais, e a posição das pessoas dentro dessas relações.

Assim, podemos argumentar que a ACD oferece perspectivas teóricas e analíticas bastante viáveis para investigar as mudanças que têm permeado os discursos atuais. Por exemplo, na pós-modernidade discursos que até recentemente não apresentavam qualquer traço comercial vêm sendo influenciados pelo discurso de marketing, como é o caso da educação. Em função disso, é importante entender e discutir as novas identidades acadêmicas, como as do professor e das próprias instituições de ensino superior que, nas últimas décadas, com a explosão de instituições privadas de ensino superior (doravante IPES)¹, tendem a operar como se fossem basicamente organizações com fins comerciais, competindo para divulgar e comercializar seus produtos culturais ou educacionais junto aos clientes ou consumidores potenciais.

¹ De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado em 13 de outubro de 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (www.inep.gov.br), as instituições de educação superior do país têm 3,9 milhões de estudantes em cursos de graduação, segundo dados de 2003. Houve também um aumento de 11,7% da matrícula em relação ao anterior, sendo que no setor privado, que conta com 2.750.652 estudantes, o crescimento foi de 13,3%, e no setor público, de 8,1%. O levantamento revelou também que, pela primeira vez, o número de vagas oferecidas na educação superior foi maior que o número de alunos concluintes do ensino médio. Apesar disso, a ociosidade do sistema alcançou 42,2% das vagas oferecidas pelas instituições privadas. O número de cursos de graduação registrado é de 16.453, com um aumento de 14,3% em relação às instituições privadas, o crescimento foi de 18%, e nas públicas, de 7,8%. Do total de cursos existentes, 10.791 (65,6%) estão no setor privado e 5.662 (34,4%) em instituições públicas.

No Brasil, essa visão do ensino superior teve origem com a consolidação dos governos neoliberais (1990-2002). A política neoliberal e o processo de reestruturação do Estado foram iniciados durante o Governo Collor (1990 – 1992) e intensificados a partir de 1995, com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003). De acordo com Mata (2005), durante o governo FHC, o processo de privatização foi acelerado, e o Estado adotou uma administração pública de caráter gerencial e flexível, voltada para o atendimento do cidadão consumidor e para o controle de resultados. Desde então, as tradicionais funções do Estado (saúde, previdência privada, educação, etc.) vêm sendo transferidas, no que diz respeito aos brasileiros de classe média e alta, quase que em sua totalidade para o mercado privado, o que, segundo Boito Jr. (1999, p. 97), vêm dando origem a uma nova burguesia de serviços, da qual fazem parte as instituições privadas de ensino superior, que se expandem cada vez mais.

Mata (2005) argumenta também que “a liberdade de ação e a tentação do lucro fácil estão gerando no setor particular de ensino superior um quadro marcado pela inexistência das condições mínimas de trabalho, pesquisa e ensino, tornando as universidades privadas em *Mc Donald`s* do ensino”, uma vez que o crescimento quantitativo dessas instituições nem sempre tem sido acompanhado pelo crescimento qualitativo.

Para entendermos melhor como essa dimensão da lógica neo-liberal vem se implantando no Brasil sistema educacional privado brasileiro, é necessário também que façamos uma retomada de como as instituições de ensino superior se consolidaram e como elas se classificam. No Brasil, as instituições de ensino superior dividem-se em universidades públicas e privadas. E o último censo do IMEP/MEC mostra que o número de matrículas e cursos no ensino superior brasileiro aumentou consideravelmente desde 1998 até 2003, com destaque para as universidades particulares, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1: Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa – Brasil – 1998 – 2003

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923

2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Inep/MEC.

O ensino superior brasileiro é heterogêneo e diversificado. Tanto o setor público quanto o setor privado são compostos por universidades e faculdades com características distintas e peculiares. No que diz respeito ao ensino privado, é possível separá-lo em duas categorias específicas: as universidades comunitárias (ou fundacionais) e as instituições do tipo empresarial. Dentre as universidades comunitárias estão as universidades confessionais. As universidades confessionais estão vinculadas a uma religião: católica, metodista ou presbiteriana, além de estarem mais preocupadas em reproduzir seus pensamentos ou idéias que em fazer da educação um empreendimento lucrativo. Essas universidades são também caracterizadas por filantrópicas sem fins lucrativos e por públicas não-estatais (MARTINS, 1991). Nota-se que a grande maioria das universidades comunitárias teve o início do funcionamento de seus cursos entre as décadas de 30 a 60; apenas cinco começaram suas atividades nos anos 70, não se registrando nenhuma nas décadas de 80 e 90, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2: Universidades Comunitárias – Funcionamento e Reconhecimento

Décadas	Início de Funcionamento	TOTAL (coluna 1)	Reconhecimento como Universidade	TOTAL (coluna 2)
30	PUCPR, PUCRS, UNICAP, UCSal, USU	5		
40	PUCAMP, PUCSP, PUCRJ, PUCMG, UNICRUZ, UCG	6	PUCSP, PUCRJ, PUCRS, UNICAP	4
50	UCPel, UCP, UNISANTOS, UCG, USC, UNIVAP, UNIJUÍ, UNISO, UPF, UNISINOS	9	PUCAMP, PUCMG, UCG, MACKENZIE	4
60	UCDB, UCS, URI, URCAMP, UNISC, UNIMEP	6	PUCPR, UCPel, UCP, UCSal, UCS, UNISINOS	6
70	UCB, IMB, UNIPÊ, USF, UMESP	5	USU, UNIMEP	2
80			UNISANTOS, UPF, UNIJUÍ,	6

			URCAMP, USC, USF	
90			UCB, UCDB, UNISO, UNICRUZ, UNISC, URI, UNIVAP, UMESP, UNIPÊ	8
TOTAL		31		31

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, 1997.

Por outro lado, as universidades privadas possuem caráter meramente empresarial e visam o acúmulo de capital. O período compreendido entre o início da década de 80 e meados dos anos 90 foi especialmente importante para o setor privado de ensino superior, que vivia então o auge de sua expansão e almejava garantir o acesso a verbas governamentais. Particularmente no que se refere às universidades, o quadro a seguir demonstra a maior incidência de expansão, tomando como base o ano de reconhecimento das instituições universitárias.

Quadro 3: Universidades e Décadas de seu Reconhecimento

DÉCADAS	PÚBLICAS			PRIVADAS	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
20	1				
30		1			
40	4			3	
50	6	1		4	
60	19	3		7	1
70	4	5	1	2	2
80	3	5	3	6	13
90	2	11	2	8	26
TOTAL	39	26	6	30	42
TOTAL GERAL					143

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, 1997.

Observa-se que o grande *boom* de reconhecimento de instituições em universidades ocorreu de modo significativo no segmento empresarial, com ênfase nas

décadas de 80 e 90. Na década de 90, apenas até o ano de 1995, foram reconhecidas 18 universidades, portanto, um pouco mais do total da década de 80.

Essa realidade tem sido observada não apenas em grandes metrópoles do país, mas também em regiões mais interioranas. A exemplo disso, está a região oeste do Paraná que, embora se caracterize basicamente por uma economia com base na agropecuária, vem recebendo diversas instituições de ensino superior de origem privada. Essa região é constituída por várias cidades, entre elas a cidade de Cascavel. Segundo dados da Secretaria Municipal de Cultura do município, Cascavel possui 295 mil habitantes, é sede de uma região com mais de um milhão e novecentos mil habitantes, e desempenha o papel de um grande centro do Mercosul. A cidade destaca-se como pólo universitário com cerca de 21.000 estudantes de ensino superior, distribuídos entre uma universidade pública estadual e em seis faculdades privadas. Devido a esse cenário, e como professora atuante no ensino superior em algumas dessas instituições privadas, percebi que essa explosão universitária estava de alguma forma modificando a identidade dos alunos que freqüentam faculdades privadas, a identidade profissional do professor, e a maneira como as instituições vêm conduzindo sua administração, de modo geral com a preponderância de questões gerencial sobre as questões pedagógicas ou educacionais.

Nesse contexto, o propósito deste projeto é desenvolver uma pesquisa voltada para a instituição universitária privada por meio de um estudo de caso. Sob uma perspectiva discursiva crítica, pretendo examinar, em primeiro lugar, como a área educacional, mais especificamente as universidades, tem se utilizado de um discurso híbrido, o qual vem se fundamentando no discurso da mídia e do consumo no intuito de atrair estudantes para seus cursos de graduação. Em segundo lugar, pretendo investigar qual tem sido o papel do professor dentro do discurso comodificado, ou seja, qual a posição do professor universitário de uma instituição privada dentro do processo pós-moderno que organiza e define os domínios sociais em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Em terceiro lugar, pretendo avaliar como os alunos das instituições privadas se vêem enquanto participantes dessas novas relações educacionais. Finalmente, é também minha intenção propor uma reflexão mais geral a respeito dos mecanismos lingüísticos que vem sendo utilizados para criar relações educacionais cada vez mais comodificadas e tecnologizadas.

1.2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

As instituições de ensino são ambientes repletos de eventos discursivos. A análise de alguns desses eventos discursivos pode nos ajudar a investigar o papel que professores, alunos e instituições têm assumido frente ao processo de comodificação e tecnologização do ensino universitário, parte do discurso globalizado na pós-modernidade. Nesta pesquisa, pretende-se investigar como esses professores, alunos e instituições estão contribuindo não só para a criação de um discurso educacional híbrido, mas também para a permanência e/ou alteração desse discurso na sociedade, e de que forma o discurso comodificado influencia a relação entre a instituição e o aluno, entre a instituição e o professor, e entre o aluno e o professor.

Como fundamentação teórica, utilizarei a proposta de análise crítica do discurso apresentada por FAIRCLOUGH (1995, 1992), concepções sobre as novas representações e identidades (HALL, 2003), além de alguns conceitos e pressupostos sobre a globalização e seus efeitos na pós-modernidade (GIDDENS, 1993).

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

1.1.1 Principal:

Na modernidade tardia², que representações alunos, professores e dirigentes de IPES têm sobre os papéis que ocupam no contexto educacional, e sobre o processo de ensino-aprendizagem?

1.1.2 Secundárias:

- a) Como os alunos e os professores do curso de Letras se vêem dentro do processo de ensino-aprendizagem na pós-modernidade, diante da colonização das IPES pelo discurso corporativo? Que identidades e relações são estabelecidas entre professores e alunos de Letras nesse contexto educacional comodificado?
- b) Que representações e posições foram criadas para as instituições de ensino e seus representantes após a propagação intensa das universidades privadas?
- c) Que identidades e relações são estabelecidas entre a instituição e seus professores, e entre a instituição e seus alunos?

² Modernidade tardia refere-se ao momento atual, ou seja, a aquilo que estamos vivendo no novo milênio. Giddens (1991) explica que se estamos nos encaminhando para uma fase de pós-modernidade, isto significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social. Portanto, investigar as instituições privadas de ensino nessa concepção de modernidade tardia seria voltar o olhar para os rumos que essas instituições estão tomando atualmente.

d) Os gestores utilizam ou são treinados em tecnologias discursivas para conquistar e manter sua fatia de mercado? Em caso afirmativo, que tecnologias são essas?

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso envolve o estudo das relações entre discurso, poder e desigualdade em situações de interação social. Embora existam muitos direcionamentos nas investigações das desigualdades sociais, a Análise Crítica do Discurso aborda essas questões concentrando-se no papel do discurso na produção e reprodução do poder social representado por elites, instituições e grupos. Van Dijk (1993) argumenta que, inicialmente, a Análise Crítica do Discurso não tem como objetivo contribuir para uma disciplina em específico, ou para um paradigma, uma escola ou uma teoria do discurso. Segundo ele, ela está interessada e motivada, principalmente, pela pressão das questões sociais, as quais podem ser melhor compreendidas por meio da análise do discurso. Uma vez que os problemas sociais são naturalmente complexos e multifacetados, a análise crítica do discurso é também uma abordagem multidisciplinar, o que lhe permite analisar detalhadamente diferentes tipos de textos orais ou escritos. No contexto do discurso escolar, por exemplo, além de ser usada para a análise de documentos, currículos, livros-texto e produções escritas, ela também tem sido usada por professores e lingüistas para analisar uma variedade de situações formais e informais da fala, tais como diálogos em sala de aula e entrevistas.

Pesquisadores da área social e da lingüística começam a reconhecer que as mudanças no uso da linguagem estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise lingüística como um método para estudar a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse contexto, a ACD utiliza-se de ferramentas como a teoria dos atos de fala, a pragmática, além da proposta teórica e metodológica da gramática sistêmica funcional de Halliday (2004), para mostrar como as formas lingüísticas estão relacionadas às funções sociais e ideológicas da linguagem. A partir da perspectiva da análise crítica do discurso, os eventos lingüísticos são vistos como apresentando características sociais e culturais.

Mais especificamente, os analistas críticos do discurso querem saber que papel as estruturas, as estratégias ou outras propriedades do texto, da fala, das interações verbais ou dos eventos discursivos desempenham nas relações sociais (VAN DIJK, 1993, p.250). Nessa perspectiva, a análise crítica do discurso oportuniza, enquanto base

teórica, uma orientação que não está apenas relacionada à escolha de um tópico ou a sua relevância, mas também à contribuição que um estudo pode trazer ao campo social, ao tentar buscar explicações que problematizam, por exemplo, desigualdades sociais de diversas ordens.

As interações sociais se dão em diferentes contextos e materializam diversas relações discursivas (tais como entre professor e aluno, médico e paciente, políticos e eleitores, etc.). No âmbito da educação, a Análise Crítica do Discurso pode fornecer subsídios para verificar, por exemplo, como as representações de mundo, as identidades e as relações sociais mediadas, construídas e materializadas pelo discurso de alunos e professores interferem na construção de um discurso educacional comodificado.

2.2 DISCURSO, PRÁTICA DISCURSIVA, PRÁTICA SOCIAL, IDEOLOGIA E TEXTO

Alguns termos são relevantes para o entendimento da análise crítica do discurso, tais como *discurso*, *prática discursiva*, *prática social*, *ideologia* e *texto*. O termo *discurso* é um dos que, historicamente, mais recebeu definições, que vão desde as análises mais tradicionais do discurso até as novas abordagens mais críticas.

Existem dois tipos de relação entre discurso e práticas sociais. Primeiro, o termo *discurso* é entendido como parte da prática social e como forma de ação (VAN LEEUWEN, 1993). Há também *discurso* no sentido Foucaultiano, que é definido como uma maneira de representar as práticas sociais e como forma de conhecimento. Ainda segundo van Leeuwen (ibid), a análise crítica do discurso está, ou deveria estar, preocupada com esses dois aspectos. Ou seja, ela estaria focada no discurso como um instrumento da construção social da realidade e como forma de poder e controle.

A abordagem sobre a qual discorrerei a seguir é uma formulação da linha teórico-metodológica da análise crítica do discurso com base no modelo tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001). Segundo esse modelo, todo evento discursivo é considerado, simultaneamente, como texto (falado ou escrito), como prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo textuais) e como prática social (tipos de ação social). Esse modelo permite relacionar o exame detalhado dos produtos dos eventos discursivos em relação à orientação da prática social, ou seja, a posição dos textos face às estruturas de poder da sociedade, por meio do exame da prática discursiva.

Para entender melhor o modelo de análise de discurso adotado aqui, apresento abaixo o quadro tridimensional proposto por Fairclough (1992). A figura representa uma tentativa de combinação das propostas de 1989 e 1992 enquanto quadro teórico metodológico:

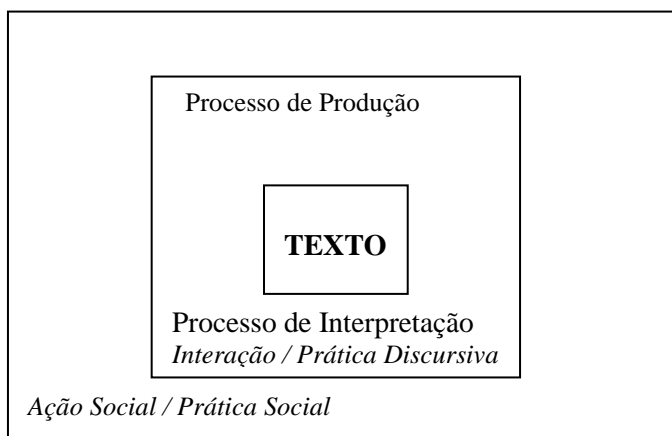


Figura 1 – Quadro tridimensional combinado (Fairclough 1989, 1992) apresentado por Magalhães (2001, p.23).

O quadro acima mostra que a ACD vê o discurso como noção integrante de três dimensões: o texto, a interação/prática discursiva e a ação social/prática social. De acordo com Magalhães (2003), ela tenta combinar três tradições analíticas: a tradição de análise lingüística e textual da lingüística, a tradição de análise da prática social em relação às estruturas sociais, e a tradição interpretativa de análise da prática social enquanto ativamente produzida e entendida pelas pessoas com base em procedimentos compartilhados de senso comum.

O discurso é “mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social” (FAIRCLOUGH, 1992). Isto é, além dos enunciados apresentarem mensagens implícitas, muitas vezes pouco transparentes, eles trazem consigo uma representação de mundo que pode estar revestida de poder e ideologia. Portanto o discurso é, em primeiro lugar, um modo de ação, uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros. Em segundo lugar, há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Ao mesmo tempo em que o discurso é um reflexo de uma realidade social, ele é também fonte do social.

O discurso possui três dimensões sociais e constitutivas. Em primeiro lugar, ele colabora para a formação de conhecimentos e de crenças. Em segundo lugar, ele contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, finalmente, ele colabora para a construção de identidades sociais e posições de sujeito.

Especificando os elementos do modelo tridimensional faircloughiano, a *prática discursiva* refere-se à produção, distribuição e ao consumo textual. Os textos são produzidos e consumidos em contextos sociais específicos. Isso demonstra que a natureza da produção, da distribuição e do consumo textual pode variar entre diversos tipos de discurso, de acordo com fatores sociais.

O consumo, assim como a produção textual, pode ser individual ou coletivo, e isso acontece devido ao tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica. Existem textos que são registrados e preservados, como é o caso dos textos literários. Existem também os que são transitórios, como os discursos políticos, além daqueles que são transformados, como as leis. Alguns têm distribuição simples, como por exemplo, uma conversa informal; outros têm distribuição complexa e possuem padrões próprios de consumo e rotinas próprias para sua reprodução, como é o caso do jornal.

De acordo com Fairclough (1992), a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) sem mudanças, mas também contribui para transformá-la. Enquanto as práticas discursivas são moldadas, de forma consciente ou inconsciente, por estruturas sociais e pelas relações de poder, as práticas sociais são de ordem econômica, política, cultural e ideológica.

A *prática social* está relacionada aos conceitos de ideologia e poder. *Ideologia* são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas, e que contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação. A Análise Crítica do Discurso vê a ideologia como textualmente localizada, isto é, as ideologias estão nos textos. Isso porque os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua manipulação ideológica (Fairclough, 1992). Por exemplo, um texto produzido numa instituição universitária pública pode estar voltado a uma determinada divulgação partidária que defenda a ensino gratuito e de qualidade para todos. Numa instituição privada, por outro lado, os textos podem

ilustrar uma visão mais comercial da educação, na qual o ensino é visto como um produto.

Fairclough (2001) ainda propõe um questionamento a respeito da ideologia: todo discurso é ideológico? De acordo com ele, as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Entretanto, ele argumenta que nem todos os tipos de discurso são investidos ideologicamente no mesmo grau. Na publicidade, por exemplo, o discurso é ideologicamente investido com mais vigor que nas ciências físicas.

Ao propor que a prática social interfere na prática discursiva, entendemos que o discurso tem um valor político e ideológico em diferentes ambientes institucionais, nos quais ele está envolvido de diversas maneiras. A prática social, nesse sentido, é uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto. Em alguns casos a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, como a panfletagem política (FAIRCLOUGH, 1992). Em outros, ela pode envolver uma mescla de práticas discursivas e não-discursivas. Os processos de produção, distribuição e consumo textual são também processos sociais e exigem referência aos ambientes nos quais o discurso acontece.

Os laços entre discurso e poder social podem explicar como um determinado discurso é concebido, reproduzido e legitimado em diversos grupos e instituições. Van Dijk (1996) diz que uma análise crítica das formas de acesso ao discurso público e à comunicação pressupõe aprofundar-se em questões mais gerais que abrangem a política e aspectos socioculturais e econômicos. Essas questões giram em torno de: a) relações de poder que se estabelecem nos grupos sociais e nas organizações de modo geral; b) poder baseado no acesso aos recursos sociais, como um melhor emprego, melhor educação, ou melhor desempenho profissional; e c) poder social de forma organizada e institucionalizada, o qual possibilita uma rotina na reprodução de ideologias. Essas características aparecem na produção textual oral ou escrita, não apenas em sua estrutura, mas também no resultado dessa produção: o conhecimento, as normas e/ou convenções dos grupos dominantes.

Além da interação da prática discursiva e da prática social, existe ainda a dimensão textual na concepção tridimensional do discurso. Nessa concepção, o *texto* é considerado como um conjunto de traços do processo de produção, ou um conjunto de pistas para o processo de interpretação, e representa apenas uma parte do discurso. Uma

análise textual pode envolver as seguintes categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Nesse nível de análise, o vocabulário trata de palavras individuais; a gramática, da combinação de palavras em orações e frases; a coesão, da ligação dessas orações e frases; a estrutura textual trata de propriedades maiores da organização textual. Além desses itens, existem outros três que dizem respeito à análise da prática discursiva: a *força* dos enunciados, que está relacionada aos tipos de atos de fala (promessas, pedidos, etc.); a *coerência* dos textos; e a *intertextualidade*.

Na análise textual, a oração é vista como multifuncional, resultante de uma combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Essa visão funcional provém da Gramática Sistemática Funcional de Halliday (2004). O vocabulário implica processos de lexicalização do mundo, o que vai além daquilo que é documentado pelos dicionários, por exemplo. Essa lexicalização do mundo compreende a criação de palavras ou sua re-significação. Por exemplo, o termo “aluno” pode passar a ser visto como “cliente”, dentro de determinado contexto. Em termos de coesão, a ACD observa como as orações são ligadas e leva em conta aspectos relacionados ao uso do vocabulário, a repetição de palavras, o uso de sinônimos, e assim por diante. Finalmente, quanto à estrutura textual, investigam-se as maneiras e a ordem em que elementos ou episódios são combinados para constituir um determinado gênero de texto.

Uma posição crítica ao analisar determinado discurso requer uma interpretação das circunstâncias sociais em que as pessoas vivem, uma vez que as relações sociais costumam influenciar o comportamento lingüístico dos indivíduos, assim como o comportamento lingüístico influencia outras formas não-verbais de ação. E isso, geralmente, pode não apenas derivar de, mas também influenciar a relação que os falantes têm com as instituições ou com as comunidades em que atuam. O comportamento lingüístico passa a ser, dessa forma, parte da produção social do indivíduo. A linguagem, portanto, não se separa da sociedade.

2.3 DISCURSO E MUDANÇA SOCIAL: GLOBALIZAÇÃO, COMODIFICAÇÃO E TECNOLOGIZAÇÃO

Para entender o discurso comodificado atualmente utilizado pelas IPES, é preciso analisá-lo dentro de um contexto de grandes mudanças sócio-históricas, políticas e econômicas, ocorridas em nível global, que tem marcado a pós-modernidade. Para tanto, discorrerei a seguir sobre alguns conceitos e fenômenos centrais para o

entendimento do discurso universitário atual, tais como a pós-modernidade, a globalização, e as suas conseqüências no discurso educacional. Dentro da abordagem de análise de discurso textualmente orientada adotada aqui, a investigação de aspectos sociais contemporâneos é importante porque mostra que esses aspectos podem apresentar traços de processos de mudanças discursivas em diversas instituições modernas, por exemplo, as universidades.

No campo das ciências sócias (sociologia, antropologia, análise crítica do discurso, etc.) ao falarmos de modernidade, estamos falando, de alguma forma, dos empreendimentos capitalistas e da produção industrial, aspectos que caracterizam a sociedade atual. O capitalismo tem a capacidade de superar crises através de sua própria transformação, de forma que a expansão econômica possa continuar (FAIRCLOUGH, 1992). A nova ordem capitalista envolve uma reestruturação das relações entre domínios econômicos, políticos e sociais, o que, inclui a comodificação e marketização de áreas como a educação, que se tornam sujeitas à lógica econômica do mercado.

A transformação em mercadoria da força de trabalho foi um ponto de ligação importante entre o capitalismo e o industrialismo, porque o trabalho abstrato passou a ser diretamente programado no projeto tecnológico de produção (GIDDENS, 1992). As universidades privadas também passaram a integrar esse contexto, e vem daí a importância de se entender como aspectos relacionados às conseqüências da modernidade, aos efeitos da globalização, e a fatores como a comodificação e a tecnologização do discurso passaram a determinar as relações entre instituições educacionais, alunos e profissionais da educação de modo geral. A linguagem tem hoje um papel mais significativo nas mudanças sócio-econômicas contemporâneas do que tinha no passado. Dessa forma, a análise do discurso e as pesquisas sociais podem ajudar a compreender o papel das políticas e do discurso neoliberal no sistema educacional.

2.4 GLOBALIZAÇÃO

Com o advento das novas tecnologias e do fortalecimento do modelo capitalista, o que tradicionalmente pertencia a um domínio local ou regional passou a fazer parte de uma nova economia global. Os efeitos dessa transformação foram se manifestando, através do tempo, nos campos político, econômico, cultural, social, ambiental e educacional. Termos como “espaço global”, “globalização” e “novos

mercados” passaram a integrar o mundo moderno e, conseqüentemente, a fazer parte do arsenal discursivo não apenas das organizações empreendedoras, como também de organizações como as universidades, que tradicionalmente eram pautadas pelo discurso proveniente das teorias educacionais e de um modelo de currículo com ênfase no conhecimento. Ou seja, as instituições educacionais, em geral, estavam mais voltadas à transmissão ou construção do conhecimento. Entretanto, na modernidade tardia o próprio conhecimento se tornou amplamente difundido. A Internet, por exemplo, permitiu que alunos de diferentes partes do mundo pudessem se comunicar e pesquisar sobre os mais variados temas.

Há muitas controvérsias em torno da globalização, não só em relação ao conceito propriamente dito, mas também quanto ao posicionamento dos grupos sociais em face desse fenômeno. Segundo Giddens (1991), os “céticos” tentam negar a globalização, porque entendem que o mundo atual não é tão diferente daquele que existiu em períodos anteriores. Para os céticos, a globalização é uma ideologia espalhada pelos adeptos do livre comércio que querem, por exemplo, acabar com os sistemas de previdência social e reduzir as despesas do Estado. Por outro lado, os “radicais” assumem um posicionamento de defesa da globalização porque entendem que ela é real e que suas conseqüências estendem-se por toda parte. Os radicais sustentam que não existem mais fronteiras nacionais para as trocas comerciais. Entretanto, Giddens argumenta que tanto céticos quanto radicais parecem não ter entendido o significado real desse fenômeno, uma vez que a globalização é política, tecnológica, cultural e econômica (GIDDENS, 1991).

A princípio, a globalização teve sua origem ligada à expansão das empresas multinacionais. Sendo assim, ela parecia ser um fenômeno limitado. Entretanto, ela passou a ser identificada como uma fase moderna da economia mundial, significando uma nova configuração do mercado comercial. O que antes era internacional passou a ser globalizado, mundial.

Mas o que significa o termo “global”? Conforme Fairclough (1992), “o espaço global é representado por uma entidade, um local, ‘o mundo moderno’, ‘este novo mundo’. Giddens (1991, p. 69), por sua vez, define globalização da seguinte forma: “a globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância.” Uma definição como essa pode explicar, então, porque um pesquisador, por exemplo, ao

estudar ou investigar uma determinada região, deve considerar que a mesma está inserida em contextos influenciados por fatores mais amplos, como o mercado de bens da vizinhança, a economia mundial, além de outros. No que tange à educação, é necessário considerar que o fenômeno da globalização trouxe consigo a expansão universitária, que se estendeu às instituições privadas, as quais se propagaram enormemente. Com isso, o ensino universitário entrou em uma ordem capitalista, que possui uma influência globalizante fundamental precisamente por ser de ordem econômica e não política (GIDDENS 1991).

Embora a globalização pareça um fenômeno distante, ela está integrada ao cotidiano. Ela é uma questão do “aqui”, que afeta até os aspectos mais íntimos de nossas vidas. Por isso, a globalização pressupõe uma espécie de “padronização” de produtos, serviços e até estratégias dentro da economia, que se baseiam no marketing destinado a uniformizar uma imagem junto aos consumidores. Por exemplo, quando compramos um *Big Mac* ou um par de tênis *Nike* estamos contribuindo para essa padronização. E uma acentuação disso acontece quando tais marcas passam a ser exemplo de consumo e qualidade.

Recentemente, essa idéia de uniformidade, oriunda do processo de globalização, passou a fazer parte das universidades, que buscam atualmente a 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 da qualidade.

Se, por um lado, a globalização teve um impulso maior com a revolução tecnológica da comunicação e da informação e, com isso, tornou-se um acontecimento mundial visto com bons olhos, por outro lado ela oportunizou a exclusão social e a destruição de culturas locais. A reestruturação do processo produtivo e das relações de trabalho alterou as relações sociais e ocasionou desemprego e menos oportunidades de expansão comercial local e regional. Dessa forma, a globalização tornou-se uma antítese da era da prosperidade pós-moderna, massificando e engolindo as identidades culturais locais, mas permitindo também o ressurgimento de manifestações culturais primitivas (cf. GIDDENS, BECK e LASH, 1997).

Principalmente a partir dos anos 90, o modelo neoliberal de desenvolvimento intensificou essa antítese, o que também afetou o sistema de ensino em todo o mundo. Para explicar como isso aconteceu, basta que entendamos que a capacidade do Estado de resistir a crises econômicas diminuiu a arrecadação tributária.

Para que o capital se expandisse era necessário, de acordo com o discurso neoliberal, que o Estado criasse algumas situações ideais para superar as dificuldades provenientes da crise econômica. Em muitos países, uma dessas condições ideais foi o aumento das privatizações, permitindo que o setor privado pudesse atuar naqueles setores onde o Estado era o único agente. Outra alternativa foi viabilizar o surgimento de novas universidades privadas. Portanto, o ensino superior passou a viver no contexto de uma economia globalizada, na qual o governo incorporou políticas neoliberais e individualistas. Todavia, a proposta do neoliberalismo não tem sido suficientemente capaz de atender às necessidades de educação da população mundial, principalmente nos países do terceiro mundo, e a situação do Estado em termos sociais continua em crise, apesar de mergulhado em um mundo globalizado. Como consequência, um discurso universitário comodificado e tecnologizado emergiu como uma possibilidade de popularização do conhecimento e da ciência. Em face desse quadro, é necessário fazer algumas considerações a respeito da comodificação e da tecnologização do discurso nas universidades como efeitos da globalização e da política neoliberal.

2.5 COMODIFICAÇÃO

O neoliberalismo trouxe uma nova visão de qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas instituições educacionais a lógica da competição e concorrência no mercado. De acordo com Noronha e Koerich (2001, p. 139):

Há algum tempo atrás, acreditava-se que uma maior qualidade seria conseguida ao se empregar maiores gastos ou recursos. Atualmente, significa conseguir o máximo resultado com um mínimo custo. Com o conceito de qualidade educacional também não foi diferente. Antes, este termo estava diretamente relacionado ao número de alunos por professor, custo por aluno, nível salarial dos professores, etc. Hoje, representa os resultados obtidos pelos estudantes, como: taxas de retenção, egressos dos cursos superiores, etc., visando um maior potencial para competir com outras escolas. Foram criados diversos testes com o objetivo de avaliar as escolas e seus educandos: provão, SAEM, SAEB, etc.

Essa tendência neoliberal e globalizada tem causado mudanças que afetam as práticas educacionais, dentre elas a comodificação e a tecnologização do

discurso educacional. Para entendermos melhor esses termos, vejamos como eles são conceituados.

Segundo Fairclough (2001), a comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Ainda segundo o autor (*ibid*), a comodificação não é um processo particularmente novo, mas recentemente ganhou novo vigor e intensidade como um aspecto da cultura empresarial. Em minha experiência nas universidades privadas, especificamente, tenho observado que essa “cultura empresarial” vem se estabelecendo cada vez com mais força, a medida que os alunos passam a ser vistos como clientes e o ensino como um produto. Essa visão inicialmente partia da instituição em si. Porém, com o passar do tempo, os próprios alunos passaram a se enxergar como clientes, tendendo a exigir dessas instituições o que costumam chamar de “ensino de qualidade”. O ensino de qualidade é concebido, tanto pelas instituições quanto pelos alunos, como um produto. Por um lado, a instituição, no intuito de atrair uma determinada “clientela”, tende a mostrar que o processo de aprendizagem pode ser algo prazeroso, divertido e fácil, bastando que os alunos freqüentem regularmente as aulas da instituição, que se “vende” através do discurso marketizado como uma instituição diferenciada. Por outro lado, os alunos podem “cobrar” das instituições, de forma bastante efetiva, o que elas oferecem como fatores diferenciadores do ensino.

Essa relação tem um forte traço comercial. O aluno representa o cliente, a instituição educacional passa a ser o produtor, e o ensino representa o produto. Mas onde entrariam, nessa relação comercial, os aspectos da educação não comercialmente mensuráveis? Que papel, por exemplo, caberia ao professor? Talvez o de um mediador entre produtor e cliente, ou seja, entre empresa (instituição) e o mercado consumidor do produto (alunos)? Esses aspectos da comodificação dos discursos contemporâneos, como o educacional, precisam ser problematizados e discutidos. Fairclough (1992) argumenta que podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais, e mais amplamente da ordem de discurso societária, por tipos de discurso associados à produção de mercadorias. Segundo ele, o discurso educacional é dominado por um vocabulário que inclui não apenas a palavra “habilidade”, e outras a ela associadas, como “competência”, mas uma lexicalização completa dos processos de

aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento, uso e transferência de habilidades, além de outros.

Entretanto, a comodificação vai além do nível da lexicalização e torna-se também uma questão de gêneros de discurso, ocorrendo uma hibridização entre gêneros escolares tradicionais e gêneros oriundos da publicidade e de setores empresariais e financeiros, gerando novos modelos de eventos discursivos educacionais (como por exemplo, correspondências acadêmicas com tom publicitário, aula utilizada para a venda de produtos, sites acadêmicos com propagandas, contrato de prestação de serviços utilizado para reger as relações entre aluno e instituição de ensino, etc.). O produtor, o produto e o consumidor são reunidos como co-participantes em um estilo de vida ou em uma comunidade de consumo que a publicidade constrói e simula. No caso da educação, Noronha e Koerich (2001) sugerem que segundo o discurso neoliberal, a solução para uma melhor gestão administrativa educacional seria a reforma de métodos de ensino e conteúdos trazidos pela proposta de gestão da qualidade total. Prega-se a participação do “cliente”, sendo que a definição dos objetivos e métodos educacionais deveria ser elaborada a partir das necessidades e desejos dos mesmos.

2.6 TECNOLOGIZAÇÃO

Nos últimos anos, as universidades têm sofrido mudanças organizacionais consideráveis. As práticas educacionais atuais passaram a envolver novas formas de inovações tecnológicas como laboratórios de informática, de línguas, entre outros. Uma outra característica das mudanças organizacionais é o aumento do número de universitários, e esse maior acesso às universidades demanda uma maior flexibilidade institucional para ir de encontro às necessidades de uma população estudantil mais heterogênea. Tem havido também uma maior competitividade entre uma instituição e outra. Por isso, vem sendo adotado um estilo de gerenciamento educacional que visa a qualidade de ensino, dentro de um novo modelo de discurso da educação universitária. Assim, um sistema universitário voltado ao consumo do conhecimento tende a transformar o processo de produção e circulação de informações nas instituições de ensino superior. O conceito fordista de linhas de produção industrial parece ter sido adotado pelas IPES, gerando uma “linha de produção acadêmica”, um processo no qual a informação é inserida dentro de uma cultura promocional de ensino. Segundo Ricci (1999, p. 171), a base do modelo fordista era o princípio de que uma empresa deveria

dedicar-se apenas a um produto. Agregava-se a esse princípio o da produção em massa, com a contratação de operários especializados. Assim como em uma linha de produção industrial, na qual a meta principal é a fabricação de um produto para a venda, na “linha de produção acadêmica” o produto, representado pelo ensino, é também construído para o mercado comercial, e há também a necessidade da contratação de operários especializados em produzir e divulgar o produto das instituições. Na linha de produção acadêmica, o ensino tende a ser visto como homogêneo pelas instituições privadas e sem características específicas em cada curso da universidade. Toda a instituição passa a trabalhar em prol de um pseudo-ensino de qualidade para todos os seus alunos, qualidade essa que tem como base normas corporativistas e, na maioria das vezes, não necessariamente voltadas às questões educacionais. Essas tendências que começaram a aparecer na educação são provenientes da expansão capitalista, que tem como lema a noção de que o lucro é o objetivo principal de uma organização privada.

Podemos observar, ao longo da história, que as sociedades capitalistas representam uma categoria específica das sociedades modernas em geral. A natureza competitiva e expansionista do capitalismo aponta para uma situação na qual as inovações tecnológicas tendem a serem constantes. Tais inovações tecnológicas podem ser estendidas às tecnologias discursivas que abrangem, como argumenta Fairclough (2001), as entrevistas, o ensino, o aconselhamento e a publicidade, entre outras.

A produção industrial e a constante revolução tecnológica a ela associada vêm contribuindo para a transformação da força de trabalho em mercadoria. Nas palavras de Giddens (1991), isso vem acontecendo porque o “trabalho abstrato” (aulas, consultas, etc.) pode ser diretamente programado em um projeto tecnológico de produção. O estabelecimento da força de trabalho abstrato como mercadoria dentro do processo capitalista tem ajudado a sociedade moderna a adotar tecnologias discursivas em instituições específicas, utilizando-se de agentes sociais. Por exemplo, no estado do PR, algumas IPES possuem um especialista que tem o objetivo de pesquisar e identificar as exigências da fatia de mercado que a instituição pretende conquistar. Conforme Fairclough (2001), os que são direcionados para o treinamento em tecnologias discursivas tendem a ser professores, entrevistadores, publicitários e outros “guardiões dos portões” e detentores do poder, e as tecnologias discursivas são geralmente planejadas para ter efeitos particulares sobre o público (clientes, fregueses, consumidores) que não receberam treinamento específico.

As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem, discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos mais apurados detalhes de escolhas lingüísticas em termos de vocabulário, gramática, entonação, organização do diálogo, entre outros recursos. Além disso, há uma ligação bastante profunda entre essa tecnologização discursiva e a concepção de educação que provém da comodificação, ambas conseqüências da globalização. A tecnologização discursiva está ligada a uma expansão do discurso estratégico para novos domínios. Os tecnólogos do discurso (FAIRCLOUGH, 1992) costumam se encarregar da tarefa de produzir uma determinada mudança discursiva mediante um planejamento consciente. Isto é, por meio do acesso ao conhecimento sobre a linguagem e o discurso, esses profissionais podem, por exemplo, transformar uma entrevista para a vaga de pós-graduando em uma dada universidade em uma conversação informal como estratégia para conhecer e selecionar de maneira mais eficaz seus possíveis candidatos. A prática discursiva passa a ter um caráter de marketing, sustentada por uma tecnologização do discurso que pode ser aplicada a uma variedade de organizações, além de redimensionar o projeto de mídia das mesmas. Segundo Fairclough, a tecnologização do discurso combina a pesquisa em práticas discursivas existentes, o redelineamento dessas práticas de acordo com critérios de eficácia institucional, e o treinamento nessas novas práticas.

Uma vez que na sociedade contemporânea os discursos de consumo assumiram um papel central e privilegiado, a educação também passa a ser vista numa perspectiva de base mercadológica, que na economia globalizada é uma concepção de produção e consumo, na qual o discurso pode representar um veículo para a venda dos serviços educacionais. O uso da linguagem corporativista torna-se propaganda cujo objetivo está em promover a educação como um produto durável, na qual a tecnologia discursiva é considerada um fator determinante.

2.7 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

Para analisar o discurso educacional proposto neste projeto, é necessário abordar algumas questões pertinentes às identidades e às representações que alunos, professores e instituições de nível superior têm quanto à educação e ao processo de transformação que ela vem passando nos últimos anos. Conforme Kleiman (2001), o conceito de identidade esteve originalmente ligado à área da psicologia. Atualmente,

entretanto, esse conceito tem sido visto como parte dos aspectos sociais, levando em conta não apenas estudos associados à auto-percepção ou a personalidade de um indivíduo, mas também às relações sociais que estabelecem a identidade das pessoas. Nessa perspectiva, o conceito de si passa a ser organizado em torno das características e das crenças assumidas pelo grupo com o qual o indivíduo se identifica.

Inicialmente, a formação da identidade se dá com base no discurso e na maneira como nós o vinculamos com o discurso do outro. Não é somente o que pensamos e o que dizemos que determina nossa identidade social. Ela é determinada, a princípio, pelo que acreditamos e, por conseguinte, pelo que as outras pessoas acreditam que somos ou na interação com essas pessoas.

As relações interpessoais estariam em conjunto com as relações do grupo. De um lado, estaria a identidade pessoal, e de outro a identidade social. Assim sendo, as identidades vão ao longo do tempo sendo construídas tomando como base as mais diversas práticas sociais, incluindo as lingüísticas. Tais identidades não se originam apenas nos indivíduos. Elas surgem de uma interação dos indivíduos com suas práticas sociais, práticas essas que nem sempre são fixas e estáticas, pois, segundo Hall (2003), as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. A globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2003, p.87).

De acordo com Moita Lopes (2002, p.55), a multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula. A bagagem sócio-cultural que docentes e discentes trazem para a instituição escolar ajuda a moldar seus discursos e suas identidades resultando em um novo discurso, então pedagógico. O entendimento do aluno de sua própria identidade e o entendimento do professor das múltiplas identidades sociais com as quais tem que lidar mostram que a identidade precisa ser contextualizada no tempo e no espaço.

No tempo, porque há diversos fatores resultantes do recente processo de globalização que tem levado as instituições de ensino superior a adotar um discurso híbrido de uma educação pós-moderna de qualidade e com tecnologia. A identidade precisa ser também contextualizada no espaço porque diferentes instituições de ensino (e.g. públicas e privadas) possuem políticas diferentes para o desenvolvimento da aprendizagem e para a aquisição do conhecimento. Tenho observado que um aluno

universitário oriundo de uma classe social menos favorecida e que tenha freqüentado a escola pública toda a sua vida pode chegar a uma instituição de ensino superior privada com aspirações e compreensões a respeito de sua formação profissional diferentes das de um aluno que tenha sempre freqüentado uma escola privada e que tenha tido uma condição econômica que lhe proporcionasse estudar quase que em tempo integral durante o seu ensino fundamental e médio.

A princípio, os dois tipos de aluno entendem, ao ingressar numa faculdade de Letras Português-Inglês/ Licenciatura, por exemplo, que as aulas de língua inglesa desse curso são aulas que visam proporcionar a aprendizagem de uma segunda língua e não a formação de um professor de línguas. Entretanto, ao longo da graduação, a representação do que seja aprender uma língua estrangeira por parte do aluno que ingressou em uma instituição pública torna-se diferente. Geralmente, o aluno da instituição pública tem uma relação não-comercial com o espaço escolar, além de, em muitos casos, demonstrar um nível cultural e lingüístico mais apurado que muitos alunos das instituições privadas. É a ausência da relação de compra e venda no ambiente de ensino público que predispõe os alunos desse espaço a adotarem uma postura menos comercial em relação ao processo de ensino-aprendizagem, e construírem uma identidade estudantil e profissional mais autônoma e independente. Em contrapartida, o aluno de Letras de uma IPES tende a ter uma relação mais mercantilista com a instituição de ensino. Ou seja, para esse aluno o espaço escolar é também um ambiente onde se dá uma relação comercial. Isto significa que um aluno de Letras de uma IPES costuma exigir que sua aprendizagem aconteça de modo unilateral, isto é, do professor para o aluno. Além desse fator, os alunos, ao ingressarem numa IPES, não costumam passar por um processo avaliativo muito rigoroso. A seleção desses alunos nem sempre privilegia aqueles candidatos que possuem um nível lingüístico e cultural adequando ao padrão necessário para uma universidade.

Um conflito pode também passar a existir quando alunos e professores possuem representações divergentes sobre o que significa aprender. Uma pergunta que persegue a nós, professores de instituições privadas, é: como professores e alunos poderiam conciliar as teorias de aprendizagem com o discurso educacional comodificado que enfatiza a relação cliente-produto? Além disso, pesa também sobre o professor de uma IPES diversos fatores que influenciam a sua identidade e as suas representações. Fatores como a carga horária demasiada, um número grande de responsabilidades (tais como organizar o grupo, cuidar do equilíbrio psicológico dos

alunos, etc.), além de menor valorização social do ofício de professor, dificultam a construção de um papel identitário positivo para o professor. Vieira (2003) explica que, além do excesso de trabalho dos professores, acrescentam-se ao pesado fardo dos problemas escolares os encargos sociais que não fazem parte de suas funções.

Em termos gerais, não apenas as instituições de ensino, mas a sociedade, em geral, espera que o professor assuma diversos papéis que vão do transmissor de conhecimento até o de conselheiro afetivo. Freire e Lessa (2003, p. 180) mostram que quando o tema é postura profissional, os professores argumentam que eles são o que cada momento requer deles, o que o sistema educacional exige que eles sejam. Em algumas instituições universitárias privadas, soma-se a esses papéis um discurso promocional e comodificado que coloca o professor, que não dispõe de formação em negócios, marketing ou vendas, no papel de auxiliar da “venda” dos produtos da empresa na qual trabalha.³

Frente a isso, pergunta-se qual é, afinal, o papel do professor neste novo século e que repercussão esse papel terá nos próximos anos nas instituições privadas de ensino superior? As pesquisas que abordam a questão da identidade do professor não costumam priorizar esse tipo de enfoque, ou seja, um enfoque que consiga ver a identidade do professor pós-moderno como sujeita a transformações resultantes do discurso educacional comodificado. No novo mercado de trabalho educacional, o professor que não se engaja no marketing da instituição de ensino onde trabalha não costuma ter o apoio da mesma para a permanência no emprego.

Um discurso neoliberal para a educação, que promove uma relação pragmática entre professor e aluno, aluno e instituição, e professor e instituição, tem induzido o sistema educacional a uma prática calculista na qual os alunos se preocupam com a nota que irão obter nas disciplinas, os professores em vencer conteúdos e agradar seus alunos, e as IPES em selecionar as melhores estratégias para que o aluno ingresse e permaneça mais tempo possível na instituição. É como se o conceito tradicional de escola, ou seja, escola como um espaço para a construção e socialização do

³ Tannus Jr. (2005), em seu artigo intitulado *Qualidade dos cursos superiores deve ser questionada sempre*, (disponível no site www.unisal.br/publicações/artigos_101asp), explica que “o professor universitário nesse processo tem sido o mais prejudicado, quer com redução de carga horária ou com diminuição de suas regalias, pois afinal, a ele cabe cuspir o conhecimento e garantir os proventos para sua sobrevivência. Foi o tempo em que o Mestre era o referencial. O professor universitário é o industrial do saber para os ávidos empresários do ensino. Aliás, aluno hoje é chamado de ‘cliente’ por muitas instituições e como tal dever ser tratado. Precisamos resgatar alguns valores esquecidos, mas que continuam valendo, como, por exemplo, professor em sala de aula decorrente de seus constantes estudos de reciclagem e atualização para acompanhar os progressos de sua área impedindo que seja um ‘vendedor’ de aulas.”

conhecimento e da solidariedade, estivesse se modificando e dando lugar à competitividade e ao “pragmatismo exacerbado”, como afirma Ricci (1999, p. 168). Nesse contexto, também não há espaço para a formação continuada do professor em sua área de atuação, nem espaço para o professor-pesquisador. Um professor cada vez mais qualificado significa um professor que terá que ser melhor remunerado pela instituição onde trabalha.⁴ Para as IPES, o essencial é ter um grande número de alunos; a formação do professor é um aspecto secundário.

Existe também uma crise de identidade que é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2003). Isso tem, de modo geral, contribuído para um novo modelo de representação na educação pós-moderna. As transformações oriundas da globalização têm mudado nossas representações pessoais. Giddens (1991) argumenta que, à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície do planeta e a natureza das instituições modernas. E se as sociedades modernas são, portanto, sociedades de mudanças rápidas e constantes, no âmbito da educação as representações também são reestruturadas, criando novos modelos do que venha a ser um membro de uma universidade – professor, aluno, pesquisador, dirigente, etc. Tais mudanças podem criar uma crise de identidade cultural entre alunos e professores. De acordo com Mercer (1990), a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo e coerente é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Entretanto, as diferenças nesse deslocamento podem apresentar características positivas. Esse deslocamento desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação

⁴ Essa afirmação pode ser confirmada por meio de denúncias de professores doutores que participam de um grupo de discussão intitulado CVL – Comunidade Virtual Lingüística, e que podem ser acessadas pelo e-mail CVL@yahoogroups.com.br. Entre outras denúncias, acredito que esta seja a mais pertinente para a questão abordada neste projeto. Na carta dirigida aos participantes do grupo, um professor desabafa: “Sou mestre e doutor recém-formado pelo programa de pós-graduação em letras da Puc-MG (Conceito 5 da CAPES), em Belo Horizonte. Fui pesquisador e bolsista do CNPq. Dei aulas de literatura durante seis anos numa faculdade particular do interior. Enquanto fui somente mestre, fui bem aceito na faculdade. Quando me doutorei, fui mandado embora. A coisa se deu em pouco mais de dois meses da obtenção do título. É claro que a instituição não alega isso: diz somente que minha demissão se deu por “motivos diversos”. No meu lugar empossou um mestre – com salário bem mais baixo. Tive notícias de que várias faculdades particulares de Belo Horizonte mandaram doutores embora – pelo simples fato de serem ou terem se tornado doutores. Na faculdade onde trabalhava, meu salário, por força do plano de carreira (que remunera titulação, tempo de trabalho com quinquênio, etc) aumentou em quase 40%. No primeiro semestre de 2004, completei 5 anos de trabalho da faculdade, em seguida terminei meu doutorado. Resultado: aumento de salário e ... demissão.

de novas identidades. Hall (2003) argumenta que a identidade está profundamente envolvida no processo de representação, o que costuma resultar, de certa forma, em nova identidade, agora híbrida, ou seja, oriunda de diversas representações e consolidada numa única identidade.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta, inicialmente, uma breve descrição dos critérios que foram utilizados no levantamento e análise dos dados, que se dividem em duas partes: a) escolha da metodologia; b) ferramenta de coleta de dados. Em seguida, o contexto geográfico da pesquisa é descrito, assim como os participantes e a forma como eles foram selecionados. Finalmente, apresento os procedimentos de análise com base na fundamentação teórica selecionada para essa pesquisa.

A) ESCOLHA DA METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesta pesquisa teve como base o estudo de caso, visto que a fonte de investigação foi uma universidade privada numa cidade de médio porte no oeste do Paraná. Segundo Rauen (2002), o estudo de caso é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento. Polit e Hungler (1993), numa definição um pouco mais abrangente, afirmam que um estudo de caso é um método de pesquisa que envolve uma análise profunda de um indivíduo, de um grupo ou **de uma instituição ou outra unidade social** (grifo meu). Como o objeto de pesquisa desta dissertação é uma universidade, essa definição é bastante apropriada. Ela se encaixa tanto nas questões metodológicas gerais, ou seja, na metodologia científica para as mais diversas áreas, bem como no enfoque desta pesquisa, que é eminentemente social, pois tem como base os pressupostos teóricos da ACD, apresentados na seção de fundamentação teórica (ver cap. 2, seção 2.1).

B) FERRAMENTA DE COLETA DE DADOS

A ferramenta de coleta de dados utilizada foi o questionário, com uma mescla de perguntas fechadas e abertas (ver anexo eletrônico) para todos os participantes envolvidos na pesquisa, ou seja, alunos, professores e gestores (coordenador do curso de Letras, coordenador geral de graduação, e diretor) da universidade. O questionário foi a ferramenta escolhida uma vez que o número total de

participantes nesta pesquisa era grande, ou seja, noventa e duas pessoas. Na seção 3.2 deste capítulo fornecerei maiores informações sobre esses participantes.

A opção pelo questionário deveu-se à possibilidade de se indagar muitas pessoas ao mesmo tempo. Essa pesquisa envolveu aproximadamente 80 alunos universitários, nove professores e três gestores. O questionário mostrou-se, assim, uma maneira eficaz para uma coleta de dados mais abrangente e precisa. As perguntas (ver anexos) tiveram como objetivo coletar dados que gerassem informações relativas às identidades dos participantes e às suas crenças. Por exemplo, uma das indagações desta pesquisa era saber que representações alunos, professores e dirigentes de IPES tinham sobre os papéis que ocupam no contexto educacional, e sobre o processo de ensino-aprendizagem. A análise e a discussão das perguntas feitas aos três grupos de sujeitos (alunos, professores e gestores) serão apresentadas nos próximos capítulos desta dissertação.

3.1 O CONTEXTO GEOGRÁFICO DA PESQUISA

3.1.1 O ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná possui uma área de 199.554 km² e tem 399 municípios com uma população total de 10 milhões de habitantes segundo uma projeção IBGE de junho de 2004. O estado também apresenta diversidade natural e étnica. São cinco regiões geográficas – Litoral, Serra do Mar, Primeiro, Segundo e Terceiro Planaltos. A população é formada predominantemente por descendentes de poloneses, italianos, alemães, ucranianos, holandeses, espanhóis e japoneses, povos que se juntaram, a partir do final do séc. XIX, aos índios, portugueses e negros que já habitavam a região.

O Paraná é um dos estados mais progressistas do Brasil, participando com cerca de 22% da produção nacional de grãos, destacando-se no ranking dos exportadores e registrando um PIB de R\$ 83,5 bilhões.

3.1.2 A REGIÃO OESTE DO PARANÁ

A Região Oeste do Paraná possui uma área total de 22.840 km², equivalente a 11,74% da área total do Estado, que é de 199.281,70 km², e uma população de

1.164.272 habitantes, posicionando-se entre as maiores densidades demográficas do Paraná, com 47,22 habitantes por km² (IBGE, 2002).

Segundo a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano do Paraná o grau de urbanização da região é de 77,02% e está em crescimento nas últimas décadas, especialmente em Foz do Iguaçu e Cascavel, crescendo em médias superiores às demais regiões. Por outro lado, aproximadamente 20% de seus municípios perdem população, em especial nas áreas rurais.

De acordo com dados obtidos na AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, uma forte característica da região é a produção de grãos (soja, milho e trigo). A região especializa-se na produção de aves e suínos, como também na produção de leite com alto nível tecnológico e forte integração agroindustrial em regime cooperativo. Industrialmente, apresenta elevado grau de concentração de atividades na agroindústria, com foco na produção de alimentos (17,06%), posicionando-se no terceiro lugar do Estado.

No setor educacional, a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica destinada a crianças de 0 a 6 anos, está sendo expandida, ano a ano, pelas Secretarias Municipais de Educação, principalmente na faixa etária de 4 a 6 anos. No Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos, nesta região a maioria absoluta das crianças é atendida pela rede pública municipal de ensino, ficando o 3º e 4º ciclos, Ensino Médio e EJA, de responsabilidade da rede pública estadual, cuja demanda é maior a cada ano (IBGE, 2002).

Referindo-nos aos estudos universitários, a região ainda carece da expansão da Universidade Pública gratuita, pois, apesar da implantação de várias faculdades nos últimos anos, não atende toda a clientela, principalmente porque essas faculdades são privadas, portanto não acessíveis ao público de baixa renda.

3.1.3 A CIDADE DA PESQUISA

Esta investigação ocorreu em uma cidade de médio porte no oeste do estado do Paraná, cujo nome não será revelado por questões éticas. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui atualmente, 278 mil e 185 habitantes (IBGE, 2002). Ela é também sede de uma região com mais de um milhão e 900 mil habitantes, e constituindo um dos grandes centros do Mercosul.

A cidade ainda destaca-se como pólo universitário com cerca de 21 mil estudantes no terceiro grau distribuídos em uma universidade pública estadual, uma universidade privada e sete centros universitários privados. De acordo com dados do MEC e do INEP, no ano de 2003 foram registradas 15.444 matrículas no ensino superior. Em termos docentes, há aproximadamente 1.591 professores atuando no ensino superior, na rede pública e na rede privada, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2003.

A cidade é um pólo regional ligado ao agronegócio com a presença de culturas agro-industriais, de comercialização e do desenvolvimento da oferta de serviços especializados em diversas áreas, tais como medicina, farmácia e educação.

3.2 O CONTEXTO INSTITUCIONAL E SITUACIONAL

3.2.1 A INSTITUIÇÃO ANALISADA NESTA PESQUISA

O grupo ao qual pertence a universidade estudada iniciou os trabalhos no oeste do Paraná em 1999, com os seguintes cursos: Administração de Empresas, Pedagogia, Letras Português/Inglês - Licenciatura, Sistemas de Informação. Após a realização do primeiro vestibular, a faculdade iniciou suas atividades acadêmicas no dia 19 de março de 1999, com celebração ecumênica e aula inaugural.

Hoje, a faculdade é uma instituição de ensino superior devidamente instalada, que conta com uma infra-estrutura física apropriada, com todos os seus setores em funcionamento: biblioteca acadêmica com aproximadamente 13.000 exemplares e laboratórios didáticos indispensáveis para os seus cursos.

Segundo sua missão, disponibilizada no site da instituição, esta universidade tem como objetivo a formação profissional e humanística qualificada de recursos humanos em nível de graduação; formação de especialistas, professores e pesquisadores, em nível de pós-graduação; desenvolvimento de pesquisa pura e aplicada; extensão de seus serviços e cursos à comunidade, promovendo a elevação dos níveis culturais da cidade e da região; preservação da memória da comunidade e a promoção de eventos de natureza cultural e de divulgação das manifestações folclóricas da região; realização de eventos culturais, desportivos e de lazer para a sua comunidade e a comunidade externa; intercâmbio com instituições congêneres e com as organizações da comunidade e da região.

Ainda segundo o mesmo site, seu principal objetivo é assegurar as condições de cumprimento dos fins da instituição de ensino superior, de gerar e disseminar o conhecimento, de educar e inspirar a curiosidade científica dos homens pela busca constante do conhecimento até atingir a plena realização dos objetivos propostos em cada projeto pedagógico dos cursos propostos.

3.2.2 OS SUJEITOS

Os participantes desta pesquisa, como já dito anteriormente, foram 80 alunos do curso de Letras – Português/Inglês – Licenciatura distribuídos em duas turmas. Essas duas turmas se caracterizam por uma do turno matutino e a outra do turno noturno, ambas turmas de alunos formandos. Os alunos do curso citado foram os escolhidos para a investigação porque a pesquisadora atua como membro do corpo docente e é professora desses grupos de alunos, o que lhe deu acesso ao campo de pesquisa, além de possuir experiências pessoais na área da educação privada superior.

Os demais participantes foram:

- os membros do quadro docente do curso de Letras – Português/Inglês – Licenciatura, no total de 9, que também atuam em demais cursos da mesma instituição;
- gestores, representados pelo coordenador do curso de Letras, pelo coordenador geral de graduação, e pelo diretor do campus universitário pesquisado.

O curso de Letras está em funcionamento há sete anos (desde 1999). O curso conta com um número considerável de alunos iniciantes e egressos, aproximadamente noventa alunos calouros, e em média oitenta alunos formandos. Atualmente o curso oferece laboratório audiovisual e de informática, além de dispor de vários projetos de extensão em língua portuguesa e respectivas literaturas e em língua inglesa.

De acordo com os documentos da instituição que regularizam o curso, o profissional formado em Letras deverá ter o domínio de repertório de termos especializados para poder discutir e ser interlocutor de conhecimentos de língua, literatura e cultura materna e estrangeira. Além disso, o aluno deverá ser capaz de usar

adequadamente a linguagem, tanto oral, como a escrita; saber utilizar adequadamente novas tecnologias; identificar a função social da escola e o papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem; desenvolver conhecimentos teóricos específicos da formação do professor de línguas; desenvolver projetos no campo da linguagem e da literatura.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos de análise seguiram as linhas teóricas que nortearam esta pesquisa, isto é, os princípios da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992). A ACD permitiu descrever e interpretar os dados coletados, analisando o discurso como parte de um processo social.

Meu foco de análise serão as escolhas lexicais feitas pelos sujeitos de pesquisa para criarem representações dos papéis de aluno, professor e gestor de uma universidade. De acordo com Delphino (2001), as escolhas possíveis a um falante/ouvinte no momento da comunicação são tratadas pela gramática sistêmica funcional como significados que, agrupados em orações, organizam conjuntos relevantes ao significado. Assim, ao analisar as escolhas lexicais feitas por alunos, professores e gestores da universidade investigada, estarei me debruçando sobre a forma como esses agentes utilizam a língua como um recurso criador de significados, significados esses que residem em padrões sistêmicos de escolhas lingüísticas (HALLIDAY, 2004) feitas por cada falante para criar suas representações da realidade e suas identidades sociais e profissionais.

Para fins de análise, a fala dos sujeitos foi agrupada em temas pertinentes às suas representações dentro do contexto da pesquisa. O capítulo IV apresenta a análise das representações dos alunos sobre a sua relação com a instituição de ensino superior privada, sua relação com os professores, e suas representações quanto ao ensino superior no Brasil.

Em seguida, o capítulo V apresenta a análise do discurso dos professores no que diz respeito às suas representações sobre o trabalho do professor em uma instituição privada de ensino superior, sobre a escolha da profissão, ções sobre a pesquisa no ensino superior privado, além de suas representações quanto ao papel do professor na divulgação dos cursos oferecidos pelas IPES e sobre a relação entre alunos e professores nessas instituições. O capítulo VI, por sua vez, apresenta as representações

dos coordenadores de graduação quanto as suas atribuições, ao perfil ideal de um coordenador de curso, aos critérios de contratação de professores, e quanto às semelhanças e diferenças na relação entre alunos e professores e entre alunos e instituição no setor privado e no setor público. Por fim, o capítulo VII apresenta as representações do diretor da instituição analisada quanto ao papel da instituição de ensino superior privada, quanto ao processo de seleção em uma IPES, quanto à relação ensino-aprendizagem numa IPES, e quanto ao processo de divulgação das vagas ofertadas pelas IPES.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS ALUNOS SOB A LUZ DA ACD

A idéia original desta pesquisa partiu da observação de que as práticas discursivas da educação superior estão passando por um processo de transformação crescente e contínuo no que tange a divulgação de seus cursos e a forma como o sistema educacional universitário atual é visto. Uma das idéias norteadoras era a tentativa de avaliar como os alunos das instituições privadas de ensino se vêem enquanto participantes das novas relações educacionais que caracterizam a modernidade tardia. Nesse sentido, este capítulo mostra o papel que os alunos têm assumido frente ao processo de comodificação e tecnologização do ensino universitário, parte do discurso globalizado da pós-modernidade.

Com base na abordagem teórica da ACD e nos dados coletados, investigo, a partir do discurso dos alunos, o processo de comodificação do ensino universitário do curso de Letras – Português/Inglês – Licenciatura, de uma universidade privada, localizada no oeste do Paraná (para uma melhor descrição da instituição, ver seção 3.3.4, capítulo IV).

4.1 O discurso dos alunos

Os alunos do curso de Letras – Português/Inglês – Licenciatura da universidade analisada responderam a um questionário com questões abertas e semi-abertas. O questionário continha 13 perguntas cujo objetivo era investigar os seguintes eixos temáticos:

- a) as representações e as crenças desses alunos quanto a sua relação com a universidade em que estudam;
- b) as representações e crenças desses alunos quanto ao seus professores;
- c) as representações e crenças desses alunos quanto ao ensino superior no Brasil.

Alguns resultados foram elucidativos com relação às questões norteadoras da pesquisa. Como consta na fundamentação teórica desta dissertação, considerar a linguagem como prática social implica que seu uso é um modo de ação social e historicamente situado. Embora os traços da ideologia mercantilista de ensino muitas vezes sejam mascarados no discurso universitário, a análise a seguir procura mostrar que a cultura educacional contemporânea tem cada vez mais se utilizado de um discurso comodificado, e que essa mudança discursiva tem impactado as representações estudantis sobre educação.

4.1.1 Representações e crenças dos alunos em relação ao curso que estão fazendo e à universidade em que estudam

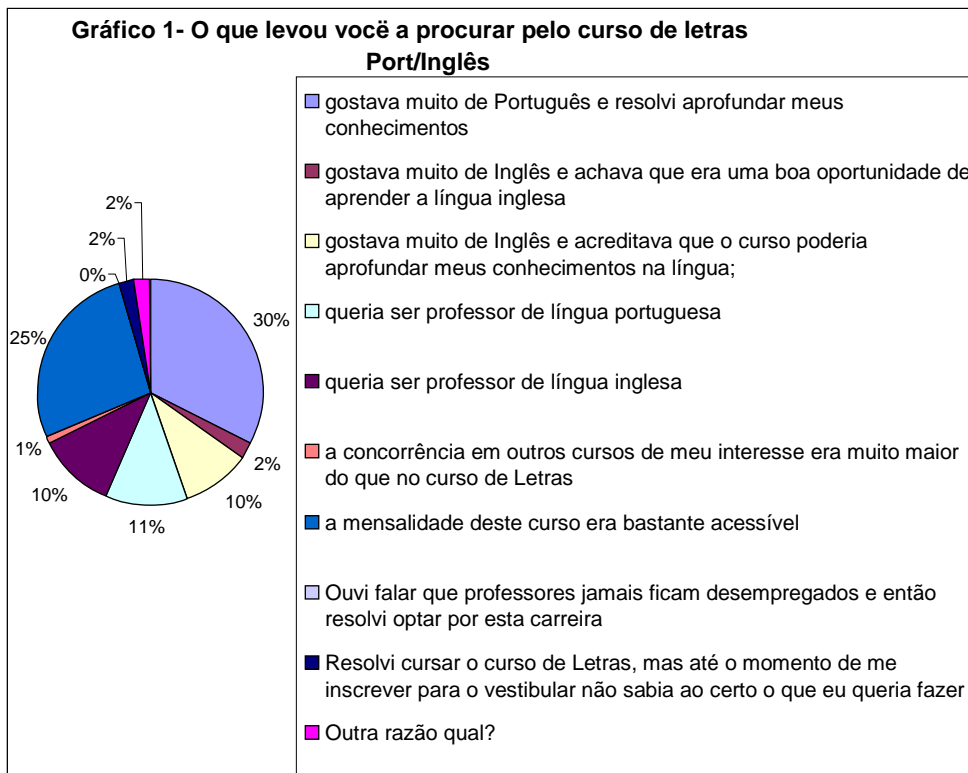
Partindo das escolhas lexicais presentes no discurso dos alunos de Letras participantes desta pesquisa, a análise a seguir diz respeito a um dos eixos de informação norteadores do questionário aplicado, isto é, as representações e crenças deste grupo de alunos em relação ao curso que estão fazendo e à universidade em que estudam.

De acordo com os resultados do questionário aplicado aos alunos, obtive dados significativos no que tange ao que eles procuram numa universidade privada e no curso de Letras. A primeira pergunta do questionário era: **O que o levou a procurar pelo curso de Letras – Português/ Inglês?** A resposta era de múltipla escolha e continha as seguintes alternativas:

- a) **gostava muito de Português e resolvi aprofundar meus conhecimentos;**
- b) **gostava muito de Inglês e achava que era uma boa oportunidade de aprender a língua inglesa;**
- c) **gostava muito de Inglês e acreditava que o curso poderia aprofundar meus conhecimentos na língua;**

- d) **queria ser professor de língua portuguesa;**
- e) **queria ser professor de língua inglesa;**
- f) **a concorrência em outros cursos de meu interesse era muito maior do que no curso de Letras;**
- g) **a mensalidade deste curso era bastante acessível.**
- h) **Ouvi falar que professores jamais ficam desempregados e então resolvi optar por esta carreira;**
- i) **Resolvi cursar o curso de Letras, mas até o momento de me inscrever para o vestibular não sabia ao certo o que eu queria fazer.**
- j) **Outra razão: qual?**

Dos oitenta alunos que responderam ao questionário, 30%, escolheu a alternativa 'a' como resposta: **Gostava muito de Português e resolvi aprofundar meus conhecimentos.** Entretanto, 25% dos alunos escolheram a alternativa 'g', ou seja, **a mensalidade deste curso era bastante acessível.** 11% dos alunos responderam que haviam optado pelo curso porque **queriam ser professores de língua portuguesa.** Empatadas com 10% das respostas, apareceram as alternativas 'b' e 'e', que dizem respeito as seguintes opções: **b) porque queria ser professor de língua inglesa;** e **e) porque gostava muito de inglês e acreditava que era uma boa oportunidade de aprender a língua inglesa.** Também empatadas com 2% apareceram as respostas 'i': **Resolvi cursar Letras, mas até o momento de me inscrever para o vestibular não sabia ao certo o que eu queria fazer,** e 'j', que pedia aos alunos que sugerissem uma outra resposta para a primeira questão. Entre os que optaram pela resposta aberta, aproximadamente 50% responderam que optaram pelo curso de Letras **porque gostavam de literatura de modo geral.** Entre os 50% restantes, as respostas mais citadas foram as seguintes: **i) considero a profissão importante;** **ii) queria ser redatora de jornal;** e **iii) porque o curso de Letras ajuda a despertar a consciência crítica.** A resposta 'c' - **gostava muito de inglês e acreditava que poderia aprofundar meus conhecimentos na língua** - foi escolhida por 9% dos participantes. Como mostra o gráfico 1 abaixo, a questão 'h' - **ouvi falar que professores jamais ficam desempregados e então resolvi optar por esta carreira** - não foi escolhida por nenhum dos participantes.



Os resultados apresentados acima são significativos, especialmente no que tange a procura dos alunos pelo curso escolhido. 25% dos alunos responderam que haviam procurado o curso de Letras porque a mensalidade era bastante acessível. Nos últimos anos, com o aumento das universidades privadas, a concorrência acirrada entre elas tornou-se evidente. Observe, na tabela abaixo, os valores praticados pelas universidades da região analisada no para o curso de Letras:

Tabela 1: Preços do Curso de Letras nas universidades da região analisada.

Universidade analisada (Curso de Letras)	Universidade 2 Privada (Curso de Letras)	Universidade 3 Privada (Curso de Letras)
R\$ 234,00	R\$ 305,00	R\$ 256,00

A redução do valor das mensalidades tem sido uma das estratégias de inúmeras IPES para a captação de novos alunos em campanhas publicitárias agressivas. Paralelamente, houve um aumento no número de egressos do ensino médio, o que tem

elevado a procura por cursos universitários. Entretanto, a maior parte desses egressos é proveniente de escolas públicas e, de acordo com Schutzman (2002, p. 02), “são alunos de baixa renda, que já necessitam trabalhar no ensino médio e que têm pouca probabilidade de ingressar no ensino superior público, e que para permanecer no ensino superior terão que depender da sua capacidade de pagamento”.

O grande número de alunos que afirmam ter escolhido o curso de Letras porque o preço era menor mostra a lógica mercantil, e representa uma estratégia do mercado educacional privado de atrair alunos para cursos de baixo preço, considerados também como de baixo valor social (e.g. as licenciaturas em geral). Seguindo sua política institucional, a universidade privada analisada nesta pesquisa possui uma resolução administrativa interna que concede descontos, por exemplo, aos estudantes que se matricularem no período matutino no curso de Letras. Para esses alunos, a mensalidade diminui em até 50%, o que torna o preço oferecido por essa instituição mais acessível do que o de outras com o mesmo curso na região. O resultado dessa redução é um número maior de matriculados no período matutino. As salas de aula chegam a ter até noventa alunos no primeiro ano nesse período.

Um dos aspectos que me interessa nessa pesquisa diz respeito a como certos critérios da modernidade (até os anos 1980) relativos à educação universitária, como ter um bom desempenho no vestibular para o curso escolhido, ou escolher determinado curso por questões de vocação ou interesse pessoal, passaram para um segundo plano na pós-modernidade, ou seja, dos anos de 1990 em diante, sendo substituídos por critérios ligados aos discursos econômico e mercadológico.

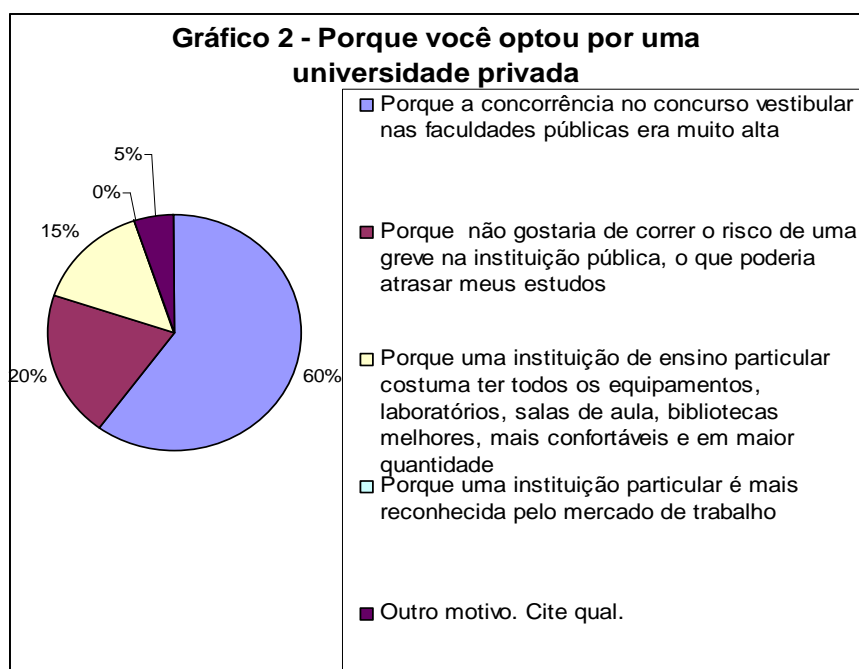
Tal mudança de atitude na procura por um curso de ensino superior não fica evidente apenas nas respostas da pergunta número um, mas é também corroborada pelos dados obtidos na questão três do questionário, que trazia a seguinte pergunta: **Por que você optou por uma universidade privada?** Os alunos tinham as seguintes alternativas como respostas:

- a) **Porque a concorrência no concurso vestibular nas faculdades públicas era muito alta;**
- b) **Porque não gostaria de correr o risco de uma greve na instituição pública, o que poderia atrasar meus estudos;**
- c) **Porque uma instituição de ensino particular costuma ter todos os equipamentos, laboratórios, salas de aula, bibliotecas melhores, mais confortáveis e em maior quantidade;**
- d) **Porque uma instituição particular é mais reconhecida pelo mercado de trabalho; e,**
- e) **Outro motivo. Cite qual.**

As respostas mais citadas foram as alternativas 'a', com 60% das escolhas, seguida da alternativa 'b', com 20% das escolhas. Em seguida apareceu a alternativa 'c', com 15% das respostas, e, finalmente, a alternativa 'e', com 5%. A alternativa 'e' solicitava outros motivos para a escolha de uma universidade particular, além daqueles oferecidos pela pesquisadora. As respostas mais frequentes apresentadas pelos alunos foram, respectivamente, as seguintes:

- a) **porque nesta universidade privada, o curso de Letras é de apenas 3 anos;**
- b) **Porque eu não queria perder muito tempo fazendo 'cursinhos' para passar no vestibular em uma faculdade pública.**

Observe o gráfico:



Analisando a alternativa 'a' - **porque a concorrência no concurso vestibular nas faculdades públicas era muito alta** -, que obteve o maior número de escolhas, podemos observar que o critério de seleção de uma instituição de ensino superior é o número de candidatos que concorrem a vagas nas instituições públicas e privadas. Outra evidência desse critério é a justificativa que certos alunos apresentaram para sua escolha de instituição de ensino superior: **“porque eu não queria perder muito tempo fazendo ‘cursinhos’ para passar no vestibular em uma faculdade pública”**. Podemos inferir, a partir dessas respostas, que esses alunos não se sentiam preparados para prestar a prova que lhes permitiria o ingresso em uma instituição

pública. Segundo Schwartzman (1994), a exigência de conhecimentos prévios nos exames vestibulares das universidades públicas tem servido de barreira para o ingresso de pessoas que tiveram menos oportunidades de uma boa educação secundária.

Esta questão pode ser entendida como emergente de um contexto medíocre de ensino médio público brasileiro, do qual os alunos saem com baixos níveis de qualificação. O ensino médio atual apresenta dois aspectos problematizadores básicos (FREIRE, 1975; DEMO, 1999; PAIVA; WARDE, 1994; SCHWARTZMAN, 1996):

- 1) o ensino convencional desta etapa vem se deteriorando progressivamente. A escola torna-se a cada dia um espaço para a mera transmissão de conhecimentos, com poucos assuntos de relevância humanística e crítica em suas grades disciplinares, apresentando uma proposta de aquisição de conhecimento com base, na maioria das vezes, no acesso aos conteúdos específicos exigidos pelos exames vestibulares;
- 2) os cursos técnicos de nível médio destinados à habilitação profissional ainda são de má qualidade, uma vez que muitas escolas não possuem nem os equipamentos técnicos necessários e nem docentes devidamente qualificados.

Aliadas a esses fatores que impedem uma formação de qualidade dos alunos do ensino médio público brasileiro, estão questões sociais e econômicas que influenciam o nível da aprendizagem dos alunos na educação secundária pública. Escolas de ensino médio particulares vêm se destacando na aprovação de seus alunos nas universidades públicas. De acordo com Akkari (2001, pág. 171):

A estruturação do primário e do secundário em redes particular e pública determina o público do ensino superior. De fato, em razão da dificuldade do vestibular para as universidades públicas, é praticamente impossível nelas encontrar estudantes que tenham frequentado o ensino público no primário e no secundário. Elas são frequentadas, quase exclusivamente, por alunos oriundos do ensino secundário particular. Os cursos mais concorridos nas universidades públicas são frequentados por 80% de alunos que passaram por escolas particulares. Essa percentagem baixa para 40% nas disciplinas menos concorridas. No entanto, os alunos que terminam o ensino médio público são três vezes mais numerosos do que os que terminam o ensino secundário particular. No Vestibular para as faculdades públicas de medicina, um aluno oriundo do ensino particular tem uma chance em 9 de ser admitido, ao passo que quem vem do público tem uma chance em 104.

Além de terem mais dificuldade para entrar em uma instituição pública, os alunos do ensino médio público também têm dificuldades em permanecer nas

instituições de ensino superior particulares devido a fatores como o custo das mensalidades e a baixa renda de suas famílias.

Este fato exemplifica o que Fairclough (1992) chama de “pseudo-democratização do discurso público”, ou seja, uma aparente democratização do discurso, envolvendo a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual. Por exemplo, a reforma universitária⁵ que, de acordo com o MEC, busca o fortalecimento da universidade pública, o impedimento da mercantilização do ensino superior, a democratização ao acesso ao ensino universitário, bem como a qualidade do mesmo dentro de uma gestão democrática, surgiu da necessidade de superar um quadro nacional que apresenta um dos mais baixos níveis de acesso ao ensino superior do continente; na década de noventa, a proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se a um terço do total, e o valor da matrícula e das instituições privadas de educação superior tornou-se o mais alto da América Latina. Segundo Trindade (2001), esses dados são resultados, principalmente, da redução do financiamento público que se inaugurou, paradoxalmente, com a retomada da democracia pós-ditadura militar, aprofundou-se com a adoção das políticas de ajuste neoliberal pelo governo de Fernando Collor, atingindo seu clímax nos dois mandatos presidenciais de Fernando H. Cardoso. Embora a reforma universitária tenha como base a inclusão de grupos sociais de baixa renda na educação superior, ela prioriza a redução dos investimentos públicos, o corte de verbas, a redução de custos e a adequação da universidade a princípios economicistas e produtivistas. Entretanto, apesar da abertura prometida por esse discurso educacional “democrático”, o acesso dos grupos de baixa renda às universidades vem acontecendo em termos de quantidade e não de qualidade. Isto é, há uma preocupação governamental de que todos os que

⁵ De acordo com Buarque (2005), em seu debate “A Refundação da Universidade”, promovido pela Folha de São Paulo em 24 de fevereiro de 2005, também disponível no site www.cristovam.com.br, “em 2003, dois seminários, um nacional e outro internacional, abrigaram discussões sobre os novos caminhos para a educação superior. O nacional – universidade: por que e como reformar? -, realizado em agosto, contou com a participação de mais de mil especialistas de universidades públicas e privadas. O evento definiu os principais eixos temáticos do seminário internacional – Universidade Século XXI: o futuro em debate – que reuniu em novembro cerca de 800 participantes dentre ministros estrangeiros, especialistas, lideranças acadêmicas e professores de cinco continentes. Com a iniciativa, o Brasil deu a partida no debate mundial sobre a necessidade de criação de uma nova universidade, que esteja integrada em escala planetária e que ainda proporcione a inclusão plena da sociedade. Em 2003, Decreto do Presidente da República de novembro de 2003 instituiu um Grupo Interministerial para analisar a atual situação do ensino superior e apresentar plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. O resultado do trabalho foi entregue em dezembro de 2003 à Casa Civil da Presidência da República, apresentando (i) as necessidades emergenciais para as IFE; (ii) uma proposta de Protocolo entre Governo Federal e as universidades brasileiras para programas especiais de formação, e (iii) o cronograma da reforma universitária, a ser debatida pela comunidade no primeiro semestre de 2004.”

egressem do ensino médio possam ingressar em uma faculdade. Para tanto, uma alternativa seria o aumento do número de faculdades particulares e, conseqüentemente, o número de vagas para cursos superiores. Essa “remoção de desigualdades nos direitos” (MAGALHÃES, 2001), parte do processo de democratização em termos gerais, fica mascarada no ensino superior pela quantidade de centros universitários espalhados pelo país, centros esses não necessariamente de boa qualidade.

A autorização do governo para a abertura de novas universidades a partir da década de noventa⁶, a grande maioria privada, tem levado o sistema educacional superior a um corporativismo puro e simples, de base mercadológica. Como conseqüência, as universidades privadas vêm agindo dentro de uma proposta de “produção para o consumo” (FAIRCLOUGH, 1992), ou seja, as instituições educacionais estão fazendo mudanças organizacionais de acordo com um modelo mercadológico de operação.

Diante de uma grande concorrência, as universidades privadas utilizam diversas estratégias para a captação de alunos. Dada a dificuldade de acesso a universidades públicas, muitos alunos do ensino médio brasileiro acreditam que a melhor alternativa é tentar um curso menos concorrido, de preferência em uma universidade particular. Para captar essa nova demanda, as instituições particulares lançam mão de várias modalidades de ingresso, como exames escritos, avaliação de currículos, etc. Por exemplo, existem instituições que deixam a critério do aluno a data e o horário das provas, conforme podemos ver no anúncio abaixo, produzido pela universidade analisada nesta pesquisa.

⁶ De acordo com dados do Ministério da Educação, a liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Isto fez com que, hoje, 70% das vagas para o ensino superior sejam não estatais, contra apenas 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo. Informação disponibilizada no site www.mec.gov.br/reforma



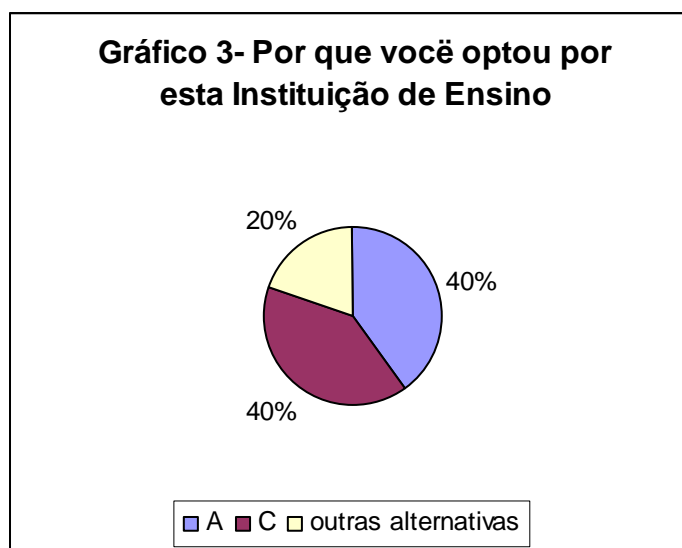
Figura 2: propaganda do vestibular agendado.

Além dessas facilidades, os alunos também contam com o baixo nível de conhecimentos exigidos pelos vestibulares das instituições privadas de ensino superior. Segundo Schwartzman (1994, p.30), os requisitos mínimos desses vestibulares são tão baixos que se confundem com resultados que podem ser obtidos de forma aleatória em testes de múltipla escolha sobre conhecimentos gerais.

A questão número dois do questionário também dizia respeito às crenças e representações dos alunos quanto à universidade que escolheram. A questão era a seguinte: **porque você procurou esta instituição de ensino?** Os alunos podiam optar entre seguintes alternativas:

- Porque amigos que já haviam estudado aqui me disseram que ela era muito boa.
- Porque vi propagandas na TV e me identifiquei com o local.
- Porque o preço desta instituição era mais acessível que as outras faculdades particulares.
- Porque não havia redação no vestibular.
- Porque se localiza perto da minha casa.
- Porque ela era a única instituição que possuía o curso que eu queria.
- Porque ela se localizava próximo a minha cidade.
- Porque o horário para o curso que escolhi era o único ofertado pelo mercado.
- Outro motivo. Qual?

As respostas mais citadas foram as alternativas ‘a’ e ‘c’, empatadas com 40% das escolhas: **“porque amigos que haviam estudado aqui me disseram que ela [a instituição] era muito boa”**; e **“porque o preço desta instituição era mais acessível que as outras faculdades particulares”**. Observe o gráfico abaixo:



As alternativas “c” da segunda pergunta - **porque o preço desta instituição era mais acessível que o das outras faculdades particulares** - e ‘b’ da terceira pergunta - **porque a duração do curso nesta instituição é de apenas três anos** – estão intimamente relacionadas com a questão da mercantilização das universidades. Resumidamente, a universidade analisada oferece aos seus candidatos duas “vantagens” aparentes, não somente em relação à universidade pública, na qual a duração do curso de Letras é de no mínimo quatro anos, mas também em relação às outras faculdades particulares da região, nas quais a mensalidade do curso de Letras é mais alta. Por um lado, a universidade propõe essas opções diferenciadas, de menor tempo e menor preço, com base numa visão corporativista; por outro lado, os alunos acreditam que essas vantagens lhes permitirão conquistar um diploma de graduação em menos tempo e por um preço mais acessível, tornando-os assim mais aptos para o mercado de trabalho. O diploma, neste sentido, é visto como uma espécie de passaporte para o sucesso profissional.

Entretanto, os alunos não costumam se preocupar com a questão da qualidade de ensino que estão recebendo ou “comprando”. Eles apresentam uma visão instrumental de ensino superior, algo que não vai além de uma oportunidade para conseguir um emprego. A partir das escolhas das opções “c” da segunda pergunta – “porque o preço desta instituição era mais acessível que as outras faculdades particulares”, e “b” da terceira pergunta – “porque a duração do curso nesta instituição é de apenas três anos”, podemos inferir que os alunos estão assumindo um papel passivo

na busca por uma educação terciária. Para esses alunos prevalece o discurso de uma lógica neo-liberal que os transforma em clientes da educação. Segundo Moita Lopes (2003, p.36), nas sociedades contemporâneas:

De repente, fomos posicionados no mundo como compradores e vendedores de um grande bazar global. Divulga-se a crença de que se pode comprar tudo, incluindo alguns bens que não são ou não deveriam ser mercadorias (por exemplo, o direito à educação, ao tratamento médico, trabalhos acadêmicos, etc.), como também a idéia de que todos podem participar desse grande bazar que se tornou a vida contemporânea.

A noção de educação humanística, holística e crítica que vigorava até o advento dos discursos educacionais comodificados, descrita por Singh (2001, p. 21) no trecho abaixo, parece ausente na voz desses alunos:

Tertiary education is meant to develop a culture of intellectual curiosity, encourage students in learning how to learn, develop an ethical and moral balance, develop a social view, and prepare students to think critically, and above all, cultivate their minds. All these notions are intangible, and they create something that exceeds the sum of its parts. Thus, students' educational experience need to be viewed holistically, rather than looking at the parts that are perceived as useful, relevant and enjoyable by students.

Esse mesmo autor apresenta uma explicação interessante para a falta de posicionamento crítico de muitos alunos universitários atuais:

In seeking students' feedback on the quality of course content, we need to recognise that a typical undergraduate has only some of the objectives of a course in mind, and only some of the attributes necessary to make judgments about its quality. (SINGH, 2001, p. 20)

Nessa mesma linha de discussão, a questão número seis investigou a representação dos alunos quanto ao seu papel como alunos universitários. A pergunta era: **Qual é o seu papel enquanto aluno universitário?** A pergunta permitia respostas abertas, e as mais recorrentes foram:

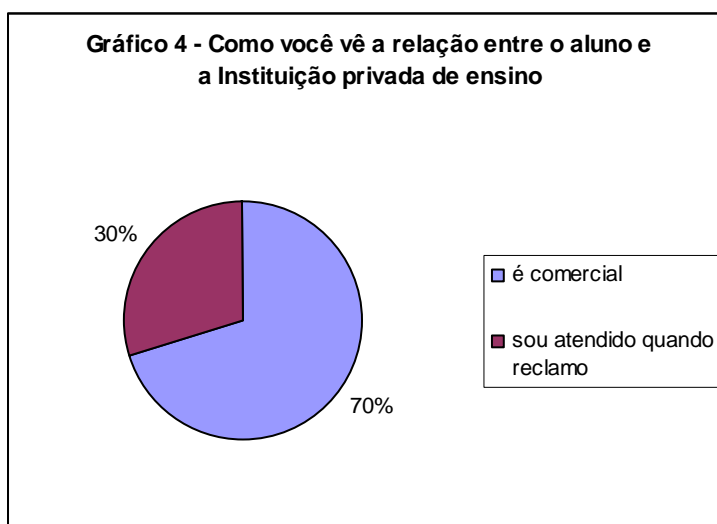
- a) **meu papel enquanto aluno universitário é me preparar para o mercado de trabalho (60%);**
- b) **Meu papel é fundamental, pois o tipo de profissional que serei depende exclusivamente do meu desempenho (40%).**

“Preparar-se para o mercado de trabalho” é uma das frases emblemáticas da modernidade tardia. Profundamente moldado pelo discurso neoliberal e capitalista, esse período viu nascer uma visão de educação universitária voltada para o preparo de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho, visão essa derivada também de uma posição

oriunda do capitalismo tardio e da indústria de serviços. A convicção dos alunos de que seu papel é se preparar para o mercado de trabalho demonstra o que Fairclough (1995, pág. 135) chama de “mudanças de valores desencadeadas pelas transformações no tempo e no espaço na sociedade pós-moderna”. O aluno se vê pressionado a aumentar seu conhecimento e adquirir novas habilidades no menor tempo possível se quiser ingressar ou manter-se no mercado de trabalho. Esse discurso comodificado reflete a crença neoliberal atual de que maiores investimentos na educação formal resultarão em um aumento do valor da força de trabalho, ou seja, um conseqüente aumento na remuneração salarial do trabalhador.

Muitos teóricos têm caracterizado a cultura atual como cultura de consumo (FEATHERSTONE, 1995; MCCRACKEN, 2003). Dentro dessa cultura, a educação é apresentada como essencial para melhorar a qualidade de vida, principalmente em termos financeiros. Segundo Alves (2001, p.1), a partir dessa perspectiva “a instrução é percebida como fundamental para aumentar o poder de negociação do trabalhador no sistema de ocupações. A procura por um curso universitário pode ser decorrente da necessidade de ampliação do ‘status’ social, aliado à aquisição de conhecimentos técnicos e científicos.”.

A questão número 8 era: **como você vê a relação entre o aluno e a instituição privada de ensino? Por exemplo, caso você não esteja satisfeito com a instituição na qual você estuda, como e onde ou para quem você procuraria encaminhar suas reclamações e defender seus direitos?** A resposta para esta questão também era aberta. Nas respostas, 70% dos alunos declararam que: **a relação entre uma instituição de ensino privada e seus alunos é comercial.** As justificativas para esta afirmação quase sempre diziam respeito ao atendimento que recebiam na instituição. A grande maioria dos alunos acrescentou, a guisa de explicação, que os funcionários da secretaria acadêmica, por exemplo, eram rudes e mal-humorados ao atendê-los. Na opinião deles, isso não poderia acontecer porque, pelo preço que pagavam deveriam, ao menos, ser atendidos por pessoas bem educadas. Os 30% restantes responderam da seguinte forma: **estou satisfeito com a relação que tenho com a universidade, como ela é privada sou prontamente atendido nas minhas reclamações.**



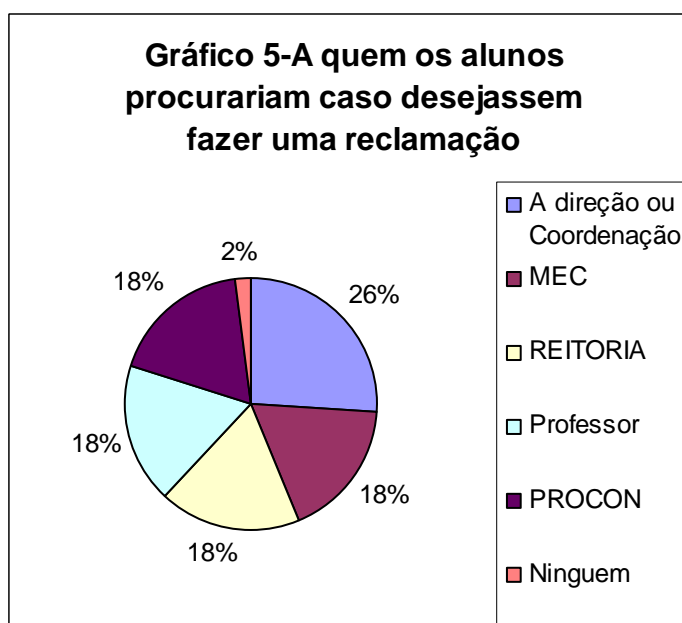
A opinião dos alunos de que a relação entre eles e sua instituição de ensino privada é comercial demonstra o que Fairclough (1992) chama de “mercantilização das universidades”. Ele afirma que as instituições de ensino superior, dentro de uma cultura contemporânea caracterizada pelo consumo, vêm operando como se fossem negócios comuns, competindo para vender seus bens de consumo ao mercado. Ou seja, para essas novas universidades o aluno é um cliente. Além disso, as respostas dos alunos nos mostram que, na realidade, a relação entre instituição e alunos é mercantilizada para ambos os grupos. Se, por um lado, a instituição trata o aluno apenas como um consumidor de seu produto “ensino”, por outro lado o aluno argumenta que gostaria de ser melhor atendido porque está “pagando” pelos serviços prestados. O *boom* do ensino superior universitário privado nos coloca ao mesmo tempo frente a instituições de ensino que mercantilizam seus serviços, e frente a um novo perfil de aluno, que se identifica e se comporta como cliente. Nessa nova relação comercial, o aluno se esquece que é também sujeito ativo em seu processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Singh (2001, p. 20),

our students are neither empty vessels to whom teaching is administered, nor they are customers whose rights are premised on the market-based logic. They are active and responsible participants who play an important role in their educational experience, or in business jargon, they have considerable control over their learning performance outcome.

Devido a esse confronto entre o papel de consumidor e o papel de aluno ativo e crítico, no discurso educacional comodificado a construção da identidade estudantil acaba se tornando contraditória. Se por um lado ao aluno é atribuído o papel

de cliente ativo, com direitos comerciais garantidos, por outro ele é caracterizado como um agente passivo na aquisição de habilidades, uma vez que as práticas educacionais realizadas nas instituições privadas de ensino não têm conseguido cumprir a tarefa árdua (e talvez inalcançável) de estimular a formação de “alunos-consumidores” conscientes e com uma postura crítica e humanística.

No que diz respeito à segunda parte da questão 8, ou seja, a quem os alunos procurariam caso desejassem fazer uma reclamação, os organismos mais citados (26%) foram respectivamente: **a direção da instituição e a coordenação do curso**. Empatados com 18% foram citados a reitoria, o MEC, o professor e o Procon. Apenas 2% dos alunos responderam que não procurariam ninguém. Veja o gráfico abaixo:



Ao citar o Procon como órgão competente para receber reclamações estudantis, os alunos reafirmam o caráter comercial de suas relações com a instituição privada de ensino. Na lógica mercantilista, e no âmbito das relações de ensino comodificadas, os alunos não satisfeitos com os serviços prestados pela universidade privada podem recorrer a um órgão competente para a resolução de problemas entre consumidores e vendedores ou prestadores de serviços.

4.1.2 Representações dos alunos em relação aos seus professores

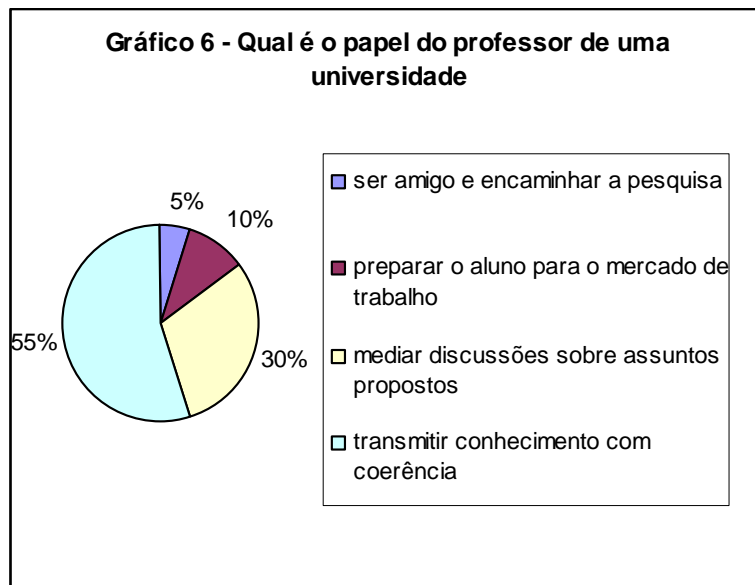
Um outro eixo temático que emergiu dos questionários respondidos pelos alunos diz respeito às representações e crenças que eles tinham sobre seus professores. A questão número 5 do questionário indagava o seguinte: **qual é o papel do professor de uma universidade? O que você esperava dos professores quando ingressou na faculdade? As suas expectativas corresponderam à realidade? Por que ou por que não?** Essa questão era aberta e, para fins de análise, as respostas mais recorrentes foram agrupadas em três crenças:

- 1) o papel do professor é transmitir conhecimentos com coerência e segurança;
- 2) o papel do professor é mediar discussões sobre os assuntos propostos;
- 3) o papel do professor é preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Após a delimitação dessas três crenças, foi destinada uma porcentagem para cada uma delas, com base em sua incidência. Foram obtidos os seguintes resultados: 55% dos alunos afirmaram que **o papel do professor universitário é transmitir conhecimentos com coerência e segurança**. Apenas 30% afirmaram que **o papel do professor universitário é mediar discussões sobre os assuntos propostos**. 10% afirmaram que **o papel do professor universitário é preparar o aluno para o mercado de trabalho**. Os 5% restantes, que não se enquadravam nos três grandes temas, responderam assim:

- **o papel do professor universitário é ser amigo;**
- **o papel do professor universitário é encaminhar o aluno à pesquisa.**

O gráfico abaixo mostra esses dados:

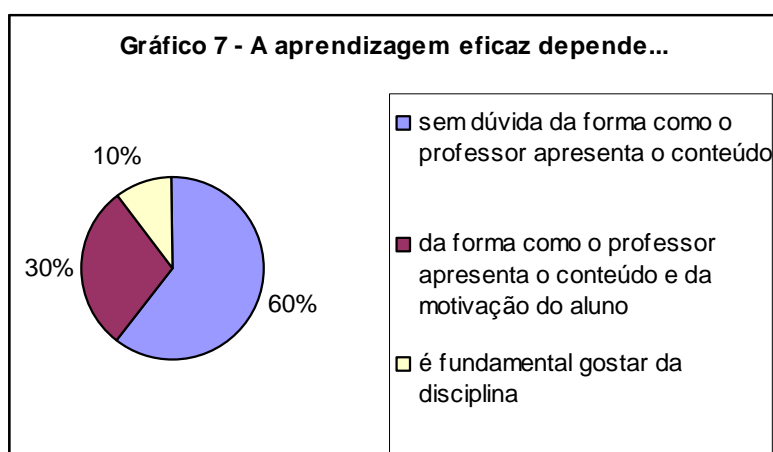


É possível perceber que os alunos ainda esperam que o professor universitário faça o papel de transmissor de conhecimentos. Em sua visão, é para isso que eles pagam uma universidade e, conseqüentemente, é para isso que os professores estão sendo pagos. Esses alunos estão preocupados com que o curso de Letras os prepare para o mercado de trabalho. Ao professor caberia, então, a função de melhor prepará-los e, segundo o senso comum, a transmissão de conteúdos é a forma mais adequada para que isso aconteça. As respostas dos alunos não trazem nenhum traço de uma concepção de aprendizagem como um processo dinâmico, voltado a uma reflexão crítica sobre o que é tornar-se um professor de línguas. A formação de um profissional que reflita sobre e problematize sua própria identidade não faz parte das preocupações apresentadas pelos alunos da instituição de ensino superior analisada.

A análise estatística dos questionários dos alunos mostra que suas crenças sobre aprendizagem também estão relacionadas ao discurso comodificado, ao discurso de consumo. A questão número sete perguntava: **“você acredita que uma aprendizagem eficaz depende da maneira como o professor apresenta os conteúdos em sala, de como o aluno se comporta em relação aos conteúdos propostos, ou de outros fatores? Justifique sua resposta.”** A exemplo da questão cinco, as respostas para essa questão, por ser aberta, foram também condensadas em três crenças principais, e a cada um delas foi atribuída uma porcentagem com base em sua incidência. As crenças observadas foram as seguintes:

- 1) A aprendizagem eficaz depende sem dúvida da forma como o professor apresenta o conteúdo. Se a professor expõe o conteúdo de uma forma que interesse ao aluno, haverá uma excelente aprendizagem. Embora algumas matérias não sejam muito interessantes, certos professores têm o dom de manter a atenção do aluno.
- 2) A aprendizagem depende da soma de dois fatores: a forma como o professor apresenta o conteúdo e a motivação do aluno.
- 3) É fundamental gostar da disciplina.

Com base nessas três crenças, foram obtidos os seguintes resultados: 60% dos alunos disseram que **a aprendizagem eficaz depende sem dúvida da forma como o professor apresenta o conteúdo**. 30% disseram que **a aprendizagem depende da forma como o professor apresenta o conteúdo e da motivação do aluno**. Os 10% restantes disseram que **é fundamental gostar da disciplina**. O gráfico abaixo apresenta esses resultados.

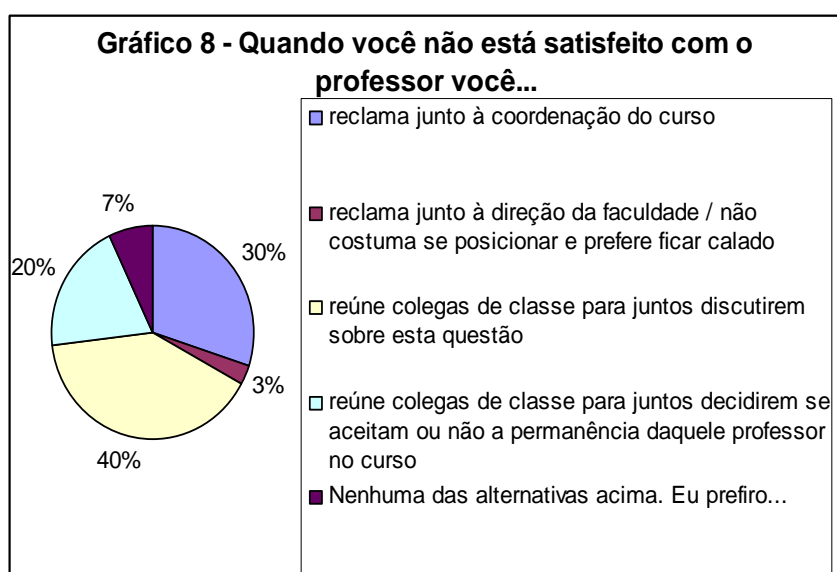


As respostas obtidas na questão sete mostram que o **professor** é visto como o agente determinante do processo de aprendizagem para os alunos pesquisados, ou seja, em sua concepção a aprendizagem só acontecerá se partir do professor, com conteúdos adaptados aos interesses dos alunos. Assim, o que costuma acontecer é que, quando um aluno não atinge os objetivos esperados em uma determinada disciplina, a culpa é geralmente atribuída ao professor. Essa postura está intimamente ligada à auto-percepção dos alunos como clientes. Segundo Fairclough (2001, p. 256), a mensagem do discurso educacional neoliberal para os professores é uma variante mais elaborada da máxima comercial: “Dê aos clientes o que eles querem”.

As respostas à questão número dez deixam ainda mais explícita a visão comodificada da educação que eles alunos apresentam. A questão era a seguinte: **quando você não está satisfeito com o professor você...** Os alunos tinham as seguintes alternativas para resposta:

- a) reclama junto à coordenação do curso;
- b) reclama junto à direção da faculdade;
- c) reúne colegas de classe para juntos discutirem sobre esta questão;
- d) não costuma se posicionar e prefere ficar calado;
- e) reúne colegas de classe para juntos decidirem se aceitam ou não a permanência daquele professor no curso;
- f) Nenhuma das alternativas acima. Eu prefiro...

A alternativa 'c' recebeu o maior número de escolhas, 40%, seguida da alternativa 'a' com 30%. A alternativa 'e' recebeu 20% das escolhas, e a alternativa 'f' ficou com 7% das escolhas. As alternativas 'b' e 'd' ficaram com 3% das escolhas, como podemos ver no gráfico 8 abaixo:



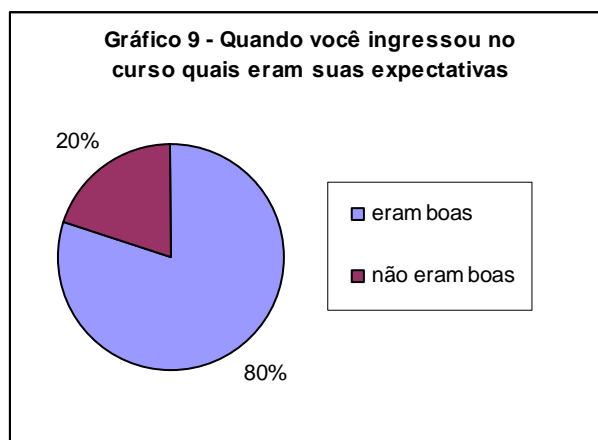
Podemos resumir o teor da maioria das respostas da seguinte forma: caso os alunos não estejam satisfeitos com o professor, ou eles **reclamam à coordenação do curso, ou se reúnem com os colegas para decidirem se aceitam ou não a permanência daquele professor no curso**. Essas escolhas demonstram que, nos novos paradigmas do ensino comodificado, no qual a aprendizagem é também um produto, o aluno acredita que, caso não esteja satisfeito, tem o direito inclusive de decidir com seus colegas sobre a permanência de um ou mais professores no curso. Na concepção deste aluno-cliente,

não é necessário participar do processo de produção do ensino-produto, lhe cabe apenas pagar por ele.

Este tipo de relação professor-aluno, de base mercadológica, faz emergir uma questão importante quanto à participação dos alunos pesquisados na construção corporativa da instituição de ensino superior onde estudam. Ao decidirem sobre a permanência de um professor no curso, os alunos pressionam a instituição a tomar medidas punitivas em relação a esse docente. A instituição, por sua vez, orientada pela visão de lucro e interessada em não perder “clientes”, geralmente leva em consideração a opinião dos alunos, principalmente se a demanda for significativa.

A questão número dez abordava as expectativas que os alunos tinham ao ingressar e ao deixar a instituição. A questão era: **quando você ingressou no curso escolhido, quais eram suas expectativas? Essas expectativas mudaram no decorrer do curso? Caso afirmativo, como e por quê?**

A maioria, 80%, respondeu que as expectativas eram boas ao ingressar na instituição. Apenas 20% disseram que não tinham boas expectativas naquele momento, como mostra o gráfico:



Entretanto, dos 80% que tinham boas expectativas no início do curso, cerca da metade, ou seja, 40%, responderam que as expectativas iniciais haviam mudado. Os alunos apresentaram diversas justificativas para seu descontentamento com o curso. Dessas justificativas, selecionei para análise as mais relevantes para essa pesquisa, ou seja, aquelas relacionadas às crenças dos alunos sobre as vantagens de cursar Letras, tais como: aprender a falar fluentemente uma língua estrangeira; adquirir habilidades específicas para o desempenho profissional; e aumentar as oportunidades de conseguir um emprego. O quadro abaixo, com excertos das respostas dos alunos ao questionário (ver anexo eletrônico) ilustra esse panorama:

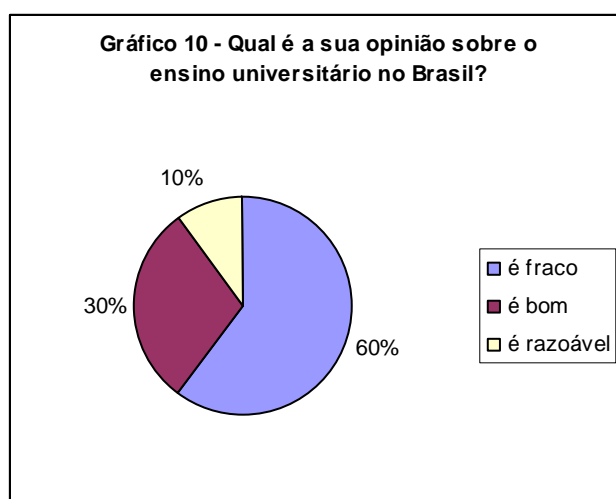
Quadro 4: Justificativas mais citadas.

Justificativas mais citadas
1. A expectativa era de falar bem o inglês e aprender muito do português e poder ser uma ótima professora. Mas nem tudo que reluz é ouro. A realidade é diferente do que eu imaginava, pois infelizmente sinto muita insegurança em relação ao que já aprendi, se hoje precisasse ensinar.
2. Era de falar fluentemente inglês, escrever uma redação perfeita e ter um conhecimento maior de literatura. Minhas expectativas mudaram porque, na realidade, são poucas as aulas de didática e tudo muito superficial. Gostaria de sair melhor preparada para enfrentar a sala de aula.
3. As minhas expectativas eram boas. Mas me decepcionei com algumas matérias. Esperava mais das aulas de literatura brasileira. Quanto ao inglês vou precisar de cursinho extra para poder entrar na sala de aula.
4. Eu gostaria de ter tido uma aprendizagem completa, mas devido ao grande número de alunos em sala de aula e ao curto período do curso que é de apenas três anos, isso não foi possível.
5. Quando entrei na faculdade tinha uma expectativa boa sobre a vida profissional. Agora que já estou quase formado vejo que há desemprego também para os graduados.
6. Há muita cobrança pois os professores não respeitam sua vida profissional e pessoal.

A justificativa número seis, de que a cobrança do professor é muito intensa, é mais uma evidência da crença dos alunos de que a aprendizagem é responsabilidade exclusiva do professor. Ao afirmarem que os professores não respeitam suas vidas profissional e pessoal, os alunos estão se referindo aqueles professores que passam atividades extra-classe, não “respeitando” o acordo tácito entre professor e aluno de que o aluno pagante, que trabalha durante o dia para estudar a noite, não pode realizar tarefas fora da sala de aula. Isso evidencia a noção de que a dedicação discente não é vista como um fator determinante no processo da aprendizagem, ou seja, muitos alunos-clientes não querem ocupar um papel ativo em seu processo de formação profissional. Para eles, ao professor cabe a responsabilidade de motivar os alunos e de transmitir-lhes conhecimento de forma unilateral. Podemos inferir que a lógica destes alunos é baseada no ensino como produto. Uma vez que o ensino acontece apenas no âmbito das instalações da universidade, a dedicação e o estudo extra-classe não são necessários, pois os alunos acreditam que estão “pagando” para que, naqueles horários estabelecidos pela instituição, adquiram esse produto, sem comprometer suas vidas pessoal (lazer, família, etc.) ou profissional (emprego, viagens a trabalho, atrasos por conta de reuniões no trabalho, etc.). Como argumenta Fairclough (1992), atualmente há uma pressão para que os professores universitários vejam os acadêmicos como ‘clientes’, e para que devam suas energias para ensinar e desenvolver métodos de ensino centralizados no aluno (*learner-centred methods*).

4.1.3 Representações dos alunos em relação ao ensino superior no Brasil

Finalmente, os questionários indicaram um terceiro eixo temático: as representações e crenças que os alunos pesquisados têm do ensino superior no Brasil. A pergunta número doze questionava os alunos da seguinte forma: **qual é a sua opinião sobre o ensino universitário no Brasil?** A resposta era aberta. Ao analisar as respostas foi possível dividi-las em três opiniões distintas sobre o ensino universitário no Brasil: *fraco*, *bom* e *razoável*. A grande maioria, 60%, respondeu que o ensino universitário no Brasil é fraco; 30% responderam que ele é bom; e 10% dos alunos disseram que o ensino no Brasil é razoável. O gráfico seguinte apresenta essas estatísticas:



Além dessa organização estatística feita a partir das respostas dos alunos à pergunta 12, algumas opiniões escritas apresentadas por eles (ver questionários dos alunos em anexo eletrônico) foram selecionadas para análise, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5: Opinião dos alunos envolvidos na pesquisa sobre o ensino universitário no Brasil

Opinião dos alunos envolvidos na pesquisa sobre o ensino universitário no Brasil
1. Há uma grande quantidade de profissionais que se formam. Não há espaço para tantos.
2. Acredito que o ensino superior vem crescendo em quantidade de instituições, mas isso não quer dizer que a qualidade seja o essencial nelas.
3. Deveria (sic) existir mais instituições públicas, pois o aumento das universidades particulares nos deixa desconfiados em relação à qualidade de ensino.
4. O ensino universitário está defasado. A idéia de ensino no Brasil, em geral, está errada. O cidadão chega à universidade sem opinião crítica, e quando tem opinião crítica, não sabe como expô-la.
5. O ensino é pobre. O governo não tem interesse em ver a população estudando com qualidade. E as instituições particulares de ensino só visam o lucro e a qualidade do ensino fica em segundo plano.
6. O ensino universitário está mais acessível que há alguns anos atrás. Porém, deveria ter mais faculdades públicas. Pois nas públicas estão normalmente aqueles que têm condições de pagar pelo ensino, enquanto na privada, estão os que têm menos condições financeiras. Não há espaço nas instituições públicas para estes. (ver questionários dos alunos)

Os excertos acima indicam que, ao mesmo tempo que se posicionam como clientes no processo de formação universitária, estes alunos parecem demonstrar uma preocupação com o aumento do número de instituições privadas no Brasil e com a qualidade dessas instituições. A opinião número dois acima ilustra o ceticismo dos alunos em relação ao *boom* das universidades privadas, e seu descontentamento com a realidade social e econômica na qual o país está inserido. Segundo Schwartzman (1994), a maior parte da expansão do ensino superior no Brasil nos últimos dez anos ocorreu em instituições privadas e não-universitárias, fazendo com que o sistema se dividisse cada vez mais entre um grupo seletivo de instituições que buscavam se aproximar do modelo da universidade de pesquisa, e uma grande maioria que se limitava ao ensino. É essa realidade que os alunos pesquisados, implícita ou explicitamente, têm percebido, através do aumento significativo de faculdades particulares na região em que moram. Até 1995, havia apenas uma universidade pública, com quatro campi, na região da pesquisa. Atualmente há, além dessa instituição pública, aproximadamente 12 faculdades particulares na mesma região, quatro das quais atuam exclusivamente na cidade onde esses alunos estudam.

O aumento impressionante e rápido no número de instituições de ensino superior na região foi outro fator apontado pelos alunos como comprometedor da 'qualidade de ensino'. As opiniões três e cinco citadas no quadro acima confirmam esse fato. Os alunos intuem que não há, no momento, uma preocupação empresarial e política com a qualidade de ensino, mas sim com a expansão de negócios educacionais. Entretanto, embora apresentem essa posição crítica quanto ao aumento das universidades particulares e à perda da qualidade de ensino no Brasil, muitos alunos preferem se comportar como clientes e estudar numa IPES, com um nível menor de exigência, do que em uma IPUES. Schwartzman (1994) afirma que o sistema privado tem aumentado aos saltos, ao sabor das políticas mais ou menos liberais das autoridades federais, e também dos efeitos do ciclo econômico. Ainda segundo o autor, existe a todo tempo várias centenas de pedidos de autorização de abertura de novos cursos privados retidos junto ao Ministério da Educação à espera de definições de uma política de expansão.

A pergunta 8 do questionário **“como você vê a relação entre o aluno e a instituição privada de ensino? Por exemplo, caso você não se sinta satisfeito com a instituição na qual você estuda, como e onde ou para quem você procuraria encaminhar suas reclamações e defender seus direitos?”** também fez emergir uma

outra questão: alguns alunos disseram que não possuem voz ativa dentro da universidade (ver em anexos, questionários dos alunos). Isso porque não possuem um DCE (Diretório Central dos Estudantes) ou um CA (Centro Acadêmico). Entretanto, esta é uma questão paradoxal. Ao mesmo tempo em que indiretamente estabelecem algumas regras para continuarem estudando na instituição, como pressionar a coordenação ou a direção sobre a permanência ou não de certos professores, os alunos alegam não possuir voz junto aos órgãos máximos como a direção, a coordenação e a reitoria. A direção costuma se defender dizendo que está sempre de portas abertas para atender a quaisquer reivindicações, e que os diretórios acadêmicos não são de fato necessários, uma vez que há sempre um membro do corpo discente presente nas reuniões ou encontros do colegiado de cada curso.

Na verdade, para a instituição um diretório de estudantes aumentaria a possibilidade de os alunos se organizarem de forma legal, e assim sugerir ou pressionar a instituição na tentativa de conseguir que suas reivindicações sejam de fato aceitas. Do ponto de vista comercial, o aluno-cliente, que se dirige ao Procon para solucionar seus problemas de prestação de serviços, é menos crítico e mais conveniente que o aluno organizado em entidades estudantis. Entretanto, a autonomia de uma universidade não pode ser reduzida à lei de oferta e procura dos serviços educacionais, com base numa política apenas mercantilista. Sobre essa questão, Schwartzman (1994, p. 16) diz que:

autonomia não significa impermeabilidade a influências externas, e sim capacidade de auto-regulação e adaptação construtiva às demandas e condições circundantes, pela consolidação de uma cultura institucional e profissional próprias. Uma instituição acadêmica autônoma e bem constituída deve ser capaz de identificar fontes externas de recursos financeiros e políticos, as necessidades sentidas pela sociedade mais ampla, e responder a estes condicionantes de acordo com suas próprias regras de probidade e competência; e desta forma aumentar seu prestígio e reconhecimento ante a sociedade mais ampla, e conseqüentemente sua própria autonomia.

Um diretório estudantil representa, de certo modo, uma ameaça à comodificação da educação. Através de um diretório, os alunos de Letras poderiam exigir mais horas de cursos de extensão, por exemplo, o que nem sempre é ofertado em grande escala em determinadas instituições. Sabe-se que, atualmente, é mais rentável para a instituição privada ter em seu quadro professores horistas, ou seja, pagos de acordo com o número de horas que passam em sala de aula, do que ter professores que ganham por horas de pesquisa e horas de extensão. Os poucos cursos que contam com

horas de pesquisa na instituição analisada, como os de odontologia, fisioterapia e enfermagem, costumam utilizar essas horas para oferecer atendimento gratuito em sua área de especialidade para a comunidade, o que geralmente reverte em propaganda indireta para a universidade. Entretanto, a instituição não vê nos cursos de licenciatura (e.g. Letras), por exemplo, a possibilidade de prestação de serviços à comunidade, seja por professores ou alunos, mesmo porque a maioria dos professores neste curso são horistas e não possuem horas de pesquisa. Sob a falta de investimento na formação do professor universitário, Schwartzman (1994, p. 9) afirma que:

O trabalho de formação de professores não é considerado prioritário nos departamentos de orientação científica e acadêmica, muitos dos quais prefeririam ter esta atividade (incluindo as pesquisas e trabalhos sobre o ensino de ciências) transferida para as faculdades de educação.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DENTRO DA PERSPECTIVA CRÍTICA DO DISCURSO

Além da tentativa de avaliar como os alunos das instituições privadas de ensino se vêem como participantes das novas relações educacionais que caracterizam a modernidade tardia, esta pesquisa também buscou analisar como os professores encaram o processo de comodificação do ensino universitário na pós-modernidade. Para isso foram coletados dados a partir de um questionário aplicado aos professores do curso de Letras – Português/ Inglês da universidade investigada. Este instrumento foi descrito no capítulo metodológico desta dissertação.

Nove professores responderam um questionário de oito perguntas abertas. A partir das perguntas dos questionários surgiram os seguintes eixos temáticos:

- 1) representações sobre a escolha pela profissão;
- 2) representações sobre o trabalho do professor em uma instituição de ensino superior;

- 3) representações sobre a instituição de ensino superior privada;
- 4) representações sobre a pesquisa no ensino superior na instituição privada;
- 5) representações sobre a divulgação dos cursos oferecidos pela IPES em que os professores trabalham;
- 6) representações sobre a relação entre alunos e professores numa instituição privada de ensino superior.

A seguir, apresentarei os dados relacionados ao primeiro eixo temático acima mencionado e a respectiva análise.

5.1 Representações dos professores em relação a sua escolha pela profissão.

A primeira pergunta do questionário: “*Por que você optou pela carreira de professor?*” fez emergir respostas significativas. Os professores da universidade pesquisada responderam atribuindo basicamente três razões para a escolha da profissão:

- 1) em função das oportunidades de trabalho nesta área que foram surgindo ao longo de suas carreiras profissionais (70%);
- 2) por vocação (29%);
- 3) por acreditar que a educação formal pode contribuir na transformação do país (1%).

As respostas à pergunta acima nos mostram que, embora os professores pertençam a um mesmo grupo profissional, as razões para a escolha da carreira de docência são variadas. Veja as respostas abaixo:

Professor 1:

Acredito que a educação formal tem grande contribuição na transformação do país e do ser humano, também por trabalhar diretamente com as pessoas.

Professor 2:

Acho que aconteceu meio por acaso. Minha formação (na graduação) é Jornalismo. Mas, como eu tinha experiência com a língua inglesa (morei fora, fiz diversos cursos no Brasil e exterior) e proficiência na língua, fui convidada por uma escola de inglês a tentar me aventurar como professora.

Professor 3:

Eu comecei muito nova com uns 14 anos, dando aula de inglês para crianças. Mas isto era pra ser mais um passatempo, algo temporário, porém quando vi já estava envolvida demais com a profissão e optei pelo curso de Letras Português/inglês no vestibular, passei e estou nesta profissão até hoje.

Professor 4:

Acredito que por vocação.

Professor 5:

Por vocação. Sempre gostei de estudar e vi nesta profissão uma forma de transmitir conhecimento.

Professor 6:

Na realidade não ingressei por opção, pois minha formação é bacharelado. Mas foi-me oferecida uma oportunidade de exercer a profissão através do ensino, e permaneci devido ao retorno positivo em sala de aula.

Professor 7:

Nunca quis ser professora, na verdade eu fazia paralelamente outro curso que eu havia escolhido para ser minha profissão, Comunicação Visual; entrei em Letras – Português porque adorava ler, cursava-o à noite por hobby, pra aprimorar minhas leituras, mas durante o curso comecei a me apaixonar pelo curso e me formando já fui selecionada pra Especialização em Literatura Brasileira, aí achei que deveria passar essa minha paixão pela literatura, fiz uma seleção pra professor, passei, então inverti, o curso de Letras comecei a exercer profissionalmente e o outro curso ficou sendo o algo a mais.

Professor 8:

Eu gostaria de ter sido jornalista. Entretanto, algumas condições pessoais me fizeram optar pelo curso de Letras. Na metade do curso, recebi um convite de uma escola de idiomas para lecionar inglês e percebi que poderia ser uma boa professora de língua inglesa. Gostei tanto que estou nesta profissão há dez anos.

Professor 9:

Optei por essa carreira, por gostar muito de línguas e a cultura dos povos, devido a esse interesse, comecei a pesquisar qual seria a melhor área de trabalho, e descobri o curso de licenciatura em Letras, o qual concluí, tornando-me uma professora de língua e literatura.

A “vocação” é apontada como uma das justificativas para a opção pela docência, como exemplificam as respostas dos professores 4 e 5. A representação da docência ligada à vocação tem a ver com questões ideológicas. Fairclough (1992, p.119) explica que a ideologia está localizada tanto nas estruturas sociais, que constituem o resultado de eventos passados, como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos, quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. A idéia de que alguém decide ser professor porque acredita ter vocação para isso está relacionada com a tradicional noção de senso comum de que ser professor é uma forma de sacerdócio (cf. ESTEVES, 1999), exigindo abnegação, um certo talento inato, e capacidade de dedicação profissional extra na forma de aconselhamento ou de ajuda (moral, psicológica, etc.).

A vocação, para alguns professores, pode também ser um modo de justificar sua opção por um trabalho árduo, de longas horas além da sala de aula e com uma remuneração baixa, como se esses professores não se vissem somente como profissionais da educação, mas como conselheiros ou amigos.

A escolha lexical “vocação”, por ser ideológica, é também inconsciente, ou seja, a crença na vocação, para esses professores, provém de uma representação social de professor ligado a um compromisso de formação moral, o que torna a profissão muito semelhante a uma missão que exige atributos morais específicos. A imagem do professor como alguém responsável por estabelecer relações afetivas com seus alunos,

mais intuitivas e menos centradas no treinamento profissional, corrobora as afirmações de Enguita (1991):

um modo de relacionamento entre professor e aluno, possivelmente semelhante ao desses modelos afetivos, levaria a uma descaracterização da docência como profissão, na medida em que indubitavelmente não existem cursos para formação de amigas, tias, mães (e demais graus de parentesco), estando pois, essa representação social indo de encontro a um dos indicadores básicos da caracterização da docência, como profissão: a competência.

Por outro lado, as respostas dos professores 2, 3, 6, e 8 mostram que a atuação docente é vista também como resultado mais de oportunidades de trabalho que foram surgindo ao longo da vida do que de uma escolha vocacional ou mesmo acadêmica. As tendências atuais do mercado da educação nos mostram que o quê é, a princípio, vocação, pode se transformar em profissão, e como tal constituir-se em empregabilidade. Essa escolha é também um exemplo do impacto do mercado nas escolhas profissionais. Uma vez que a educação assume um modelo mercadológico, transformando-se em um segmento do setor de serviços, é natural que as pessoas busquem na docência do ensino superior uma oportunidade de auferir salários maiores e condições de trabalho mais desejáveis, lidando com alunos adultos e mais responsáveis.

Como atualmente as universidades privadas passaram a ser geridas por critérios voltados à competitividade do mercado, surgiu também para o professor o desafio de entender seu papel de docente dentro de uma proposta mercantilista. Enquanto a idéia de vocação costuma estar associada ao “sacerdócio”⁷ e a uma dedicação quase maternal aos alunos, a idéia de profissão parece estar mais relacionada com a garantia de emprego e sustento. A filosofia neoliberal vem reafirmando essa posição, visto que a educação de massas é o foco. Isto é, para o neoliberalismo a educação serve para a formação de trabalhadores que passariam a ter o mínimo de

⁷ A doutora e pós-doutorada em Educação pela Unicamp, pesquisadora da Faculdade de Educação da UNB e professora da Faculdade de Ciências da Educação do UNICEUB, Ilma Passos Alencastro Veiga, na palestra “Docência: Profissão, Profissionalismo e Profissionalização”, realizada no dia 11 de março, no espaço Fala, Professor!, na 19ª Bienal do Livro de São Paulo, e publicada no site www.universia.com.br/html/materia/ explica que a docência está ligada ao tripé profissão, profissionalismo e profissionalização, e cada um desses aspectos pressupõe condições específicas. “O significado de docência é de uma profissão, um direito e um dever”. Mas muitos professores trabalham hoje no Brasil sem registro, sem direitos, sem aposentadoria, sem férias, em condições adversas, com salários precários e muitas vezes até sem receber salário, como ocorre em regiões do Nordeste”, destacou Ilma. “Fui condicionada a esta profissão, e não foi por vocação”, contou ela, ao explicar que a idéia de profissão como vocação é aquela de prestar serviços de graça. “O significado social hoje da profissão não deve ser mais o sacerdócio como o dos jesuítas. Temos que apagar esse conceito”, defendeu Ilma, ao observar que a categoria, contudo, está perdendo o prestígio e o status social.

conhecimentos necessários para lidar com as novas exigências do mercado. Assim, a política neoliberal promove a expansão da instrução básica, aumentando o número de professores e de consumidores de produtos educacionais, e oportunizando indiretamente um aumento na oferta de empregos na área do magistério.

Os professores 2, 3 e 8 também revelam que a opção pela docência foi proveniente de fatores como um emprego temporário, proficiência em língua estrangeira e oferta de trabalho. A carreira acadêmica tornou-se, para eles, um meio de sobrevivência, impulsionado por fatores situacionais que não envolveram, originalmente, nem ‘vocação’ nem escolha profissional consciente.

5.2 Representações sobre o trabalho do professor em uma instituição de ensino superior

A segunda crença emergente das perguntas do questionário aplicado aos professores diz respeito ao trabalho do professor em uma instituição superior. A segunda pergunta era a seguinte: *“Por que você resolveu trabalhar em uma instituição de ensino superior?”* Aqui, diferentemente da pergunta anterior, as respostas dos professores foram bastante semelhantes. Dentre elas podemos relacionar as seguintes motivações como as mais frequentes:

- 1) como decorrência da carreira profissional no ensino fundamental e no ensino médio;
- 2) por acreditar que no ensino superior os alunos são mais reflexivos, mais interessados e mais aprofundados no conteúdo;
- 3) por acreditar que pudessem contribuir com sua experiência enquanto professores e ajudar na formação de novos docentes;
- 4) porque o salário na educação superior costuma ser maior;
- 5) por acreditar que no ensino superior o professor precisa estar sempre mais atualizado, o que de certa forma, também contribuiria para o seu crescimento profissional.

Veja as respostas abaixo:

Professor 1: Após ter trabalhado alguns anos com ensino médio e com experiência como professora de ensino superior na Universidade pública, fui convidada a integrar a equipe de professores do ensino superior na Universidade Privada e como já tinha experiência na docência e profissional, aceitei a proposta por me sentir preparada e com condições técnicas e profissionais, tendo como contribuir tanto para a equipe de professores como de alunos.

Professor 2: Acreditava que o trabalho seria mais reflexivo; afinal são todos adultos, com o 2º grau completo.

Professor 3: Devido eu ter iniciado a lecionar muito cedo (14 anos) eu dei aula, por muitos anos, em todos os períodos escolares, ou seja, lecionei desde maternal até Ensino médio (3º ano), logo, assim que terminei a pós-graduação e iniciei o mestrado, comecei a lecionar na faculdade.

Professor 4: Porque já havia trabalhado em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursos Pré-Vestibulares... era a vez do Ensino Superior.

Professor 5: Primeiramente, por ser uma fonte de trabalho com salário maior. Além disso, as condições de trabalho são melhores e há a possibilidade de aprofundamento do conteúdo, com menos problemas típicos da educação básica.

Professor 6: Para o crescimento profissional.

Professor 7: Durante a graduação em Letras sempre dizia que não tinha paciência com crianças e que se por acaso fosse dar aulas eu gostaria de lecionar no Ensino Superior, Graduação e pós-graduação, pois exigiria mais atualização, mais pesquisa e seria menos problemático, porque não precisaria lidar com pais e alunos problemáticos, ou seja, ter que dar uma de psicóloga de vez em quando.

Professor 8: Por dois motivos. Primeiro como eu havia trabalhado muitos anos em cursos específicos de inglês, achei que pudesse contribuir com minha experiência na formação de professores, tanto pedagogicamente quanto em conteúdo. E em segundo, porque o ensino superior costuma oferecer um salário maior comparado aos outros níveis.

Professor 9: O interesse pelo ensino superior, foi por perceber o desinteresse dos alunos, com os quais trabalhava, do ensino fundamental e médio pelos estudos, dando-me (sic) a idéia de que o ensino superior, por ser tratar de uma educação profissional, os alunos soubessem o que queriam e se dedicariam mais aos estudos.

Uma das motivações mais recorrentes para a escolha do ensino superior como carreira profissional foi o fato de muitos dos professores pesquisados já terem trabalhado com a educação fundamental e com a educação média, conforme podemos ver nas respostas dos professores 1, 3, 4 e 9 acima. Essa motivação está relacionada com a identidade desses professores, resultante das práticas sociais dos participantes desta pesquisa. Segundo Meurer (2004, p. 138), as práticas sociais podem ser definidas como aquilo que as pessoas fazem, isto é, as atividades em que se engajam ao conduzir a vida social, e se constituem ao longo da vida (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21.). Embora essas práticas nem sempre sejam produzidas de forma consciente, elas representam escolhas dentro de um determinado contexto. No contexto do atual discurso educacional comodificado, muitos professores têm buscado uma ascensão na carreira profissional por meio de uma vaga docente em uma universidade. Os professores 1, 3, 4 e 9 afirmam que já haviam trabalhado com a educação básica. O professor 9 vai um pouco além ao afirmar que “*o interesse pelo ensino universitário foi por perceber o desinteresse dos alunos, com os quais trabalhava, do ensino fundamental e médio pelos estudos.*” Diante da situação atual do ensino fundamental e médio do país, que enfrentam problemas como a falta de estrutura física adequada e

moderna, baixa remuneração para os professores, violência e desrespeito pela figura do professor, a categoria docente tem procurado em outros níveis educacionais condições de trabalho no mínimo diferentes das desses níveis iniciais de ensino. Dentre essas condições aparecem fatores como um maior interesse dos alunos universitários pela educação e pelo conhecimento, maiores salários e a possibilidades de crescimento profissional. Além disso, existe a questão do *status* social do professor universitário, que geralmente é visto como mais bem capacitado e remunerado que os demais.

A possibilidade de maior remuneração salarial para o ensino superior parece ser uma importante motivação para os professores pesquisados. Os professores 5 e 8 disseram que optaram pela docência no ensino superior porque esta seria uma maneira de ter um salário maior comparado aos outros níveis.⁸ Isso pode ser visto como uma consequência cultural da comodificação, ou seja, da reconstrução da vida social em uma base mercadológica. A preferência dos professores questionados pelo ensino superior pode indicar uma mudança discursiva que priorizaria aspectos mercadológicos da identidade profissional, como o fato de obter um salário maior e conseqüentemente adquirir uma posição social mais privilegiada. Ou seja, na modernidade tardia o profissional bem-sucedido é o profissional com maior remuneração salarial.

Como argumenta van Dijk (2000, p. 73), não é a situação sócio-comunicativa em si que influencia as estruturas discursivas, mas a representação mental que cada participante tem da situação vivida. Nesse sentido, diante do desgaste da imagem do professor da educação básica, muitos docentes buscam em outros níveis uma posição profissional mais rentável e reconhecida, como é o caso do ensino superior.

Uma terceira motivação freqüente nas respostas dos professores, como indica a fala dos professores 2 e 9, foi a crença de que, no ensino superior, os alunos costumam ser mais reflexivos, mais interessados e dominam melhor o conteúdo. Muitos professores do ensino básico acreditam que os alunos do ensino superior são mais críticos porque, ao contrário do ensino fundamental, que prioriza uma formação geral e básica para o exercício da cidadania e para que os alunos progridam no trabalho e em estudos posteriores, tradicionalmente a educação universitária representava a construção

⁸ Góis (2002) afirma que, segundo dados da UNESCO, o salário médio do professor brasileiro em início de carreira é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento. A matéria ainda acrescenta que a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos e quem ganha mais tem de assumir até três empregos e não pode se dedicar a eles.

de um patrimônio intelectual, a possibilidade de independência política e de crítica social.

Entretanto, a comodificação do ensino superior vem alterando a realidade social e cultural do estudante universitário. Referindo-se ao ensino superior, Pereira e Siqueira (2004) afirmam que o saber-fazer está se sobrepondo ao saber-ser, ao saber-viver e ao saber-conviver. O saber-fazer assume agora um valor, e é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria, tornando a educação comercializável numa sociedade de cultura consumista por excelência. Isso contribui para a formação de um novo perfil de aluno universitário. Ao invés do professor encontrar em sala de aula um aluno crítico em relação a questões sociais ou políticas de sua comunidade, ele se depara com um modelo de aluno (sobretudo os de instituições privadas de ensino) consumista e com uma lógica mercantilizada de aquisição de conhecimento (conhecimento como bem que pode ser adquirido mediante pagamento), exigindo seus direitos como consumidor.

A expectativa que o professor tem, ao iniciar sua carreira em uma universidade privada, de que irá encontrar alunos críticos e reflexivos, costuma ser substituída pela imagem de um aluno em busca de certificação superior, que espera que o professor seja tolerante com suas faltas, com seus atrasos nas entregas de trabalho, com suas notas abaixo da média mínima exigida, e conseqüentemente com o baixo nível acadêmico⁹.

Finalmente, o último tema que emergiu da segunda questão do questionário diz respeito à crença dos professores de que o ensino superior requer maior atualização profissional. O professor 6 afirma que optou pelo ensino superior como profissão para o próprio crescimento profissional. Embora citada apenas por um professor, essa crença traz a tona uma questão relevante para esta pesquisa, isto é, o papel da pesquisa científica na rotina do docente como forma de aperfeiçoamento e atualização de sua bagagem profissional.

As instituições consolidadas como universidades funcionam com base no tripé ensino-pesquisa-extensão. As universidades costumam contratar professores

⁹ Semerene (2006), em seu artigo *As exigências e os abusos do aluno que paga*, publicado no site www.universia.com.br, expõe algumas falas de professores que se sentem pressionados pelos alunos nas IPES: “Uma professora que dá aula em três IES em São Paulo atribui a postura abusiva dos alunos não só ao fato de serem pagantes, mas a uma característica da geração: a falta de responsabilidade e de noção de limites: ‘Eles têm uma atitude passiva: esperam que o professor faça tudo por eles, acham que devemos agir como se fôssemos mãe deles. Têm dificuldade de assumir as rédeas da própria vida, bancar as conseqüências de suas atitudes.’”

especialistas, mestres e doutores, esses últimos normalmente envolvidos com a pesquisa tanto em sala de aula quanto em laboratórios ou em outros campos específicos em suas áreas. Por outro lado, as instituições privadas de ensino fundamental não têm priorizado professores com o grau de mestre ou doutor. Assim, uma maneira de se aperfeiçoar profissionalmente seria ingressar em uma instituição superior e ao mesmo tempo fazer um mestrado ou doutorado, não apenas como forma de ascensão salarial, mas também como forma alcançar uma melhor qualificação.

A atualização profissional, no passado, não era uma preocupação para os profissionais de um modo geral, e tampouco para os profissionais da educação. Há algumas décadas, quem se graduava em curso superior considerava que a fase de estudos e pesquisas estava concluída e que, a partir daí, teria início a fase do trabalho e da experiência. Entretanto, na era globalizada, o aperfeiçoamento profissional passou a ser uma condição e uma exigência constante dos mercados de trabalho. Desta maneira, algumas instituições, ao se preocuparem em oferecer cursos de extensão e aprimoramento educacional, têm ajudado a melhorar a qualificação de seus docentes.³

Dentro do arcabouço teórico da ACD, a questão da busca pelo aprimoramento profissional pode também ser vista como resultado do processo de comodificação que o mundo pós-moderno vem vivenciando. Na ótica neoliberal, é cada vez mais necessário que os profissionais se atualizem e se destaquem dentro de sua especialidade.

5.3 Representações sobre a instituição de ensino superior privada

O terceiro tema presente nas perguntas dos professores diz respeito às representações que o professor possui da instituição de ensino superior privada. A pergunta era: “*Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de trabalhar numa instituição de ensino superior privada?*” O quadro abaixo mostra um resumo das vantagens e desvantagens mais citadas pelos professores, elaborada com base nas

⁹ O artigo “Professores que procuram alternativas para ampliar seus conhecimentos podem recorrer a programas governamentais de financiamento e acordos interinstitucionais” publicado em 31/01/2003 no site www.universia.com.br, aborda a necessidade de melhorias profissionais para o profissional da educação. Selecionei este trecho que aborda a questão da procura por um melhor desempenho profissional: “em tempos de globalização, cada vez mais o mercado de trabalho tem exigido profissionais completos capazes de conduzir as empresas a patamares mais elevados de qualidade. No caso das IES, a relação ‘Qualificação do Profissional *versus* Imagem da Empresa’ é ainda mais clara, pois estas são constantemente avaliadas e a formação de seus professores é um dos quesitos principais nas classificações feitas pelo MEC (Ministério da Educação).”

respostas que eles forneceram. Em seguida, pode-se observar as respostas originais dos professores.

Quadro 6: Vantagens e desvantagens da instituição de ensino superior privada.

Vantagens	Desvantagens
1. Pagamento em dia.	1. Falta de estabilidade no emprego.
2. Remuneração maior.	2. Baixo nível de conhecimento dos alunos que ingressam no ensino superior.
3. Infra-estrutura física adequada (laboratórios e equipamentos).	3. A instituição é uma empresa e como tal visa o lucro em primeiro lugar.
4. Estar em um ambiente acadêmico com excelentes profissionais.	4. Alunos sem reflexão e posicionamento críticos.
	5. Alunos com dificuldades financeiras.
	6. Alunos que acreditam que porque estão pagando têm o direito de “mandar” no curso e no professor.
	7. Falta de respaldo da instituição que muitas vezes desconsidera e desencoraja a reprovação de alunos por falta.
	8. Falta de apoio financeiro para que os professores possam participar de eventos de capacitação profissional.
	9. Falta de reconhecimento, em geral, da população e às vezes, dos próprios alunos, como uma entidade séria e de credibilidade.

Professor 1: Vantagens: Pagamento em dia e melhor remunerado a hora/aula que a instituição pública; biblioteca e laboratórios de acordo com as necessidades; Materiais didáticos mínimos a disposição; na sala de aula o professor é autoridade. Desvantagens: Alunos sem preparo para iniciar nível superior; Aceitar alunos sem seleção criteriosa para adentrar na Universidade, considerando importante a complementação do n.º de alunos para formação da turma; Alunos com pouca ou sem autocrítica, reflexivo que ao adentrar na Universidade têm em mente que como paga o professor é obrigado aprova-lo; A instituição pensa muito mais no lucro do que no aprendizado do aluno; Não discutem com os professores mudança de grade curricular quando o fazem é apenas para parecer democrático, pois as mudanças são realizadas sempre pela carga horária mínima exigida pelo MEC. Não têm horário para preparo de aula e outras atividades obrigatórias com alunos (banca de TCC) e reunião com coordenação; Não têm segurança do emprego.

Professor 2: Desvantagem: A instituição é uma empresa, trabalha de acordo com a lógica do mercado. Cortes de todos os tipos (desde equipamento para laboratórios até apoio à participação de eventos) estão cada vez mais freqüentes. O aspecto educacional do trabalho fica relegado a um segundo plano. Vantagem: Muitas vezes a burocracia é reduzida. Tudo é resolvido de maneira mais rápida.

Professor 3: Depende da instituição, pois poderia dizer que na instituição privada você tem a disposição maiores recursos tecnológicos, apoio financeiro para eventos, etc. do que na pública, porém, atualmente algumas instituições privadas estão piores do que as públicas em relação a estes recursos. Tratando-se de estrutura física, as particulares sempre dispõem de melhores prédios, melhores salas de aulas, carteiras, ar condicionado, etc.

Professor 4: Vantagens - salário, número de alunos em sala, ambiente de trabalho, ensino, pesquisa e extensão. Desvantagens - a burocracia do meio acadêmico e a negação de fatores como clientela mais gabaritada, melhor educada, com anseios maiores e questionamentos mais direcionados para um futuro profissional.

Professor 5: Já tive experiência no ensino superior público, onde, geralmente, os salários são ultrajantes e as condições físicas são péssimas. No ensino superior particular esses itens são melhores e há também a preocupação em estar sempre se atualizando e fazendo um bom trabalho, pois diferentemente da pública,

na particular não existe estabilidade adquirida, o que impulsiona o professor a sempre estar fazendo um bom trabalho. Outra desvantagem é a falta de reconhecimento, em geral, da população e às vezes dos próprios alunos, como uma entidade séria e de credibilidade.

Professor 6: Vantagens: devido a concorrência, que eu acho que é saudável, as IES privadas buscam manter-se no mercado oferecendo ao acadêmico ensino de qualidade com infra-estrutura e corpo docente condizentes com a atual exigência. Desvantagens: alunos ingressantes com baixo desempenho, muitas vezes com sérias dificuldades financeiras, ocasionando por estes motivos a evasão escolar.

Professor 7: Vantagens: não tendo Dedicção Exclusiva e/ou Doutorado, o salário da particular é maior. O comprometimento de carga horária dispensada à Instituição é mais restrito à carga horária trabalhada. Desvantagens: nem sempre podemos dar a nota real para um aluno, ou dizer-lhe: fulano, você está no curso errado, você não dá pra isso, você é fraco, etc.

Professor 8: Vantagens: uma instituição de ensino superior privada costuma dispor de todos os equipamentos e materiais necessários para a sala de aula, além do conforto. Desvantagens: os alunos acreditam que são os “donos da aula” e querem determinar o que professor deve ou não fazer em sala e nas avaliações. Como a instituição privada também é uma empresa, o importante é sempre o lucro. Os aspectos pedagógicos não estão em primeiro lugar. O professor é pressionado a fazer o que a instituição determina se quiser manter-se no emprego, mesmo que isso não esteja de acordo com suas posições político-pedagógicas.

Professor 9: As vantagens são poucas, tais como estar em um ambiente acadêmico, junto com excelentes profissionais, pois a universidade opta por professores bem qualificados e bem preparados. Já as desvantagens são muitas, pois há a preocupação de desemprego, já que o emprego depende do número de acadêmicos matriculados, há também a insegurança e a instabilidade, além de haver acadêmicos que por estarem pagando, pensam que têm o poder sobre o curso e também o professor.

As complexas transformações do mundo contemporâneo, como o desenvolvimento tecnológico e a preocupação intensa com a capacitação profissional, trouxeram para a área da docência no ensino superior novas oportunidades de emprego. Atualmente, os órgãos públicos ligados à educação (e.g. MEC) vêm enfrentando dificuldades para reequilibrar seus orçamentos para o ensino superior gratuito e criar novas vagas nas IESs (a demanda exigiria no mínimo a duplicação de todas as vagas disponíveis), o que cria um nicho para a prestação de serviços na área educacional privada.

Como uma solução para esse problema surgiu o incentivo do governo brasileiro para a abertura de universidades e faculdades particulares, objetivando atender o maior número possível de alunos do ensino médio, e democratizar o ensino superior⁴. Nesse contexto, muitos profissionais da educação que já atuavam no ensino médio optaram por trabalhar com alunos da graduação, e viram surgir a possibilidade de ganhos maiores e melhores condições de atuar no magistério.

⁴ Sobrinho (2003, p. 105) afirma que, na nova perspectiva mercantilizada, “a educação superior deixa de ser um direito humano fundamental e um bem público e social e passa a pertencer ao campo dos serviços não exclusivos do Estado, inscrita nos fenômenos de liberalização, de caráter mercadológico”.

Entretanto, o que, a princípio, parecia ser a tábua de salvação para muitos professores cansados das numerosas horas de trabalho com crianças e adolescentes, além de mal remunerados, foi aos poucos se tornando uma alternativa tão desgastante quanto lecionar no ensino fundamental e médio. Se, por um lado, as universidades privadas dispunham de uma infra-estrutura adequada, como laboratórios de última geração, materiais didáticos modernos e recursos tecnológicos acessíveis ao professor, além de oferecerem salários maiores pagos assiduamente, e um ambiente de trabalho aparentemente voltado à pesquisa, por outro surgiram inquietações quanto à falta de estabilidade no emprego e ao papel pedagógico do professor na formação de novos profissionais.

Os professores que responderam ao questionário desta pesquisa exemplificam essas inquietações. As suas representações sobre as vantagens e as desvantagens de trabalhar numa instituição de ensino superior privada mostram que existe um contexto social maior, que engloba um sistema capitalista no qual a educação vem se transformando em mais uma mercadoria. Embora os mecanismos de poder da nova estrutura capitalista tenham uma aparência de democracia participativa, uma grande porção do controle social acaba sendo exercida dentro dos ambientes de trabalho. Ao setor universitário privado, no momento, cabe a tarefa de ampliar o acesso da população à universidade, em complemento à deficiência do setor público na área de ensino superior. Dessa maneira, os professores são forçados a se adaptar às novas condições de trabalho impostas pelo setor privado, de forma geral visto pela população como a solução para o problema de acesso à educação. E as novas condições de trabalho parecem estar diretamente associadas à lógica da mercantilização do ensino e à ênfase no lucro.

Ao elencar as vantagens e as desvantagens descritas pelos professores, percebemos que, além do número de desvantagens ser maior, algumas delas estão relacionadas ao modelo de gestão empresarial do setor privado, como é caso da falta de estabilidade no emprego, o fato da empresa visar lucro e o fato do cliente ter autonomia sobre o produto. Ou seja, assim como um funcionário de uma empresa privada, o professor sente as ameaças do desemprego, a busca desenfreada pelo lucro e uma clientela que estabelece as regras para adquirir o produto. A máxima “dê ao cliente o que ele quer” tornou-se parte da rotina de trabalho do professor da instituição superior privada, conforme podemos observar na resposta do professor 8: “*os alunos acreditam*

que são donos da aula e querem determinar o que o professor deve ou não fazer em sala de aula e nas avaliações”

As vantagens e as desvantagens citadas pelos professores indicam mudanças nas ordens do discurso educacional pós-moderno. Uma dessas mudanças é a “democratização do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 129), isto é, uma redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual, como professores e alunos. A outra é a “personalização sintética” (FAIRCLOUGH, 2001, P. 129), ou seja, a simulação do discurso privado face a face em discursos públicos para audiência em massa (imprensa, rádio, televisão). Se a democratização do discurso e a personalização sintética podem ser ligadas à democratização substancial da sociedade, também estão ligadas aos processos de marquetização e à aparente mudança de poder das mãos dos produtores para as mãos dos consumidores, fenômeno associado ao consumismo e às novas hegemonias a ele atribuídas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 131). No discurso educacional comodificado essa troca de posições de poder entre produtores e consumidores acontece da seguinte maneira: a instituição de ensino, que normalmente estabelecia as normas para que os alunos ingressassem no ensino superior, passou a operar dentro da lógica de mercado, na qual os alunos são clientes e, portanto, tem o direito de determinar o novo modelo de ensino-aprendizagem. Nas universidades privadas, esse modelo está mais alinhado à lógica mercantilista voltada para o lucro, e não à linha pedagógica que prega ingresso de alunos com conhecimentos mínimos exigidos para cursar uma faculdade.

Além da falta de estabilidade no emprego, os professores pesquisados apontaram também o baixo nível de conhecimento dos alunos como uma desvantagem. Os professores 1 e 6 relatam que, no início de sua carreira na docência de ensino superior, acreditavam que estariam trabalhando com alunos com um perfil mais sofisticado no que diz respeito ao conhecimento em si. Entretanto, eles se depararam com a situação inversa, ou seja, com alunos com baixo nível de conhecimento. Dentro da visão mercantilista das universidades privadas, a captação de novos alunos prioriza a quantidade de matrículas efetuadas, o que representa mais mensalidades, e não necessariamente o desempenho de seus candidatos no exame vestibular, diferentemente do que acontece nas instituições públicas. Nota-se aqui a tentativa de reestruturar as práticas da educação sobre um modelo de mercado, que pode, como afirma Fairclough (2001, p. 256), “ter efeitos claros sobre a elaboração e o ensino de cursos”.

O professor 8 argumenta ainda que “o professor é pressionado a fazer o que a instituição determina se quiser manter-se no emprego.” Aliada à questão da falta de estabilidade no emprego está a visão dos alunos como consumidores, ou clientes. Como clientes, os alunos são vistos como tendo o direito de escolher as formas de aquisição do conhecimento, de avaliar a qualidade e a quantidade desse conhecimento ‘adquirido’ (no sentido mercantil) e de estipular a quantidade de tempo disponível para adquiri-lo. Professores de universidades privadas queixam-se, por exemplo, da falta de respaldo para a reprovação de alunos por faltas, por baixo desempenho, etc.⁵

Entretanto, o discurso educacional comodificado não é inteiramente coeso ou homogêneo, e apresenta momentos de contradição e ambigüidade (Fairclough, 2001 p. 256). Nesta pesquisa, por exemplo, ao mesmo tempo em que os professores relatam as desvantagens de exercer seu ofício em uma IPES, vemos que alguns deles acreditam que essas desvantagens podem também ser um estímulo para a melhora da qualificação docente. Os professores 5 e 6 acreditam que, por não haver estabilidade de emprego e pela concorrência entre as IPES, o professor é impulsionado a fazer um bom trabalho. Esses dois professores parecem aceitar a relação hegemônica entre a instituição de ensino e o corpo docente, vendo-a como mola propulsora da busca por crescimento profissional, e não como uma forma de manipulação dos empregadores sobre os empregados. Embora o mercado educativo encoraje os professores a continuarem seu processo de formação (mestrado, doutorado), esse mesmo mercado se recusa a pagar salários maiores para professores mais titulados, e demite aqueles que se doutoram.

5.4 Representações sobre a pesquisa na instituição privada

A quarta crença relatada pelos professores pesquisados está relacionada à pesquisa na instituição privada na qual trabalham. Para entendermos melhor essa questão, é importante, inicialmente, definir alguns termos relevantes a esta parte da análise. Em primeiro lugar, o que é ser “professor horista”? Professor horista é o

⁵ Bordini (2006) no artigo “As exigências, a arrogância e os abusos do aluno que paga”, publicado no site, www.folha.uol.com, relata que “Muitas vezes, as situações extrapolam questões éticas e legais: tem professor que reprova o aluno e, no semestre seguinte, percebe que ele foi ‘misteriosamente’ aprovado pela faculdade. É a reprovação acadêmica à aprovação administrativa. Ou então, o docente dá uma nota X e recebe orientações vindas ‘de cima’ para que aumente ‘mais dois pontinhos’ naquela nota. Esses também são casos reais, que aconteceram com um professor de Jornalismo de uma instituição brasileira. ‘Não vemos alternativa se não ficarmos quietos. Afinal, é uma empresa particular e podemos ser demitidos a qualquer momento’, diz ele.

professor que trabalha em uma instituição de ensino e que recebe seu salário de acordo com o número de horas que leciona mensalmente.

Em segundo lugar, é importante pontuar o papel da pesquisa em uma universidade, uma vez que ela costuma ser vista como o local mais adequado para a realização de pesquisas científicas e tecnológicas. Segundo Schwartzman (1988, p. 01),

(...) a revalorização da pesquisa universitária se deve, entre outros fatores, à superioridade que instituições universitárias freqüentemente demonstram, em relação a empresas ou institutos isolados, de atrair os melhores talentos, e abrir espaço para o exercício da iniciativa e da liderança intelectual no campo da ciência e da tecnologia. Outro fator é o papel das universidades como geradoras de novas vocações e novos talentos na área científica e tecnológica.

Podemos inferir, a partir da citação acima, que a pesquisa universitária estabelece ligações entre o desempenho científico e a vida profissional dos estudantes, constituindo-se assim em uma iniciativa fundamental para que novas tecnologias sejam implantadas e para que novas descobertas possam ajudar a população na melhoria da sua qualidade de vida.

Entretanto, observando as respostas dos professores, percebemos que a maioria deles não possui horas dedicadas à pesquisa (ver respostas dos professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9). Com exceção do professor 5, os demais disseram que, como são professores horistas, não possuem horas para pesquisa. Vejamos as respostas a seguir:

Professor 1:

Professor horista não tem direito a hora de pesquisa e extensão e ou até preparo de aula.

Professor 2:

Possuo 13 horas de extensão para desenvolvimentos de atividades práticas com os alunos, como organização de eventos sobre o campo do estudo. Mas já tive, durante cinco anos consecutivos, 10 horas de pesquisa. Essas horas, no entanto, estão cada vez mais escassas.

Professor 3:

Não.

Professor 4:

Não. Não tenho dedicação exclusiva. (sic)

Professor 5:

Neste ano, possuo cinco horas para a pesquisa, mas não para a extensão. Estou desenvolvendo um projeto com a participação de alunos selecionados envolvendo o tema (sic) Leitura na Escola. Há uma parte teórica, de pesquisa bibliográfica e outra de campo, na qual vamos até uma escola selecionada para aplicarmos técnicas de leitura e analisarmos os resultados dessa tarefa.

Professor 6:

Não possuo.

Professor 7:

Não possuo horas de pesquisa e extensão.

Professor 8:

Como sou professora horista, não possuo horas de pesquisa e extensão nas universidades em que trabalho.

Professor 9:

Não.

As respostas dos professores evidenciam que, embora as atividades de pesquisa das universidades não sejam apenas uma maneira de garantir a qualidade do aluno enquanto futuro profissional, mas também enquanto membro comprometido com sua comunidade, essa questão parece não ser prioridade para a instituição.

As universidades privadas tendem a ver a pesquisa muito mais do ponto de vista do retorno financeiro do que do desenvolvimento que ela pode trazer para a sociedade como um todo. Para essas universidades, ter um professor horista é muito mais vantajoso financeiramente do que a contratação de professores que não trabalhem em sala de aula. O professor-pesquisador está envolvido em projetos e atividades laboratoriais, e não necessariamente em atividades de ensino em sala de aula. Na visão das universidades particulares, o necessário é ter professores que se dediquem às atividades de ensino porque estas atendem diretamente as necessidades do aluno-cliente.

5.5 Representações sobre a divulgação dos cursos oferecidos pela instituição privada de ensino superior

As representações dos professores sobre a divulgação dos cursos oferecidos pela instituição de ensino superior em que trabalham trazem a tona um tema bastante relevante para a compreensão do atual discurso educacional comodificado: o uso de *tecnologias discursivas* como um recurso estratégico para a captação de novos alunos. Fairclough define as tecnologias discursivas como:

Características de ordens de discurso modernas [...] Na sociedade moderna elas têm assumido e estão assumindo o caráter de técnicas trans-contextuais que são consideradas como recursos ou conjuntos de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos. As tecnologias discursivas são cada vez mais adotadas em locais institucionais específicos por agentes sociais designados. (2001, p. 264)

Dentro das universidades privadas, por exemplo, o professor tem assumido o papel de um tecnólogo discursivo, no intuito de captar novos alunos para os cursos. Muito embora não recebam treinamento para esse fim em particular, o uso dos professores como promotores dos cursos e serviços que oferecem vem se tornando cada vez mais comum nas universidades privadas brasileiras. Dentro dessa lógica, as instituições privadas esperam que o professor detenha competências que ajudem a alcançar os objetivos institucionais (e.g. aumentar o número de alunos-clientes).⁶

Com relação à divulgação dos cursos e à captação de novos alunos, vários foram os papéis atribuídos pelos sujeitos ao professor universitário, como podemos ver abaixo:

Professor 1:

Divulgar o curso em que atua na região para captação de alunos com o objetivo de fechar as turmas para que o emprego seja garantido, e inclusive as despesas nas viagens de divulgação são de responsabilidade do próprio professor.

Professor 2:

Quase nenhum [sic]. O professor auxilia de maneira discreta. Por exemplo: ano passado, durante divulgação de campanha do vestibular, visitei uma escola de 2º grau (uma turma) e apresentei o curso durante 15 minutos. Mas já trabalhei em uma IES que esperava participação total dos professores, que tinham que produzir folhetos, distribuí-los pela cidade, viajar e visitar escolas e núcleos de educação, entre outras atividades.

Professor 3:

O professor deve falar bem da instituição e do curso em que atua, por princípios éticos mesmo, quando ele for questionado ou quando uma oportunidade surgir, mas não que ele tenha que sair fazendo propaganda, pois isto já cabe ao departamento de marketing.

Professor 4:

É um papel imposto [sic] pela direção da Instituição.

Professor 5:

Normalmente o responsável pelo projeto do curso é quem se encarrega da divulgação. Dependendo do perfil do professor, haverá uma divulgação mais ampla e criativa.

Professor 6:

Positivo, uma vez que dependemos da captação de alunos para mantermos nossa empregabilidade. É fundamental, eu diria.

Professor 7:

Creio que nenhuma [sic], pois isso compete ao setor de marketing da Instituição.

Professor 8:

⁶Bordini explica que “em nossa formação de professores, não fomos treinados para lidar com o planejamento de nossa própria carreira ou com a definição de metas e não temos, muitas vezes, os mais simples conceitos de administração, de custos, marketing, fidelização e captação de alunos. Até pouco tempo, para ser um bom professor, bastava ter uma boa didática e conhecimento da sua matéria, dar a sua aula e pronto. O resto era responsabilidade da direção da escola ou da família do aluno.” (www.profissomestre.com.br)

Aparentemente nenhum professor precisa participar da divulgação direta dos cursos em que trabalha. Porém, é do meu conhecimento que para alguns professores que possuem horas de extensão, isso é diferente. Eles devem reservar um dia para visitar escolas, por exemplo, para falar sobre o curso. Mais recentemente, a instituição também tem oferecido premiações para professores que conseguem trazer alunos novos para os cursos. As premiações são baseadas no número de matrículas efetuadas e podem ser feitas em dinheiro ou por meio de outros prêmios como viagens e aparelhos eletrônicos. É uma participação indireta, na minha opinião. Mas ela existe.

Professor 9:

O professor deve ajudar na divulgação dos cursos e preocupar-se com a formação do acadêmico.

As respostas dos professores 1 e 6, por exemplo, revelam que o trabalho de divulgação dos cursos se confunde com a garantia do próprio emprego, uma vez que a instituição indiretamente impulsiona ou pressiona o professor a trabalhar em campanhas promocionais, mesmo dispondo de um departamento de marketing para esse fim. Isso é também evidenciado na resposta do professor 2 (*“já trabalhei em uma IES que esperava participação total dos professores, que tinham que produzir folhetos, distribuí-los pela cidade, viajar e visitar escolas e núcleos de educação, entre outras atividades”*).

Entretanto, a divulgação docente dos cursos é vista como “discreta” e “indireta” pela maioria dos professores pesquisados, ocorrendo por meio de visitas às escolas de ensino médio ou de propaganda boca-a-boca, podendo inclusive gerar premiações, conforme relata o professor 8 (*“Mais recentemente, a instituição também tem oferecido premiações para professores que conseguem trazer alunos novos para os cursos”*). Parece haver, por parte dos professores, uma atitude passiva e pouco crítica em relação às suas novas funções promocionais. Com exceção do professor 2, que criticou veladamente a instituição na qual trabalhava anteriormente, é evidente que essas novas tarefas promocionais estão se naturalizando, até mesmo para os docentes.

O posicionamento da IPES analisada é uma evidência do aproveitamento da imagem do professor perante a comunidade, de suas habilidades conversacionais, de sua credibilidade, e de sua pré-disposição para se engajar em atividades extra-classe, como é o caso de visitas às escolas do ensino médio. Isso indica que, no modelo educacional pós-moderno, não basta que o professor seja um educador ou um detentor de conhecimentos, ele precisa também dominar tecnologias discursivas (e.g. técnicas promocionais de venda), adaptando-se ao novo modelo mercantilista de ensino.

5.6 Representações sobre a relação entre alunos e professores numa instituição privada de ensino superior

A última representação presente na fala dos professores está relacionada à relação entre alunos e professores numa IPES. Com base em suas experiências profissionais e pessoais, os professores também foram chamados a discutir se tal relação costuma ser diferente ou não do que em uma instituição pública. Observemos as respostas dos professores:

Professor 1: Não diria a relação direta professor aluno, mas dificilmente no embate entre professor e aluno na escola pública a razão seja dada ao aluno, por mais crítico que o aluno seja a decisão dos mesmos é sempre em primeira instância para solucionar por meios pacíficos. A relação difere até com a posição dos alunos, eles são mais seguros, críticos e sabem o que querem.

Professor 2: Nunca trabalhei numa instituição pública. Mas muitos acadêmicos se comportam como 'donos da verdade' por entenderem que estão pagando por um serviço/mercadoria [sic]. Como consumidores exigem retorno de acordo com sua concepção de qualidade.

Professor 3: Eu acredito que [sic] é diferente sim, pelo fato de ainda existir aquela consciência de que "eu estou pagando, então eu tenho direito a tudo", os alunos (não em sua totalidade, mas a grande maioria) de instituições particulares apresentam esta mentalidade, de que de certa maneira "mandam" nos professores e coordenadores. O que já não acontece em públicas.

Professor 4: Para mim, excetuando-se a luta pela vaga e o interesse em "caminhar pelos próprios pés", o aluno é sempre aluno.

Professor 5: Não vejo diferença entre o relacionamento de professores e alunos de instituições públicas e privadas. Pessoalmente, nunca tive problemas como os alunos e tanto em um tipo de instituição como no outro há alunos interessados, dinâmicos, inteligentes, mas também os desmotivados e desinteressados.

Professor 6: Não tive oportunidade de atuar em IES pública, mas quer me parecer que não existe diferença.

Professor 7: Creio que sim, porque eu tenho uma formação de Ensino Público, sinto que os alunos da pública não se preocupam com ar condicionado, salas limpas ou não, janelas assim ou assado, com coisas desimportantes ao aprendizado; não ficam exigindo urgência nos serviços de Secretaria, parece que pesquisam mais, estudam mais, concentram-se no curso, no seu aprendizado, pelo menos era assim que eu e meus colegas nos comportávamos. Parece-me que o aluno de Ensino Público é mais engajado socialmente e educacionalmente e busca mais o aprimoramento intelectual.

Professor 8: Particularmente, nunca tive problemas com os alunos. A nossa relação sempre foi amistosa. Entretanto, já vi casos nas IPES em que trabalho do aluno ser mais arrogante com o professor dizendo que ele está pagando, portanto tem direito. Outro exemplo aconteceu com um colega de trabalho que se sentiu pressionado a abonar muitas faltas de um aluno porque este trabalhava no mesmo horário das aulas da faculdade. Esse aluno sempre aparecia com essa desculpa, queixando-se ao professor, que por sua vez se sentia na obrigação de ajudá-lo, temendo a demissão.

Professor 9: Devido ao aluno da universidade particular sentir-se um cliente o qual está pagando por um curso, ele imagina que os professores tem o dever de ensiná-lo e tratá-lo [sic] bem, e ele não precisa se esforçar muito, enquanto na universidade pública [sic] o aluno precisa se esforçar e muito para conseguir boas notas.

O quadro a seguir (quadro 7) mostra um resumo das crenças sobre a relação professor-aluno nas instituições de ensino superior pública e privada apresentadas pelos professores.

Quadro 7: Resumo das crenças dos professores sobre a relação professor – aluno nas instituições de ensino superior pública e privada.

1. Na instituição pública, dificilmente no embate entre professor e aluno, a razão é dada ao aluno (1%).
2. Os acadêmicos das instituições privadas comportam-se como “donos da verdade” por entenderem que estão pagando por um serviço / mercadoria (48%).
3. Os acadêmicos da instituição pública não possuem uma visão mercantilista do ensino superior (1%).
4. Os acadêmicos da instituição pública pesquisam, estudam e se esforçam mais (1%).
5. Não há diferenças na relação professor – aluno entre a instituição privada e a instituição pública (49%).

As crenças acima são apresentadas como características da relação professor-aluno nas universidades públicas e privadas. A princípio, pode-se observar que tais características demonstram uma realidade em geral diferente da época em que a grande maioria dos professores atuais foi formada. Em consequência da democratização e da comodificação da educação superior, atualmente os professores de universidades privadas têm trabalhado com alunos que possuem valores e atitudes neoliberais, como a visão de que quem paga a prestação de um serviço tem o direito de intervir na forma como esse serviço é prestado.

A adaptação da postura do professor à sociedade de consumo em constante mudança está levando os docentes de instituições privadas a adotar um novo modelo de ensino que implica em novas metodologias, novas formas de avaliação, e novas formas de relacionamento com o aluno. O uso de tecnologias discursivas é um exemplo do processo, consciente ou não, de adaptação dos professores a esse novo padrão de aluno e de instituição de ensino.

Os professores questionados acreditam também que os alunos das universidades públicas pesquisam, estudam e se esforçam mais. Sobre esse ponto, é relevante retomar a questão do processo seletivo para os que querem ingressar em uma universidade. Enquanto a universidade pública, com base no sistema de meritocracia acadêmica, seleciona seus futuros alunos por um exame vestibular, as universidades particulares, além de utilizarem esse tipo de seleção, fazem uso de alternativas, como análise do currículo escolar do candidato, vestibular sem prova de redação, vestibular sem prova de língua estrangeira, prova seletiva com horário agendado pelo aluno, entre outras, que costumam facilitar a entrada dos candidatos na faculdade. Embora esta pesquisa não se proponha a discutir se o atual modelo de exame vestibular das universidades públicas é o mais adequado ou não para o ingresso no ensino superior, é pertinente mencionar que, dentre as opções apontadas acima, ele ainda é o modelo que seleciona candidatos com o maior nível de conhecimento escolar. As provas seletivas

que não exigem redação, por exemplo, costumam ser vistas pelos próprios candidatos como “mais fáceis”.

Além dessas representações sobre a relação professor-aluno, existe também a crença de que a identidade do aluno não apresenta grandes alterações devido à escolha ou opção por um tipo ou outro de instituição. Para os professores 5 e 6 (ver quadro 8), parece não haver diferenças nesse relacionamento entre a universidade particular e a universidade pública.

Entretanto, a visão niveladora desses e de outros professores demonstra que, à medida que o discurso educacional promocional vai colonizando as práticas sociais, os professores passam a acreditar que a escolha de um aluno por determinadas instituições de ensino não tem a ver com a facilidade que algumas delas apresentam para a entrada no ensino superior. E que um processo seletivo mais rigoroso não garante necessariamente um aluno mais preparado para a universidade.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/ INGLÊS E DO COORDENADOR GERAL DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE PESQUISADA

O discurso educacional comodificado trouxe para área de ensino um novo perfil dos coordenadores de cursos de graduação, tradicionalmente ligados apenas à visão acadêmica. O novo perfil está mais associado ao conceito de *gestor*, proveniente da área da administração. Para a área da administração, esse novo profissional compreende as interações que acontecem nos processos sociais e, conseqüentemente, domina diferenciais que lhe dão capacidade de intervenção em ambientes organizacionais complexos.

Ser um gestor socialmente responsável é bem diferente de ser um administrador tradicional (YOUNG, 2004, p.01). Ou seja, a diferença entre um administrador tradicional e um gestor está na responsabilidade social que o segundo

assume. Na visão administrativa atual, o gestor olha a empresa de maneira holística e sabe que ela é parte de múltiplos processos, tais como sociais, ambientais e econômicos. No âmbito da educação, Marques (2006, p. 01) explica que:

dentre as principais experiências com este novo perfil, os resultados mais positivos têm se dado nos campos em que o coordenador atua como uma ponte entre a operacionalização do serviço e a direção. É como o gerente de uma linha de produção, que conhece cada detalhe do 'chão de fábrica' e pode ser mais do que um relator de problemas - pode, e deve, propor soluções para eles. E, nestas novas exigências, não apenas questões acadêmicas. Em contato diário com docentes e alunos, ele pode encontrar indícios sobre evasão, inadimplência, conflitos em sala de aula, desperdício de recursos, entre outros.

Essa nova configuração do perfil do coordenador de curso dentro do cenário social contemporâneo tem requerido uma nova postura do professor que assume essa função. As IPES defendem este novo modelo porque acreditam que não podem se manter restritas aos padrões tradicionais de qualidade de ensino, centrados principalmente em processos pedagógicos, uma vez que seus alunos atualmente vêm o conceito de 'qualidade'¹⁰ de ensino segundo padrões organizacionais. Isto é, os alunos, atualmente, têm requerido excelência no atendimento, facilidade de acesso às informações e estímulo à participação da comunidade discente nos objetivos pedagógicos. Casagrande (2006, p. 25), referindo-se à gestão educacional superior, afirma que “para fazer frente às novas exigências da clientela, eis as estratégias: desenvolvimento da capacidade local de planejamento, aperfeiçoamento dos dirigentes e modernização da gestão”. Isso significa saber interpretar as novas expectativas de mercado e adequar as instituições a elas.

Entretanto, a formação do professor, principalmente daquele que atua nas licenciaturas, até o momento tem privilegiado a aquisição de saberes acadêmicos e pedagógicos, e não administrativos. Os cursos universitários que formam educadores, dentro da abordagem humanística, costumam focalizar a aquisição de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de uma prática de reflexão que preparem o docente para planejar situações eficazes de aprendizagem, e não de gerenciamento de negócios.

Por isso, além da tentativa de avaliar como os alunos e os professores de uma instituição privada de ensino se vêem como participantes das novas relações

¹⁰ Mezzomo (1993) define qualidade como uma propriedade (ou um conjunto de propriedades) de um produto ou serviço que o torna adequado à missão específica da organização (ou empresa) concebida para atender de forma efetiva e econômica as necessidades e legítimas expectativas de seus clientes (internos e externos).

educacionais que caracterizam a modernidade tardia, esta pesquisa também investigou as crenças dos coordenadores do curso e da instituição sobre o ensino universitário atual. Os dados analisados a seguir foram coletados a partir de um questionário aplicado ao coordenador do curso de Letras-Português/Inglês, e ao coordenador geral de graduação da universidade analisada. Por questões éticas, os coordenadores serão, nessa análise, chamados de coordenador 1 e coordenador 2, respectivamente.

A coleta de dados forneceu informações que foram agrupadas em quatro eixos temáticos:

- 1) Representações dos coordenadores quanto a suas atribuições;
- 2) Representações dos coordenadores quanto ao perfil ideal de um coordenador de graduação;
- 3) Critérios para a contratação de professores;
- 4) Representações dos coordenadores quanto às semelhanças e às diferenças da relação entre alunos e professores e entre alunos e instituição, no setor privado e no setor público.

6.1 Representações dos coordenadores quanto a suas atribuições

O quadro seguinte (quadro 8) traz informações quanto ao perfil profissional dos coordenadores em questão, obtidas por meio das seguintes perguntas do questionário:

- 1) Há quanto tempo você trabalha como coordenador de Curso?
- 2) Qual é a sua formação universitária?
- 3) Quais são suas atribuições enquanto coordenador? Você é responsável pela coordenação pedagógica e administrativa do curso?
- 6) Quantas horas você possui para a função de coordenador de curso?

Quadro 8: Perfil profissional dos coordenadores participantes da pesquisa.

Coordenadores	Formação Educacional	Período que atua como coordenador	Horas para a função de coordenador	Atribuições como coordenador
Coordenador 1	Licenciado em Letras. Bacharel em Direito. Mestre em Língua Portuguesa.	1 ano e meio	30 horas - 2005 26 horas - 2006	1. Atender aos acadêmicos; 2. Contratar professores; 3. Elaborar horários de aulas e provas; 4. Responder pelo curso.

Coordenador 2	Graduado em Pedagogia. Especialista em Pedagogia Clínica e Institucional. Mestre em Educação - área de concentração: Educação Brasileira.	4 anos	40 horas	1.Diretrizes Pedagógicas. 2.Funções Administrativas.
---------------	---	--------	----------	---

De acordo com o quadro acima, os coordenadores pesquisados têm formação profissional nas áreas de Letras, Direito e Pedagogia. Ambos são mestres, um em língua portuguesa, outro em educação. Não há informações a respeito de suas práticas enquanto coordenadores em outras instituições, e tampouco sobre possíveis treinamentos na área de gerenciamento. Retomo, neste momento, a discussão em torno da formação profissional e identitária do professor, desenvolvida no capítulo II desta dissertação. Segundo Oliveira (2006, p. 101), discutir a formação de professores pressupõe caminhar em duas direções diferenciadas e complementares: os processos formativos iniciais ou aqueles relativos à formação continuada. Nesta análise considerarei ambos.

No tocante ao tema da formação profissional, podemos dizer que a identidade docente baseia-se em três aspectos norteadores presentes no curso superior: os conhecimentos adquiridos através de conteúdos teóricos, que visam à construção de uma base do saber; a própria experiência, na qual acontece a relação entre teoria e prática; e o conhecimento científico, adquirido através de pesquisas durante o processo de formação continuada ou de pós-graduação. Sobre o tema, Pimenta (1999) argumenta que, para a construção da identidade docente, não bastam os saberes advindos da experiência, são necessários ainda os saberes advindos do conhecimento científico, bem como aqueles provenientes da prática pedagógica.

Como já argumentei, a construção de identidade profissional docente não costuma envolver teorias ou práticas que contemplem abordagens relacionadas à ciência da Administração. Entretanto, podemos observar, no quadro 8 acima, que os coordenadores pesquisados desempenham funções não apenas de natureza pedagógica, mas também de natureza administrativa, como a contratação (e o desligamento) de professores.

Embora os coordenadores não tenham acrescentado à pergunta 3 - *“Quais são suas atribuições enquanto coordenador?”* - o fato de exercerem atividades promocionais para a universidade, nas respostas às perguntas 4 e 5 do questionário os gestores confirmaram sua participação na divulgação dos cursos e mencionaram

estratégias para a captação de novos alunos. As perguntas que tinham a finalidade de recolher tais informações eram as seguintes:

- 4) Você trabalha na divulgação do curso junto à comunidade? Como funciona esta atividade?
- 5) Você também é responsável por captar novos alunos para o curso?

As respostas dos coordenadores para essas perguntas foram as seguintes:

Pergunta 4:

Coordenador 1

Sim. Divulgando o curso nos colégios e, também, nos municípios – área de abrangência do Campus/Cascavel.

Coordenador 2:

Em termos, sim. Pois, a divulgação do curso acaba levando a esse fim.

Pergunta 5:

Coordenador 2

Sim. Todos os integrantes de uma organização são divulgadores diretos ou indiretos. Quanto a estratégia utilizada é variável em função do foco e do tipo de captação. Exemplificando: No meu caso, no ano de 2005, lançamos o Intensivo Pré Vestibular, que enquanto projeto de extensão tinha no seu objetivo inclusa a dimensão de captação de novos alunos.

O coordenador 1 não respondeu a esta pergunta.

Dentro de uma instituição de ensino superior pública, o coordenador não costuma estar voltado à divulgação de cursos com o objetivo de captar novos alunos, uma vez que a procura por vagas é normalmente maior que o número de vagas disponíveis. Não há também uma preocupação quanto ao número de vagas oferecidas e nem quanto a um número mínimo ideal de alunos matriculados em cada série, que possa garantir não somente a sustentação do custo do curso, mas também os possíveis lucros.

As IPES, por outro lado, têm apresentado uma outra postura. Se até o início da década de 90 o ensino superior era privilégio das instituições confessionais, sem fins lucrativos, filantrópicas e públicas, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, mudanças ocorreram na organização educacional brasileira. A partir daí, o mercado do ensino superior privado cresceu para atender a uma demanda inicialmente reprimida, o que gerou o aumento das vagas e, conseqüentemente, um índice de ociosidade alto nas IPES. Essa realidade tem levado as IPES privadas e com fins lucrativos a se preocuparem cada vez mais em divulgar seus cursos junto à comunidade. Na lógica mercantil dessas instituições, quanto maior o número de instituições e vagas, maior será a concorrência entre essas organizações. Por

isso, estratégias como envolver o coordenador de curso na captação de novos alunos tornam-se bastante importante.

O relato dos coordenadores desta pesquisa revela pelo menos duas estratégias para a captação de novos alunos. A primeira, sugerida pelo coordenador 1, é a visita aos colégios da região. A segunda, sugerida pelo coordenador 2, toma a forma de um projeto de extensão, um curso intensivo de pré-vestibular, cuja finalidade inclusa é a captação de novos alunos.

As respostas dos coordenadores pesquisados apresentam traços de um discurso educacional comodificado. Um desses traços são as escolhas lexicais que o coordenador 2 faz para tratar de suas funções, ou seja, o uso de vocábulos antes específicos da área de gestão e agora utilizados para tratar da universidade enquanto empresa: “organização”, ao invés de “instituição de ensino”; “estratégia”, ao invés de “opção de estudos para os alunos”; “captação”, ao invés de “matrícula”. Outro traço é a forma de abordagem a potenciais candidatos ao ensino superior, ou seja, visitas a colégios como uma maneira de divulgar os cursos e atrair novos alunos, como menciona o coordenador 1.

A colonização do discurso educacional pelo discurso de negócios, ilustrada nas escolhas lexicais citadas acima, indica uma mudança nas instituições de ensino quanto ao que significa *coordenar* um curso ou instituição, que, nas IPES, vem cada vez mais assumindo o significado *gerenciar*. Fairclough (2001, p. 230) explica que a relação entre palavras e significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras (embora isso seja um tanto enganoso, porque lexicalizações diferentes mudam o sentido). Além disso, essas escolhas estão dentro de processos sociais mais amplos. Ao substituir “instituição de ensino” por “organização”, por exemplo, o coordenador está demonstrando que a universidade em que trabalha é também uma empresa e que, portanto, é justificável o trabalho de seus funcionários na divulgação direta ou indireta dos produtos desta empresa. Ao afirmar que “lançamos o *Intensivo Pré Vestibular, que enquanto projeto de extensão tinha no seu objetivo inclusa a dimensão de captação de novos alunos*”, percebemos que a expressão ‘projeto de extensão’, tradicionalmente utilizada para atividades que visam atender à comunidade, em geral de forma gratuita e sem objetivos lucrativos, assume um significado do âmbito dos negócios dentro do contexto da universidade privada, equivalendo a uma estratégia para atrair novos alunos.

O coordenador 2 afirma que “*Todos os integrantes de uma organização são divulgadores diretos ou indiretos*”. Percebemos aí uma metaforização da realidade, isto é, uma prática discursiva de domínio particular da administração de empresas, *divulgar direta ou indiretamente*, é incorporada, de forma naturalizada, ao discurso educacional. Segundo Fairclough (2001: p. 241), a constituição metafórica da educação e de outros serviços como mercados é um elemento potente na transformação não apenas do discurso, mas também do pensamento e das práticas nessa esfera.

Partindo do princípio de que uma análise não pode consistir simplesmente em uma descrição e uma interpretação de textos de forma isolada, argumento que a lexicalização de palavras por meio de novas significações e metáforas ajuda-nos a construir sentidos que fazem parte de práticas sociais mais amplas. No caso desta pesquisa, estamos diante um quadro neoliberal globalizado que legitima o discurso educacional comodificado.

Em relação a técnicas de captação de novos alunos, o coordenador 1 refere-se a *visitas aos colégios dos municípios de abrangência do campus*. Essas visitas representam, em termos de gestão, uma estratégia de marketing utilizada por várias IPES como forma de abranger seu raio de ação. Nota-se que o objetivo não é divulgar as propostas da universidade como instituição acadêmica socialmente engajada e reflexiva, mas aumentar o número de alunos e conseqüentemente expandir os negócios. Desse modo, os alunos são construídos como consumidores e, a exemplo do que acontece com os professores questionados nesta pesquisa, os coordenadores também fazem uso de tecnologias discursivas para divulgar os cursos, apontando as vantagens e os projetos da universidade em que trabalham. De acordo com Fairclough (2001, p. 151), textos do tipo informação-e-publicidade ou falar-e-vender são comuns em várias ordens de discurso institucionais na sociedade contemporânea. A fala dos coordenadores acima evidencia que esse tipo de texto também vem sendo produzido no âmbito da ordem de discurso das universidades privadas.

Ligada à questão das “tecnologias comunicativas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 77) utilizadas pelos coordenadores - comunicação bilateral não-mediada (e.g. conversa pessoal), comunicação bilateral mediada (e.g. conversa telefônica, e-mail), comunicação unilateral não-mediada (e.g. palestra para divulgação de cursos), e comunicação unilateral mediada (e.g. panfletos, propagandas) -, evidencia-se ainda uma relação ideológica entre eles e a instituição de ensino em que trabalham, no sentido de contribuir para o estabelecimento e a manutenção de relações de poder, dominação e

exploração (FAIRCLOUGH, 2003 p. 218). Como parte da noção de que os integrantes de uma organização são seus divulgadores diretos ou indiretos, é estabelecida entre a organização e seus membros uma relação de poder e dominação que, com o tempo, acaba sendo naturalizada e legitimada. Em outras palavras, o poder da instituição legitima-se por um acordo implícito que, voluntária ou involuntariamente, os funcionários acabam aceitando para garantir sua permanência no emprego. Neste momento, a função de coordenador de curso passa a ter uma base mercadológica de funcionamento, não mais pautada por reflexões pedagógicas que levem em conta, por exemplo, a relação ideal entre número de alunos em sala de aula e a aprendizagem/desempenho. Conforme afirmam Pereira e Siqueira sobre o novo modelo de educação universitária em moldes corporativos (2004, p. 01):

O produtivismo que começa e rege a estrutura universitária está explícito nos indicadores quantitativos que marcam as avaliações de desempenho: quantidade de artigos, quantidade de alunos por professores, quantidade de horas-aulas, e outras inúmeras "quantidades" que refletem a relação custo-benefício, e tornam desnecessária a qualidade.

6.2 Representações dos coordenadores quanto ao perfil ideal de um coordenador de graduação

Com a globalização e o uso de tecnologias e da automação no trabalho, está surgindo um espaço de trabalho diferenciado cuja essência é o contato humano. Ocupações como supervisão, entretenimento, fazer companhia às pessoas e ouvi-las, cuidar delas, ajudá-las material e espiritualmente, são bons exemplos dessas novas tarefas (VIEIRA, 2005, p. 236). Nesse sentido, o novo perfil dos coordenadores educacionais na modernidade tardia indica que, no mundo globalizado, as estruturas educacionais vêm se distanciando dos parâmetros mais tradicionais, baseados em competências teóricas, metodológicas e pedagógicas. Para investigar essa mudança, a pergunta 7 questionava os coordenadores sobre o perfil ideal de um coordenador de curso. Logo abaixo estão as respostas originais obtidas.

Coordenador 1

Entender de educação em seus diferentes níveis e gostar de lidar com o público.

Coordenador 2

1. Detentor de saberes pedagógicos;
2. Articulador de propostas;
3. Criativo;
4. Compromissado;
5. Detentor de saberes humanos.

Observando as respostas dos coordenadores quanto ao perfil ideal de um coordenador de curso, é possível perceber que sua formação profissional se reflete em suas crenças. Na seção anterior, foi discutida a identidade dos coordenadores com base em sua formação profissional (graduação, pós-graduação, formação continuada). Por meio dessa discussão, foram identificadas as crenças que esses coordenadores possuem quanto às suas atribuições. As crenças relatadas demonstram, num primeiro momento, que os coordenadores acreditam que suas atribuições são mais pedagógicas do que administrativas. Num segundo momento, por outro lado, eles afirmam também que a divulgação do curso, uma função de gestão administrativa, é parte de suas tarefas.

Entretanto, ao caracterizar o perfil do coordenador ideal, podemos perceber que as respostas abrangem as duas possibilidades, ou seja, as pedagógicas e as de gerenciamento. Enquanto educadores, os coordenadores 1 e 2 relatam que o perfil ideal de um coordenador é entender de educação em seus diferentes níveis e ser detentor de saberes pedagógicos. Enquanto gestores, eles utilizam um vocabulário bastante típico da área da Administração para caracterizar o perfil ideal de um coordenador de graduação: *gostar de lidar com o público, articulador de propostas, criativo, compromissado, detentor de saberes humanos*. Essa lexicalização demonstra quão natural e legítimo está se tornando o perfil *gestor* na educação. O perfil de um coordenador é também mensurado pela sua capacidade empreendedora, sua habilidade de gerenciamento humano e de projetos e sua capacidade de criar oportunidades de negócios. Os que possuem essas habilidades gerenciais altamente desenvolvidas, além de outras competências associadas ao novo modelo de uma organização institucional de educação, como compromisso, são considerados possuidores de um perfil adequado de coordenador.

Traços de empreendedorismo como esses têm sido muito comuns no discurso educacional comodificado das universidades privadas. Esses traços estão também presentes na coordenação dos cursos da universidade analisada, a exemplo do que já vem acontecendo em outras universidades pelo país⁷.

⁷ Sérgio Lazzarini, coordenador da graduação em Administração do Ibmec São Paulo, em entrevista a Renato Marques para seu artigo “Cada vez mais diretores de cursos vão além da gestão acadêmica”, publicado no site www.universia.com.br em 11/05/2006, afirma que: “cada curso é uma unidade estratégica que tem que dar resultados. Efetivamente, isso exige do coordenador um papel de liderança para fazer com que, nessa unidade - que vai reunir alunos e docentes -, se possa aglomerar todos para alcançar os resultados de qualidade que se espera”.

Entretanto, a formação dos coordenadores de curso como gestores é algo ainda bastante insipiente. A grande maioria dos coordenadores não possui treinamento para a gestão de negócios, como noções de planejamento estratégico ou de marketing. Além disso, não parece haver interesse por parte das instituições de ensino superior em fornecer uma formação adequada a esse novo profissional, especialmente nas instituições privadas, que simplesmente esperam que o coordenador já tenha as habilidades gerenciais necessárias, adquiridas previamente ou de alguma forma incorporadas a sua atuação.

6.3 Representações quanto aos critérios para a contratação de professores

A contratação de professores é também uma das atribuições dos coordenadores de cursos de graduação, conforme revelam as repostas à pergunta 8 do questionário – “A contratação de professores faz parte de suas atribuições? Caso faça, quais são os critérios para que você contrate um professor?” Por meio do quadro abaixo, podemos perceber que os dois sujeitos pesquisados estão envolvidos de forma direta e indireta na contratação de professores.

Quadro 9: Critérios para a contratação de professores.

Coordenadores	Você é responsável pela contratação de professores?	Critérios para a contratação de professores
Coordenador 1	Sim.	Análise de curriculum (atualmente). Para 2006, o candidato deverá ser submetido à prova escrita e aula prática, além do curriculum.
Coordenador 2	Não diretamente.	-----

O coordenador 1 afirmou que, além de ser responsável pela contratação de professores, o critério atual era a análise de currículo. Ele acrescentou que, para o ano de 2006, entretanto, o candidato a uma vaga de professor teria que ser submetido à prova escrita e à aula prática, além da apresentação do currículo, talvez numa tentativa de tornar o processo de seleção de docentes mais ‘sério’, mais rigoroso. Entretanto, sabemos que nem mesmo numa instituição pública esse processo é objetivo, e nas IPES ele costuma ocorrer de forma bastante subjetiva, em que a contratação de professores pode ser feita privilegiando menos a titulação, e mais a presença de um perfil profissional empreendedor ou o contato mais próximo com os dirigentes da instituição.

Tais critérios, embora não mencionados pelo coordenador 2, ficam subentendidos em seu silêncio sobre esta questão. Ao omitir-se sobre os critérios de contratação dos professores, o coordenador 2 parece sugerir que este processo é bastante subjetivo, embora ele se justifique dizendo que não é responsável diretamente por essa função.

A posição dos coordenadores pesquisados demonstra, de certa forma, uma autonomia por parte da instituição ao determinar os seus próprios critérios de contratação de professores, levando em conta não somente a competência profissional do candidato a uma vaga docente, mas critérios relacionados ao bem-estar e bom andamento da instituição. Isso também caracteriza uma visão mercantilizada de ensino, na qual é a instituição como empresa que dita as regras de funcionamento dos serviços educacionais.

6.4 Representações dos coordenadores quanto às semelhanças e às diferenças da relação entre alunos e professores e entre alunos e instituição, no setor privado e no setor público.

Uma das crenças emergentes do questionário aplicado aos coordenadores está relacionada às semelhanças e diferenças na relação entre alunos e professores e entre alunos e instituição, nos setores público e privado. A pergunta 9 do questionário - *“Em sua experiência (como professor, aluno, através da mídia, etc.) quais são as semelhanças e diferenças entre a relação entre alunos e professores e entre alunos e instituição em um instituição superior privada e uma instituição pública?”* - revelou dados significativos. Abaixo aparecem as respostas dos coordenadores.

Coordenador 1

A diferença está na qualidade de conhecimento dos alunos calouros. Na pública, ele é submetido a um vestibular extremamente rigoroso; na privada, nem tanto.

Coordenador 2

A semelhança é o grau de expectativa tanto de alunos como professores ao lidar com o conhecimento construído e refletido no processo de formação profissional. Vejo que independente de ser uma IES pública ou privada, o grande diferencial reside na concepção e na cultura instituída das pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica. Este diferencial é o propagador da qualidade ou não do trabalho realizado.

O coordenador 1 não mencionou semelhanças entre as instituições públicas e privadas. Por outro lado, ele menciona uma diferença bastante comum entre os dois

modelos de instituições, ou seja, o nível de conhecimento dos alunos ao ingressarem em um curso superior. O coordenador 1 afirma que nas instituições públicas o aluno é submetido a um exame de vestibular bastante rigoroso, mas que nas instituições privadas não há tanto rigor na seleção de candidatos. Essa característica é um exemplo do processo educacional comodificado que o Brasil vem vivendo. Nas instituições públicas de ensino superior, o candidato a um determinado curso deve obter bons resultados nas provas de vestibular, uma vez que a concorrência por uma vaga é bastante acirrada. Longe de questionar se o vestibular é ou não a opção mais adequada ou justa de seleção, nota-se que há ainda uma preocupação docente com a exigência mínima de qualidade de conhecimentos para que um aluno ingresse no ensino superior, e isso costuma estar refletido no grau de dificuldade dos exames de vestibular públicos.

Todavia, as IPES têm se mostrado mais flexíveis neste processo de seleção de candidatos. No intuito de atrair maior número possível de acadêmicos, a universidade analisada, por exemplo, vem investindo em novas maneiras de tornar a etapa ingresso mais acessível aos candidatos. Uma delas é o *vestibular agendado*. O panfleto a seguir ilustra essa modalidade.

O anúncio do *vestibular agendado* é outro exemplo de “tecnologia comunicativa” a serviço da captação de clientes. Segundo Brandão (2003, p. 04), a utilização de anúncios publicitários na venda de serviços educacionais se explica pelo atual papel da mídia na tarefa de mediação, de elaboração das regras funcionamento e de visibilidade das instituições educacionais privadas na esfera pública. A publicidade, neste caso, teria a função de estabelecer a diferença entre uma instituição e outra. E uma das estratégias utilizadas pela IPES pesquisada é o vestibular agendado.

VESTIBULAR AGENDADO

Informações Gerais:

- As Provas serão realizadas em computadores, nos locais e horários definidos no edital de inscrição, exceto no dia 25 às 14:00h (prova convencional).
- Tempo máximo para realização da prova: 03:30h.
- O pagamento da inscrição por boleto bancário deverá ser efetuado em até 24h antes da prova. Se não for pago, o candidato não poderá comparecer à prova. Caso contrário, haverá o cancelamento da inscrição.
- As vagas serão efetivadas somente com o preenchimento do número mínimo de matrículas.
- O edital do processo seletivo está fixado na

Inscrições Abertas:

- tel. (45) [redacted]
- site www [redacted]
- Valor da inscrição: R\$ 300,00

Local: [redacted]

Provas de 20 a 25 de Junho: (matrículas abertas)

- De Terça a Sexta (20, 21, 22 e 23):
 - 14:00h às 17:30h (prova no computador)
 - 08:30h às 12:00h (prova no computador)
 - 19:00h às 22:30h (prova no computador)
- Sábado (24):
 - 14:00h às 16:00h (prova no computador)
 - 14:00h às 17:30h (prova no computador)
- Domingo (25):
 - 08:30h às 12:00h (prova no computador)
 - 14:00h às 17:30h (prova convencional)

VESTIBULAR AGENDADO

Agende o dia e o horário da sua prova.

Escolha um dos horários pré-determinados e venha fazer sua prova!

Inscrições Abertas:

- tel. (45) [redacted]
- site www [redacted]
- Provas de 20 a 25 de Junho
- Valor da inscrição: R\$35,00
- Local: [redacted]
- Mais informações no verso.

Cursos:

- Administração em Marketing
- Administração Financeira
- Administração Hospitalar
- Letras Licenciatura Inglês
- Letras Licenciatura Espanhol
- Pedagogia
- Psicologia
- Educação Física
- Serviço Social
- Secretariado Executivo
- Artes Visuais
- Música

VESTIBULAR agendado

"Comece a estudar no meio do ano na faculdade que tem o melhor ensino e o melhor corpo docente da região".

Ensino de Qualidade que veio para ficar

CAPÍTULO VII

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO DIRETOR DA UNIVERSIDADE

ANALISADA

O mundo atual vive um processo de globalização, de liberalismo econômico e de grande desenvolvimento tecnológico. Como já discutido anteriormente, essas novas características mundiais vêm afetando tanto empresas como instituições, independentemente do segmento em que atuam. Elas estão também bastante visíveis no contexto da educação. Frente a esse cenário, os diretores de escolas e universidades são chamados a assumir um novo papel, agora lexicalizado como o de *gestor educacional*.

Na grande maioria das instituições particulares de ensino, a profissionalização do ambiente vem exigindo mudanças de postura por parte dos gestores, principalmente no que se refere à questão de relacionamento entre os setores

acadêmico e administrativo. O caráter transitório dos valores, crenças e situações na pós-modernidade também alcança o setor privado de educação. Em outras palavras, as flutuações da capacidade de pagamento da população que pretende ou que já frequenta uma universidade particular, as incertezas sobre quais serão as futuras profissões em demanda, ou ainda as dúvidas sobre como será o comportamento da sociedade em relação à educação nos próximos anos, têm exigido que as instituições particulares desenvolvam produtos também flutuantes, flexíveis e adaptados ao 'aqui-e-agora', aumentando os desafios da gestão universitária corporativa e, conseqüentemente, o perfil e o trabalho do gestor universitário.

Atualmente, o papel do gestor educacional vem passando por um processo de transição. Para dirigir uma instituição de ensino parece ser preciso conhecer os conceitos de administração e marketing da pós-modernidade e aplicá-los ao sistema de ensino. *Gestão*, termo que até pouco tempo atrás fazia parte do exclusivo vocabulário da Administração, é uma expressão que vem ganhando corpo no contexto educacional. No Brasil, justifica-se seu uso como parte de um suposto processo de evolução e melhoria do ensino. Entretanto percebe-se que há pouco domínio deste novo gestor em tentar conciliar as propostas pedagógicas com as condições físicas e materiais da instituição e com as ações administrativas em geral, no sentido de garantir o atendimento das demandas educacionais da sociedade. Segundo Grotto e Pacheco (2006: p. 02), “a atuação do gestor educacional, até pouco tempo atrás, estava relacionada apenas a sua ‘visão’ ou ‘competência’. Porém neste contexto, seu trabalho não pode ser visto somente como o de profissional exclusivamente preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas.” Ou seja, na opinião desses autores, é necessário que as questões pedagógicas também façam parte de sua rotina de trabalho do gestor educacional e que sejam tão relevantes quanto as questões administrativas.

Neste sentido, este capítulo avalia como o diretor da instituição pesquisada se vê enquanto participante de novas relações educacionais na modernidade tardia. Para isso, analisei as representações do diretor da instituição analisada sobre o ensino universitário atual. Os dados que serão mostrados e discutidos a seguir foram coletados a partir de um questionário aplicado ao Diretor Geral da Instituição em questão. A coleta de dados forneceu informações que foram agrupadas em quatro temas:

- 1) Representações quanto ao papel da instituição de ensino superior privada;
- 2) Representações quanto ao processo de seleção para o ingresso em uma IPES;

- 3) Representações quanto à relação ensino-aprendizagem numa IPES;
- 4) Representações quanto ao processo de divulgação das vagas ofertadas pelas IPES.

Para uma maior compreensão dos temas acima, apresento a seguir o perfil do diretor, elaborado com base na coleta de informações referentes à sua formação educacional, bem como suas atribuições dentro da IPES em que atua. Essas informações foram obtidas por meio das perguntas 1 e 2 do questionário, a saber:

- 1) Qual é a sua formação universitária?
- 2) Quais são as suas atribuições enquanto diretor da universidade?

Quadro 10: Formação e atribuições do diretor da IPE analisada.

Formação Educacional	Atribuições enquanto diretor
Graduação em Economia. (1995) Especialização no EMBRAPA – Instituto Brasileiro de Pesquisas Econômicas. (1998) Mestrado em Engenharia da Produção pela UFSC (2002)	Sou diretor geral de 16 cursos de graduação e 17 de pós-graduação e responsável pelos 400 funcionários da instituição. A diretoria cuida da parte administrativa e estrutural. Ela presta atendimento aos acadêmicos somente quando as questões pedagógicas não são solucionadas pelo coordenador de curso. A Tesouraria, a secretaria, cobrança e negociações de pagamento, e autorizações de compras são também responsabilidades da diretoria.

7.1 Representações do diretor quanto ao papel da instituição de ensino superior privada

A pergunta três do questionário “*Como você definiria uma instituição de ensino privada*” indagava o diretor a respeito da definição de uma instituição de ensino superior privada. Abaixo temos sua resposta.

“Em primeiro lugar, como um órgão que contribui com a comunidade, principalmente a comunidade carente. E em segundo lugar, como um órgão que profissionaliza seus alunos com ênfase em uma prática que os prepara de fato para o mercado de trabalho. Por exemplo, por meio do atendimento a cerca de 700 pacientes mensais na clínica de odontologia com 100% de gratuidade, por meio do Núcleo de Prática Jurídica que atende cerca de 200 pessoas por semana, pelo Programa Primeiro Emprego, etc. O mais importante é colocar o aluno no mercado de trabalho. A idéia é formar um profissional feliz financeiramente e pessoalmente. Além disso, outros podem se beneficiar da nossa estrutura indiretamente. Afinal, somos 400 famílias vivendo da instituição.”

A resposta do diretor mostra que seu discurso representa certas práticas sociais e está investido de certas ideologias. Segundo Fairclough (1992), a ideologia investe a linguagem de várias maneiras e em vários níveis, pois é uma orientação acumulada e naturalizada construída nas normas e nas convenções, assim como no trabalho de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos. O discurso neoliberal globalizado tem colocado o ensino superior num lugar de

destaque, não apenas como uma forma de aprimoramento da qualidade da mão de obra e da produção do saber, mas como uma prática social voltada ao aumento da qualidade de vida da população em geral. E é isto que a resposta do diretor vem ilustrar, ao definir a universidade privada *“em primeiro lugar, como um órgão que contribui com a comunidade, principalmente a comunidade carente. Em segundo lugar, como um órgão que profissionaliza seus alunos com ênfase na prática que os prepara de fato para o mercado de trabalho”*. Essas duas funções de uma universidade (servir a comunidade e formar profissionais) são apresentadas como aparentemente independentes e não interligadas. Dessa forma, o leitor desavisado pode não ser capaz de inferir que, para que o estudante universitário se torne um profissional competente nas áreas acima citadas (Odontologia, Direito) ele precisa praticar junto à comunidade, ou seja, os serviços de extensão oferecidos pelas universidades não são meramente uma forma de beneficiar a comunidade, mas parte do processo de treinamento e formação dos alunos. As próprias palavras do diretor, logo em seguida, são prova disso: *“por exemplo, por meio do atendimento a cerca de 700 pacientes mensais na clínica de odontologia com 100% de gratuidade, por meio do Núcleo de Prática Jurídica que atende cerca de 200 pessoas por semana, pelo Programa Primeiro Emprego, etc.”*

O uso do termo “carente” é também uma tentativa de demonstrar que a universidade privada trabalha para o social. Mas o que é ser “carente”? Ao longo dos anos, o termo “carente” vem sendo associado à população pobre e sem recursos financeiros. Entretanto, estar “carente” significa estar com falta ou ausência de alguma coisa. Na clínica de odontologia, por exemplo, carente pode ser o paciente que necessita de uma prótese dentária, e não necessariamente carente de recursos financeiros para adquiri-la.

Apesar desses esforços de construção de uma imagem de instituição socialmente engajada, a segunda parte da resposta revela que o mais importante para a universidade privada analisada é colocar o aluno no mercado de trabalho. Essa posição alinha-se com as pressões do mercado de trabalho globalizado. Segundo Lessard (2006, p. 201):

A qualidade da mão-de-obra e a produção de um saber de ponta nos diferentes setores de atividade são desafios maiores para os Estados e as grandes regiões do mundo. Daí a massificação do ensino superior e esse enorme impulso da escolarização para o alto. Com relação a uma ou duas gerações atrás, um diploma superior talvez não garanta tanto uma carreira prestigiosa, bem

remunerada e segura, mas, atualmente, não ter um traz conseqüências infinitamente mais negativas.

Uma outra característica ideológica naturalizada aparece no final da resposta do diretor: “*Além disso, outros podem se beneficiar da nossa estrutura indiretamente. Afinal, somos 400 famílias vivendo da instituição*”. O discurso educacional comodificado hegemônico está visível nestas sentenças, que re-significam a universidade como empresa, e assim legitimam seu foco empresarial e mercadológico. Por essa lógica mercantilista, a universidade privada, além de preparar o aluno para o mercado de trabalho e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade mais carente, também é fonte de trabalho, uma vez que gera centenas de empregos diretos. Podemos aplicar o conceito de hegemonia proposto por Fairclough (1992, p. 122) à atual estruturação das IPES:

Hegemonia [o poder da universidade privada sobre discentes, docentes, funcionários e comunidade] é a construção de alianças [universidade + funcionários] e a integração [noção socialmente naturalizada dos benefícios oferecidos por uma IPES], muito mais do que simplesmente a dominação [poder direto e autoritário de uma universidade] de classes subalternas [alunos, professores, funcionários, comunidade em geral], mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.

7.2 Representações do diretor quanto ao processo de seleção para o ingresso em uma IPES

O terceiro tema levantado a partir do questionário aplicado ao diretor refere-se ao processo de seleção dos candidatos a uma vaga em uma IPES. As orações analisadas foram coletadas a partir da pergunta número 4 do questionário aplicado ao diretor: “*O que é preciso para ingressar nesta universidade como aluno?*”. A resposta foi a seguinte:

“Passar pelo processo de vestibular, (que dura uma manhã e uma tarde, com prova de questões múltiplas) o qual não é um processo de venda ou comercialização de vagas. Nós não doamos inscrições, não mandamos inscrições gratuitas para a casa das pessoas. Após o vestibular, nós atendemos até a terceira chamada. Uma vez dentro da faculdade, os alunos poderão participar de um teste de nivelamento em alguns cursos porque muito embora eles passem no vestibular, eles costumam possuir defasagem de conteúdo. E há aí cursos para suprir esses problemas. Existe também um programa de apoio psicológico e de aprendizagem para que o aluno não encontre esses tipos de barreira para não permanecer na instituição.”

A resposta do diretor apresenta certa ambigüidade quanto a sua representação do acesso às vagas na universidade. Ao mesmo tempo em que afirma que o candidato passa pelo processo de vestibular, ele diz que esse processo não é uma venda ou comercialização de vagas. Afinal, segundo o diretor, as inscrições não são doadas ou entregues gratuitamente às pessoas.

A taxa cobrada para essas inscrições não é vista por ele como uma forma de venda do acesso à universidade. Essa idéia pode, a princípio, soar bastante democrática. Ora, se não se doam inscrições, não há interesse de que apareçam inúmeros candidatos para esse processo no intuito de garantir um maior (ou total) preenchimento das vagas disponíveis. Entretanto, percebe-se aí, mais uma vez, uma relação assimétrica de poder entre a instituição que oferta as vagas e os possíveis candidatos. Segundo van Dijk (1996, p. 85) “muito do poder moderno em sociedades democráticas é persuasivo e manipulador.” Ou seja, o discurso do diretor manipula a tomada de decisão do leitor/ouvinte porque não fica explícito que há uma cobrança de inscrições, e que, portanto, é a instituição que estabelece as regras do acesso. Além disso, a afirmação de que há um processo seletivo, de que não há “doação” de vagas, representa uma tentativa de atribuir credibilidade e seriedade à instituição.

Logo em seguida, as afirmações do diretor também se mostram bastante ambíguas:

“Após o vestibular nós atendemos até a terceira chamada. Uma vez dentro da faculdade, os alunos poderão participar de um teste de nivelamento em alguns cursos porque muito embora eles passem no vestibular, eles costumam possuir defasagem de conteúdo. E há aí cursos para suprir esses problemas. Existe também um programa de apoio psicológico e de aprendizagem para que o aluno não encontre esses tipos de barreira para não permanecer na instituição”.

Em seu discurso, o diretor não explicita que há uma necessidade de atender a oferta de vagas da instituição. Porém, ele afirma que, após o vestibular, poderão ser feitas até três chamadas de candidatos. Além disso, ele ainda acrescenta que um teste de nivelamento e um programa de apoio psicológico e de aprendizagem são oferecidos aos acadêmicos com maiores dificuldades de conteúdo, para que eles continuem estimulados a permanecer na instituição. O diretor apresenta um discurso elaborado e cuidadoso em termos lexicais e proposicionais, que evidencia o uso de tecnologias

discursivas para mascarar, ou ao menos suavizar, uma relação mercantilizada entre o produtor (a universidade) e o consumidor (os acadêmicos).

Van Dijk (1996, p. 77) explica que a tecnologização do discurso pode ter conseqüências patológicas. As práticas discursivas podem criar uma crise de sinceridade. As sentenças utilizadas pelo diretor para descrever o processo de seleção para ingresso na universidade são ambivalentes, ou seja, informam, ao mesmo tempo em que persuadem, os candidatos em potencial. A crise de sinceridade apontada por van Dijk (1996) pode acontecer na medida em que os candidatos se deparam com informações nem sempre muito confiáveis e algo contraditórias. Entretanto, percebe-se que, na modernidade tardia, este tipo de tecnologia discursiva vem se tornando natural e, infelizmente, nem todos os consumidores se dão conta de seu uso, ainda que se sintam inseguros quanto à sinceridade das instituições que as utilizam.

7.3 Representações do diretor quanto à relação ensino-aprendizagem numa IPES.

O quarto tema encontrado a partir das respostas do diretor diz respeito às suas representações quanto à relação ensino-aprendizagem numa IPES. A resposta abaixo foi obtida por meio da pergunta número 5: “Como é a relação ensino-aprendizagem na IPES?” Veja a resposta do diretor:

“A visão de que você tem que passar o aluno já deixou de existir porque a instituição vem a sofrer com isso, e o exame da OAB é uma prova disso. O aluno também precisa entender que tem uma responsabilidade com a sociedade. Um exemplo disso é o nosso grupo da terceira idade no qual os alunos participam como orientadores. Outro exemplo, são nossas estagiárias de enfermagem que são muito elogiadas nos hospitais, pois possuem capacidade de liderança. Elas são um exemplo de liderança porque nós preparamos os alunos para que sejam líderes e não simplesmente comandados.”

Inicialmente, observa-se que as afirmações do diretor não respondem exatamente à pergunta realizada. Na tentativa de abordar a relação ensino-aprendizagem dentro de uma IPES, mais especificamente onde ele atua, o diretor cita exemplos que não estão diretamente relacionados a essa questão, mas que na realidade tratam da responsabilidade social da universidade com a comunidade em que atua, e da noção ideológica de que, no mundo globalizado, futuros bons profissionais são aqueles que

possuem capacidade de liderança junto a um determinado grupo, como vem acontecendo, segundo o diretor, com os alunos do curso de enfermagem da instituição.

Podemos analisar essa resposta sob três prismas:

- 1) A partir do pressuposto, já naturalizado, de que numa instituição privada o aluno acaba, de alguma forma, sempre passando de série e concluindo o curso;
- 2) A partir da noção de responsabilidade social das instituições de ensino superior;
- 3) A partir da questão da colonização discursiva, ou seja, da apropriação de vocábulos comuns da área de administração pelo campo da educação.

Quanto ao primeiro prisma, o diretor afirma que “*a visão de que você tem que passar o aluno já deixou de existir porque a instituição vem a sofrer com isso, e o exame da OAB é uma prova disso.*” Nota-se que esta parte da resposta não corresponde diretamente à pergunta, que trata da relação ensino-aprendizagem numa universidade. Entretanto, ela demonstra que existe uma preocupação do diretor em deixar claro que, na instituição que dirige, os alunos não são simplesmente “passados” sem qualificação necessária, uma vez que existem outros exames que podem evidenciar a baixa qualidade do ensino oferecido, como é o caso do exame da OAB.

Verifica-se, a partir dessa parte da resposta, a tendência de se fazer uma mudança discursiva em relação às cobranças feitas às universidades privadas. Já faz parte do senso comum a crença que, em muitas universidades privadas, o aluno pagante é quem determina se irá ou não passar para a série seguinte, quase que ignorando a autonomia do professor em sala de aula. No intuito de desmistificar essa visão, o diretor justifica-se dizendo que a idéia de que o aluno tem que passar não existe mais, mesmo porque essa prática traria problemas futuros, como o fracasso de alunos de universidades privadas em exames profissionais posteriores.

A segunda parte da resposta refere-se à responsabilidade social das universidades. O diretor afirma que “*o aluno também precisa entender que tem uma responsabilidade com a sociedade. Um exemplo disso é o nosso grupo da terceira idade no qual os alunos participam como orientadores. Outro exemplo, são nossas estagiárias de enfermagem que são muito elogiadas nos hospitais, pois possuem capacidade de liderança.*” O grupo da terceira idade mencionado realiza encontros semanais na universidade, nos quais alunos de diversos cursos, como enfermagem,

odontologia e psicologia, desenvolvem atividades de estágio e atividades extracurriculares.

Sabe-se que as atividades de estágio nos cursos de graduação são, em sua maioria, obrigatórias, o que requer um público alvo para o seu desenvolvimento. No entanto, ao afirmar que os alunos da instituição precisam entender que devem ter responsabilidades sociais, que podem ser preenchidas através da participação em atividades como o grupo de terceira idade, o diretor coloca em primeiro plano a atuação social da instituição junto à comunidade, e apaga a função de treinamento (atividades de extensão e estágio) que grupos como esses desempenham. Uma parte obrigatória do currículo dos cursos (estágios) torna-se uma espécie de propaganda em benefício da instituição. Aos olhos da sociedade, tais projetos sociais são vistos como serviços extras de apoio a comunidade, e não como consequência da obrigatoriedade do programa de estágios de cada curso de graduação e de exigências do Ministério da Educação.

Podemos observar também que a relação educacional da instituição com os seus acadêmicos está pautada em um novo modelo de mercado, que se utiliza de tecnologias discursivas voltadas para o marketing da instituição. Em relação a isso, Fairclough (1996, p. 77) afirma que:

tais relações (relação da instituição com os acadêmicos, relação dos acadêmicos com os professores, etc.) estão sendo reconstruídas sobre um modelo mercadológico, no qual aparecem produtores-consumidores, e os tecnólogos do discurso parecem ter um papel importante neste processo de reconstrução: as técnicas discursivas de marketing e propaganda estão sendo amplamente projetadas enquanto modelos, sendo também o foco do treinamento, e conforme eu percebi, elas são ordens do discurso colonizadas institucionalmente em grande escala.

Finalmente, a terceira parte da resposta do diretor pode ser analisada como exemplo do processo de colonização discursiva, neste caso através do uso de vocábulos comuns na área da administração que estão sendo cada vez mais usados na educação privada, principalmente pelos profissionais que atuam na gestão educacional.

Observam-se ecos de um discurso de gerenciamento organizacional quando o diretor utiliza os termos “*capacidade de liderança*”, “*liderança*”, “*líderes*” e “*comandados*.” As características pessoais dos alunos, que anteriormente eram consideradas privadas, são agora redefinidas. Assim, a qualidade *liderança* parece tornar-se uma preocupação legítima da instituição de ensino, que se alinha com a visão neoliberal da necessidade de preparação do líderes para o mercado de trabalho.

7.3 Representações do diretor quanto ao processo de divulgação das vagas ofertadas pelas IPES

Finalmente, o último tema presente no questionário aplicado ao diretor da IPE analisada dizia respeito ao processo de divulgação das vagas ofertadas. Logo abaixo podemos ver a pergunta e a resposta do diretor:

- Como a instituição faz uso da mídia para divulgar seus cursos?

“O departamento de Cultura e Marketing faz o trabalho de mídia. A universidade destina uma verba para o processo de divulgação. Nós visitamos cidades próximas e colégios para mostrar quais são as profissões que nós formamos. Nós levamos parte da nossa estrutura e montamos um aparato no local para que os interessados possam questionar professores de algumas áreas. Por exemplo, uma escola solicitou a visita do nosso curso de comestologia. E as professoras do curso forma até lá. Ao chegar, se depararam com 50 alunas, todas mulheres e muito bonitas, o que lhe deu a evidência de estar encontrando o público alvo. Existe a divulgação no rádio, na televisão, em outdoors até mesmo em outros estados como o Mato Grosso e em toda a região sul. Os professores que participam fazem parte do plano de carreira da instituição e ganham uma hora aula mensal para essa divulgação nos colégios e cidades.”

No quadro abaixo analiso a resposta do diretor, organizando-a em três categorias:

Quadro 11: Setores, pessoas e exemplos de divulgação dos cursos da IPE analisada.

Setores responsáveis pela divulgação da Instituição.	Exemplos dos meios de divulgação.	Pessoas envolvidas na divulgação.
1. Departamento de Cultura e Marketing.	Rádio, televisão, outdoors.	Profissionais do marketing da instituição.
2. Departamento de Cultura e Marketing e corpo docente	Visitas às cidades próximas à instituição. Montagem de um aparato local com parte da estrutura da instituição para questionamentos e informações.	Profissionais do marketing e professores da instituição.
3. Corpo docente	Montar um aparato local com parte da estrutura da instituição para atender a questionamentos e informações.	Professores da instituição.
4. Corpo docente	Palestras com professores dos cursos.	Professores da instituição.

De acordo com o quadro 11, podemos observar que são dois os setores da instituição responsáveis pela divulgação de cursos: o departamento de Cultura e Marketing e o Corpo Docente. Segundo a resposta do diretor, o departamento de

Marketing e Cultura é responsável pela divulgação de cursos na mídia, ou seja, nos meios de comunicação, como rádio, televisão, outdoors e outros gêneros de propaganda. Entretanto, o diretor parece demonstrar indiretamente que a inserção do corpo docente na divulgação dos cursos é antes uma forma de esclarecimento da comunidade do ensino médio das escolas da região do que uma maneira de divulgação da instituição. Nessa divisão de tarefas técnicas, ao departamento de Marketing e Cultura cabe apenas a parte de publicidade na mídia, e aos professores cabe o trabalho “corpo-a-corpo”, ou seja, de tecnólogo do discurso a serviço da instituição.

Ao afirmar que “*Por exemplo, uma escola solicitou a visita do nosso curso de cosmetologia. E as professoras do curso foram até lá. Ao chegar, se depararam com 50 alunas, todas mulheres e muito bonitas, o que lhe deu a evidência de estar encontrando o público alvo.*” , o diretor entende que o professor é a pessoa mais capacitada para identificar os futuros alunos da instituição. E isso sugere que a universidade analisada vem trabalhando com vistas ao mercado, e que para “vender” os seus cursos ela utiliza os seus professores, além de técnicas discursivas emprestadas da publicidade, como é o caso da divulgação corpo-a-corpo. Esta situação vem de encontro à afirmação de Fairclough (1996, p. 81) de que, na modernidade tardia, há uma nova ênfase na oralidade e na linguagem falada, além da interação face-a-face e da interação em pequenos grupos, às vezes explicitamente justificada em termos de mudanças comunicativas necessárias para o trabalho.

Outro aspecto relevante na afirmação do diretor é o fato dele acreditar que para o curso de cosmetologia, mulheres, e principalmente “*mulheres muito bonitas*”, são uma evidência de público alvo apropriado. Ou seja, os critérios mensurados pela prova vestibular, neste caso, parecem não ser um indicativo de melhor perfil acadêmico para o ingresso neste curso. O importante seria, então, um público feminino interessado em assuntos voltados para a estética corporal, que se constituíam em acadêmicas pagantes do curso, além de funcionarem como garotas propaganda da instituição.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, foram investigadas as relações entre uma instituição de ensino superior privada e o seu corpo discente, entre essa instituição e o seu corpo docente, e entre o corpo discente e o corpo docente dessa mesma instituição, constituindo um estudo de caso no oeste do estado do Paraná, analisado a partir do construto teórico da Análise Crítica do Discurso.

O interesse principal desta pesquisa era investigar que representações alunos, professores e dirigentes de uma IPE têm sobre os papéis que ocupam no contexto educacional, e sobre o processo de ensino-aprendizagem na modernidade tardia.

Em primeiro lugar, no que diz respeito às representações dos alunos sobre seu papel no contexto educacional, a análise indicou que estes vêm, atualmente, comportando-se como “clientes” na educação superior. Para esses alunos, tem prevalecido uma lógica neoliberal que os transforma em compradores de serviços educacionais. Todavia, esta análise mostrou que tal posição tem como base uma visão mercadológica do processo de ensino-aprendizagem otimizada pelas novas concepções da modernidade tardia, como a globalização, a ênfase na preparação da mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, além da falta de uma estrutura de ensino superior pública que consiga atender a demanda da sociedade.

A análise dos dados desta pesquisa revelou que, com dificuldades de acesso às universidades públicas, muitos alunos do ensino médio brasileiro acreditam que a melhor alternativa é tentar um curso menos concorrido, de preferência em uma universidade privada, na qual o exame vestibular costuma ser menos rigoroso.

Uma vez garantida a vaga na universidade, os alunos questionados acreditam que seu papel é se preparar para o mercado de trabalho, o que reflete a crença de que quanto maior forem seus investimentos em educação formal, maiores serão as chances de aumento do valor econômico de sua força de trabalho. A cultura neoliberal,

uma cultura de consumo, apresenta a educação como essencial para a melhoria da qualidade de vida. Nesse contexto do discurso educacional comodificado, a construção da identidade estudantil torna-se contraditória. Por um lado, o aluno se comporta enquanto cliente com direitos comerciais garantidos; por outro ele assume o papel de agente passivo na aquisição de habilidades, uma vez que as práticas educacionais das universidades privadas não priorizam a formação de alunos-consumidores conscientes e com postura crítica e humanística.

Em relação às representações que os alunos têm do processo ensino-aprendizagem, a pesquisa mostrou que eles ainda esperam que o professor universitário faça o papel de transmissor de conhecimentos. Os alunos acreditam que é para isso que pagam a universidade. Como a preocupação é o mercado de trabalho, o interesse dos alunos é por uma formação instrumental, e não uma formação profissional que inclua a reflexão e a problematização da identidade do professor de línguas, visto tratar-se de um curso de licenciatura em Letras.

Em segundo lugar, este estudo analisou as representações que os professores têm do seu papel dentro do atual contexto educacional comodificado. A análise mostrou que os professores estão sendo forçados a se adaptar às novas condições de trabalho impostas pelas universidades privadas. Atualmente, eles estão trabalhando em um contexto educacional pautado por um modelo de gestão empresarial, o que implica na falta de estabilidade no emprego, universidades visando lucro, e “alunos-clientes” com autonomia sobre o “produto” educação. Os dados revelaram ainda que está acontecendo uma naturalização do uso das tecnologias discursivas pelos professores no intuito de captar alunos para os cursos da universidade. Ou seja, há um aproveitamento corporativo da imagem do professor perante a comunidade e de suas habilidades conversacionais, além de sua disposição para se engajar em atividades extra-classe na captação de novos alunos, sem que lhes sejam oferecidos treinamentos específicos ou contrapartida econômica adequada, por exemplo comissão participativa em vendas.

Uma outra preocupação descrita pelos professores foi o desempenho acadêmico deste novo perfil de aluno. O baixo nível de conhecimento dos alunos, aliado aos efeitos da comodificação da educação, tem alterado o processo ensino-aprendizagem. Para os professores desta pesquisa, os alunos das universidades privadas possuem valores e atitudes neoliberais que lhes fazem ver que podem intervir na forma como o ensino é estruturado. Em outras palavras, os professores acreditam (e aceitam)

que o aluno pensa que como está pagando por uma prestação de serviço, tem o direito de opinar e determinar de que forma esse serviço deve ser prestado.

Quanto ao papel das IPES, podemos concluir que estas estão operando dentro de uma lógica mercantilista de educação. Adeptas cada vez mais do discurso corporativista, as IPES buscam lucratividade, ao mesmo tempo em que procuram mostrar à sociedade que contribuem para o bem-estar social da comunidade em que atuam. A instituição privada se esforça para construir uma imagem de empresa socialmente engajada. No entanto, a prioridade é a prestação de serviços educacionais para preparar seus alunos ao mercado de trabalho, e com isso obter lucros.

Apesar de várias contradições no discurso das IPES, nota-se que há uma naturalização de práticas discursivas que tentam mascarar a relação mercantilizada entre o produtor (a universidade) e consumidor (os acadêmicos), tais como o discurso de responsabilidade social das instituições de ensino superior, além da constante utilização de termos da área da administração pelo campo da gestão educacional.

Finalmente, é pertinente acrescentar que este estudo não teve como pretensão afirmar que as instituições privadas de ensino superior brasileiras, de modo geral, estão somente preocupadas com a lucratividade de seus serviços educacionais. Porém, os dados coletados neste estudo de caso podem contribuir para que haja um entendimento maior e mais reflexão quanto aos rumos que a educação superior está tomando na modernidade tardia. Fala-se muito em reforma universitária dentro do contexto educacional brasileiro. Mas diversas questões ainda precisam de atenção, como por exemplo: o que significa ser um estudante que se prepara para o mercado de trabalho; o que é um estudante socialmente e politicamente engajado?; Qual é e qual será o papel do professor dentro do discurso comodificado do ensino superior?; e, finalmente, é possível que as instituições de ensino superior privadas almejem também uma educação de qualidade que contemple, além de um aluno preparado para o mercado de trabalho, um aluno reflexivo, crítico e “líder” de fato?

Todas essas questões podem servir como o ponto de partida para futuras pesquisas que venham a contribuir para a evolução humanística da educação superior.

REFERÊNCIAS

ABMES, Catálogo geral das instituições de ensino superior associadas à associação brasileira de mantenedoras de ensino superior. Brasil, 2, 1997.

AKKARI, A. J. Structural schooling inequalities in Brazil: between state, privatization and decentralization. **Educ. Soc.** Apr. 2001, vol. 22, no. 74.

BOITO, JR., A. **Política neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORDINI, T. **Professor gestor – por onde começar**. Disponível em www.profissaomestre.com.br. Acesso em 07 de maio de 2006.

BRANDÃO, A. P. **Feirão da Educação**: a educação como mercadoria. Trabalho apresentado no Núcleo de Comunicação Educativa no XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH, MG. 2 a 6 de setembro de 2003.

BUARQUE, C. **A refundação da universidade**. Disponível em www.cristovam.com.br. Acesso em 30 de maio de 2006.

CARNEIRO, A. L. M. Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor universitário nos cursos de licenciatura. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n.1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 30/05/2006.

CASAGRANDE, R. Por uma gestão modernizada. **Revista Educação Superior**, ano 8. No. 90, mar. 2006.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh University Press, 1999.

COULTHARD, M and CALDAS-COULTHARD, C.R. (Eds.). **Texts and practices**. London: Routledge, 1996.

DELPHINO, F. B. de B. Uma leitura multimodal de um texto publicitário. **Sinergia**, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/fatima2.html>. Acesso em 15/07/05.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. 1991, n.º 4, p. 109-139.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente**. São Paulo: Edusp, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Harlow: Longman, 1995.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London and New York. Routledge, 2003.

_____. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In MAGALHÃES, Célia. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 223 p. Coleção Cidade Aberta. Série Megalópolis. 85-85445-34-3

FOWLER, R. On critical linguistics. In: COULTHARD, Carmem Rosa; COULTHARD, Malcolm (Eds.). **Texts and practices**. London: Routledge, 1996.

FREIRE, M.; LESSA, Ângela B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo, Unesp, 1991.

_____, A; BECK, Ulrich; LASH, Scott (Orgs.). **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1997.

GOIS, A. **Para UNESCO o Brasil paga pouco o professor**. Disponível em www.folha.uol.com.br. Acesso em 05 de abril de 2003.

GROTTO, E. M. B.; PACHECO, L. M. D. **Gestão escolar: competências e habilidades da equipe gestora em uma escola pública**. In: Simpósio Nacional de Educação, 2006. Disponível em www.gpe.uri.br/justeliane.pdf. Acesso em 01/07/2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&PA, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HEBERLE, M. V. A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres. **Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad**. Barcelona: v.1, set., p. 73 – 86, 1999.

IBGE – Censo 2002. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em maio de 2006.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 267 – 302.

LEEUEWEN, T. V. Genre and field in critical discourse analysis: a synopsis. **Discourse and Society**, 1993.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2006, vol.27, no.94.

MATA, L. P. da. **As continuidades e as descontinuidades da Educação Superior**: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neo-liberal. Trabalho Necessário. Ano 3, no. 3, 2005. Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario/Leandra%20TN3.htm .

MARTINS, J. de S. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARQUES, R. **Cada vez mais diretores de cursos vão além da gestão acadêmica**. Disponível em www.universiabrasil.net/materia . Acesso em 01 de junho de 2006.

MCCRACKEN, Grant. **Cultura e consumo**. São Paulo: Mauad, 2003.

MEC/INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2002**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 12/07/05.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (Org.). **Identity**. London: Lawrence and Wishart, 1990.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em Discurso**, 4 (Número Especial - Análise Crítica do Discurso), 2004, p. 133-157.

MEZZOMO, J. C. **Qualidade em instituições de ensino superior**: apoiando a qualidade total. São Paulo: Cedas, 1993.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

NORONHA, E. C. de S.; KOERICH, Grácia Maria Salles Maciel. Neoliberalismo, qualidade e educação. **Poiésis: Revista Científica em Educação**, Tubarão, v.1, n. 1, jan. /jun. 1999.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Revisitando a formação de professores de língua materna**: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n. 1. p. 101 – 107, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, M. F. de. O ensino de produção textual: o saber e o fazer das professoras. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.) **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994.

PEREIRA, M. A. SIQUEIRA, H. S. G. **Reforma universitária – educação: um serviço comercializado?** Artigo escrito a pedido do grupo de estudo da SEDUFMS, como contribuição teórica à discussão da Reforma Universitária Brasileira - Maio de 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Essentials of nursing research**. Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1993.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, n. 66, abr. 1999.

SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SINGH, G. **Educational consumers or educational partners**: a critical theory analysis. Disponível em www.esib.org/commodification/documents/singh.pdf . Acesso em 30 de setembro de 2005.

SEMERENE, B. **As exigências e os abusos do aluno que paga**. Disponível em www.ufrr.br/noticia1411i.htm . Acesso em 10 de maio de 2006.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V. e WARDE, M. J. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994.

TANNUS, J. J. Jr. **Qualidade dos cursos superiores deve ser questionada sempre**. Disponível em www.am.unisal.br/publicações/artigos_101.asp . Acesso em 26 de abril de 2006.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: “da universidade em ruínas” às “universidades na penumbra”. In: GENTILI, Pablo. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN DICK, T. Principles of critical discourse analysis. **Discourse&Society**. London: Sage Publications, 1993.

VEIGA, I. P. A. **Docência: profissão, profissionalismo, profissionalização**. Disponível em www.universia.com.br/html/materia/materia/bacfe/html Acesso em 13 de março de 2003.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. In: MAGALHÃES, Izabel e RAJAGOPALAN, Kanavillil(Orgs.). **Análise Crítica do Discurso**. D.E.L.T.A, v.21: Especial, 2005.

_____. Práticas discursivas no letramento escolar e familiar. In: MAGALHÃES, Izabel e LEAL, Maria D. Cristina (Org.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

WALLACE, C. Critical literary awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ED.) **Critical language awareness**. Harlow: Longman, 1992.

WODAK, R.; MATOUSCHEK, B. We are dealing with people whose origins one can clearly tell just by looking: critical discourse analysis and the study of neo-racism in contemporary Austria. **Discourse&Society**, v. 4, n. 2, p. 225 – 248, 1993.

YOUNG. R. Quem é o gestor socialmente responsável. **Harvard Business Review** – Especial Foco na América Latina – Responsabilidade Social Empresarial, 2004.

ANEXO A: Questionário aplicado aos professores.

1. Por que você optou pela carreira de professor?
2. Por que você escolheu trabalhar em uma instituição de ensino superior?
3. Quais são os pontos positivos e os negativos da docência no ensino superior?
4. Por que você decidiu trabalhar em uma instituição particular?
5. Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens de trabalhar numa instituição de ensino superior privada?
6. Em sua experiência profissional e pessoal, como é a relação entre alunos e professores numa IPE? Essa relação é diferente em uma instituição pública?
7. Qual é o papel do professor na divulgação dos cursos oferecidos pela instituição em que você trabalha, e pela captação de alunos?
8. Você possui horas de pesquisa e extensão nesta universidade? Se possuir, quantas e quais são as atividades desenvolvidas?

ANEXO B: Questionário aplicado aos coordenadores.

QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DE GRADUAÇÃO.

1. Qual é a sua função?
2. Há quanto tempo você trabalha como coordenador de graduação?
3. Quais são as suas atribuições enquanto coordenador? Você é responsável pela coordenação administrativa e pedagógica dos cursos?
4. Você trabalha na divulgação dos cursos de graduação junto à comunidade? Se a resposta for afirmativa, como funciona esta atividade? Você também é responsável pela captação de novos alunos por meio de divulgação ou propaganda? Sim.
5. Quantas horas você tem para sua função?
6. Na sua opinião, qual deve ser o perfil de um coordenador de graduação?
7. Na sua opinião, qual deve ser o perfil de um professor universitário?
8. A contratação de professores faz parte de suas atribuições? Caso faça, quais são os critérios utilizados?
9. Em sua experiência (como professor, aluno, através da mídia, etc.), quais são as semelhanças e as diferenças entre a relação entre alunos e professores e entre alunos e instituição de ensino superior privada e uma instituição pública?

ANEXO C: Questionário aplicador ao diretor da IPE analisada.

- 1) Qual é a sua formação universitária?
- 2) Quais são as suas atribuições enquanto diretor da universidade?
- 3) Como você definiria uma instituição de ensino superior privada?
- 4) O que é preciso para ingressar nesta universidade como aluno?
- 5) Como é a relação ensino –aprendizagem na IPES?
- 6) Como a instituição faz uso da mídia para divulgar seus cursos?