

CENÁRIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Jozanes Assunção Nunes

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), São Paulo, Brasil.
Professora do PPGEL (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Beth Brait

Doutora e Livre-Docente em Linguística (USP), São Paulo, Brasil
Professora dos PEPGs em LAEL e LCL (PUC-SP), São Paulo, Brasil
Pesquisadora 1 do CNPq.

RESUMO: Este artigo coloca em relevo as contribuições do pensamento bakhtiniano para análise de interações verbais em pesquisas que se ocupam de problemáticas e cenários educacionais. A partir de um estudo que tematiza o processo de criação de um Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública, salienta a pertinência de noções como valoração, relações dialógicas e discurso bivocal para exame de enunciados produzidos por professores, num contexto em que os cursos de Letras seriam avaliados pelo MEC. As análises dialógicas evidenciam que os pressupostos bakhtinianos se configuram como possibilidade teórico-metodológica singular, capazes de revelar limites e tensões a que os processos de constituição de um núcleo de professores estão condicionados.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos bakhtinianos; Núcleo Docente Estruturante; Docentes de Letras

ABSTRACT: This article emphasizes the contributions of the Bakhtinian thoughts for the analysis of verbal interactions in researches that discuss questions and educational scenarios. From a study which addresses the creation process of a Structuring Professoriate Group (NDE) from a public university Language Teacher Education Undergraduate Program, highlights the notion relevance as valuation, dialogical relations and double-voiced discourse for analysis of statements produced by professors in a context in which the Language Teacher Education Undergraduate Programs would be evaluated by the Ministry of Education (MEC). The dialogical analyses demonstrate that the Bakhtinian presuppositions represent a singular theoretical and methodological possibility, showing limits and tensions to which the processes of constitution of a teachers' nucleus are conditioned.

KEYWORDS: Bakhtinian Studies; Structuring Professoriate Group; Language Education Faculty Members

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo pretende colocar em relevo potencialidades do arcabouço teórico-metodológico bakhtiniano para análise de interações discursivas do campo educacional, a partir de um estudo que tematiza o processo de criação de um Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública¹. Brait (2018, p. 13) destaca que tal arcabouço diz respeito a uma perspectiva dialógica, advinda do conjunto da obra de Bakhtin e outros importantes intelectuais “todos eles com sólida formação filosófica, literária, linguística, o que lhes permitiu transitar pelos estudos linguísticos e literários, além de sugerir o alcance dos trabalhos para outros campos”. Essa afirmação pode ser completada com o destaque para o fato de que as pesquisas em Educação muito tem se beneficiado dessa perspectiva, produzindo análises de grande interesse para o conhecimento dos discursos de políticas públicas, assim como das relações que esses discursos entretêm com o dia-a-dia das atividades docentes, com as formas de estruturá-las e, conseqüentemente, com o ensino-aprendizagem. É nessa ótica que este texto busca sublinhar a relevância do pensamento desse grupo, considerado aqui como possibilidade de construção de conhecimento que se configura no enfrentamento das realidades que envolvem o tenso diálogo de diferentes agentes do campo educacional.

Como se sabe, na perspectiva dialógica, as noções, conceitos e/ou categorias não devem assumir o protagonismo, na medida em que o objeto de estudo é entendido como sujeito que tem voz, fala e deve ser ouvido pelo pesquisador que com ele se defronta, o enfrenta, dialoga e se altera a partir de suas singularidades. Isso significa que, ao longo da pesquisa, no decorrer do enfrentamento do *corpus*, o arcabouço teórico e metodológico vai se delineando, tomando forma. No caso do *corpus* constituído por enunciados de professores que integram um Núcleo Docente Estruturante de Cursos de Letras, produzidos por meio de uma entrevista coletiva e de um questionário aplicado, em contexto de universidade, a dinâmica da pesquisa dialógica suscitou reflexões que poderão contribuir para a compreensão dos embates presentes no movimento educacional contemporâneo.

¹Pesquisa de doutorado de Jozanes Assunção Nunes (2017), orientada por Beth Brait no PEPG em LAEL, PUC-SP.

O Núcleo Docente Estruturante, que motivou a pesquisa, é constituído por um grupo de professores, com atribuições de formulação e acompanhamento do projeto pedagógico de um curso de graduação, normatizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), por meio da Resolução CONAES N. 1/2010 (BRASIL, 2010b). Com o objetivo de dar conta da complexidade e da importância da análise de interações discursivas aí travadas, este artigo, recortando o projeto mais amplo, divide-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, são apresentados os pressupostos do pensamento bakhtiniano que, motivados pela vivacidade do *corpus*, nortearam a pesquisa; na segunda, situando o estudo, apresentam-se o campo, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa; na terceira, aborda-se o contexto de produção dos enunciados; na quarta, analisam-se os enunciados dos professores do NDE, focalizando a motivação dos sujeitos para integrarem o núcleo e a motivação que levaram os cursos a reestruturarem os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

PENSAMENTO BAKHTINIANO, CAMPO EDUCACIONAL E PESQUISA

Noções, categorias e/ou conceitos advindos especialmente de Bakhtin e Volóchinov constituem-se como elementos norteadores do processo analítico condutor da pesquisa da qual este artigo resulta. Nesse sentido, a questão central a ser explicitada de imediato é a que diz respeito ao viés dialógico multidisciplinar que avulta de todos os trabalhos do hoje denominado Círculo. Isso significa que qualquer estudo da linguagem, este aí incluído, deve estar centrado nas condições concretas em que se realiza, considerando-se que a real unidade da comunicação verbal focalizada e, conseqüentemente de sua análise, deve ser o *enunciado concreto*, situado social e culturalmente. Bakhtin (2011b p. 289) salienta que o enunciado é a instância da expressão do posicionamento valorativo do locutor frente ao objeto do seu discurso, tendo em vista que é a “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado”. Por esse ângulo, sempre haverá, no enunciado, a expressividade da posição axiológica do autor, já que não existem enunciados neutros. Essa posição axiológica expressa o tom emocional-volitivo do autor, o qual pode refletir e refratar em seu discurso os tons e ecos de palavras alheias, cujo tom valorativo assimila, reelabora e reacentua (BAKHTIN, 2011b, 295).

A interação entre interlocutores, portanto, é singularizada pela dimensão valorativa,

dimensão ideológica interligada a um auditório social, de maneira que o falante interage discursivamente a partir do horizonte axiológico de uma época, de um grupo social específico. Os enunciados dos professores do NDE estão, assim, inerentemente associados às instâncias institucionais em que foram produzidos e, por isso, refletem e refratam seus valores ideológicos, remetendo a uma posição axiológica. Tendo em vista esse entendimento, buscou-se analisar a valoração que atravessa os discursos-respostas, a *antipalavra*² dos professores do NDE a partir das questões propostas em um questionário, focalizando as motivações dos sujeitos para integrarem o Núcleo Docente Estruturante – NDE.

Outro aspecto de extrema relevância para o estabelecimento de uma análise dialógica é o entendimento de que *os enunciados são dialógicos*, ou seja, qualquer enunciado pressupõe sempre enunciados outros que o antecedem e o sucedem e que com ele criam uma rede responsiva. Ele não começa ou acaba em si mesmo: ele responde e deixa espaço para respostas, não sendo primeiro ou último, mas um dos elos de uma cadeia discursiva. Disso depreende-se que o sujeito, na concepção do Círculo, é dialógico, ou seja, se define pelas relações dialógicas que estabelece com a palavra de outros, constituindo-se alteritariamente. Nesse processo de embates de alteridades, o falante se apropria do enunciado do outro, dando-lhe acabamento e características próprias. Isso significa que a experiência discursiva individual se faz nessa interação com o outro. Cada sujeito, nessa perspectiva, é considerado único, configurado na interação, na relação com o mundo que o cerca. Assim, a ideia de que o sujeito *repete* discursos de outros deve ser relativizada. A capacidade de individualização e de singularização do discurso de um sujeito na interação é mostrada por sua entonação, valoração, avaliação e participação no conjunto das vozes sociais das quais é produto e com as quais, ao mesmo tempo, dialoga. Essa perspectiva dialógica de enunciado e de sujeito foi fundamental para a compreensão de como os professores do NDE tornaram-se sujeitos de discursos relacionados ao campo educacional. É preciso acrescentar que discurso, nessa perspectiva, é entendido como uma rede de relações dialógicas, entre signos ideológicos, entre palavras, entre enunciados

Além do apoio nesses elementos teóricos, a análise dos enunciados dos professores do NDE foi viabilizada, também, pela noção de “discurso bivocal” ou “discurso duplamente orientado” que, apresentado por Bakhtin (2013) em *Problemas da poética de Dostoiévski*, direcionou o olhar dialógico. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o filósofo da linguagem

² Entendida como palavra que se opõe à outra, no sentido de resposta (VOLOCHÍNOV, 2017).

especifica tipos diferentes de discursos, componentes dos princípios de análise por ele formulado. Antes da apresentação desses tipos, cabe lembrar aqui a diferença apresentada pelo autor entre discurso monovocal e discurso bivocal. O primeiro é definido pelo teórico como aquele que se apresenta com uma só voz, e o segundo, como manifestando mais de uma. Entre as diferentes vozes e os projetos discursivos, Bakhtin (2014) prioriza as “interações complexas”, o discurso bivocal, que nas palavras dele (BAKHTIN, 2013, p. 209), “[...] surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” e se apresenta por meio das três formas resumidas a seguir.

(i) *Discurso bivocal de orientação única*, no qual o discurso do outro é reelaborado, sem que haja o embate discursivo, produzindo-se um efeito de fusão de vozes;

(ii) *Discurso bivocal de orientação vária*, no qual a orientação do discurso que transmite está em direção semanticamente contrária ao discurso de outrem de forma que a segunda voz, uma vez fixada no discurso do outro, entra em adversidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins fundamentalmente contrários. Essa orientação de discurso se converte em palco de luta entre duas vozes. Trata-se da *polêmica aberta* no discurso, que se caracteriza por tomar explicitamente a palavra do outro como objeto.

(iii) *Discurso refletido do outro* ou *tipo ativo* no qual o que aparece não é o outro e nem a sua voz, mas apenas o diálogo velado com a voz desse outro. Nessa orientação, a palavra alheia não reverbera sem nova interpretação, “[...] mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta. Assim é a palavra na polêmica velada e, na maioria dos casos, na réplica dialógica” (BAKHTIN, 2013, p. 223-224). Esse tipo é denominado variedade ativa. Se nas variedades anteriores, o autor do discurso emprega as palavras de outro para expressar suas próprias ideias, nesta variedade ativa, conforme Bakhtin (2013), a palavra do outro intervém no discurso do autor, levando-o a mudá-lo adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento. A orientação direciona-se ao diálogo tenso com o outro que, aparentemente, não está presente no discurso. Na polêmica velada, diferentemente da polêmica aberta, o discurso do outro não se apresenta explicitamente no discurso do autor, mas o influencia ativamente, apesar de se encontrar fora de seu escopo.

É importante ressaltar que os três tipos de orientação do discurso bivocal podem apresentar-se de forma dinâmica, ou seja, eles não se excluem e não ocorrem de modo isolado.

Essa dinamicidade é possível porque, nos três, percebe-se o encontro de vozes, seja por meio do embate ou da aceitação, consoante à complexidade da linguagem.

No *corpus*, a entrevista coletiva realizada com os professores do NDE apresenta uma ocorrência significativa do discurso bivocal, pela natureza interativa do gênero que se dá com o grupo, baseada em comunicação, interação, trocas, formação de novas ideias. O que se observa mais claramente é a presença de uma bivocalidade polêmica, tendo em vista a mobilização do gênero que se aproxima da configuração conversacional, em que cada participante apresenta suas posições enunciativas, lançando, em direção ao outro, sua *antipalavra*. De acordo com a perspectiva dialógica, toda instância interativa realiza-se numa determinada esfera ideológica que, por sua vez, insere-se num contexto social mais abrangente. Sob essa ótica, para a análise dialógica dos enunciados produzidos pelos professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante, foi importante conhecer o contexto imediato de produção, considerando como parte integrante da análise as relações extralinguísticas, históricas e concretas, passíveis de conduzir entendimentos sobre os sentidos aí originados. Tais considerações estão ancoradas, também, na ordem metodológica proposta por Volóchinov (2017, p. 220) para o estudo da língua:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Diante dos aspectos apresentados, delineou-se o percurso de análise para apreensão do valor semântico dos discursos dos professores do NDE: (i) estudo da situação sócio-histórica de interação de produção do enunciado; (ii) estudo das valorações implícitas nos enunciados; (iii) estabelecimento de relações dialógicas entre enunciados/discursos, a fim de verificar a atitude responsiva dos sujeitos discursivos.

SITUANDO A PESQUISA

A universidade que atendeu aos critérios para realização da pesquisa é de natureza pública e foi criada na década de 70. Dentre os cursos de graduação presenciais ofertados, cinco cursos são em Letras: Língua Portuguesa e Literatura, Português e Francês, Português e Inglês,

Português e Espanhol e, a partir de 2014, Letras-Libras. Os sujeitos da pesquisa, integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), atuam nos cursos de Letras da instituição, com exceção do Curso Letras-Libras. A fim de participar da realidade e coletar informações dentro da perspectiva dialógica para a construção do *corpus* da pesquisa, de acordo com os objetivos definidos, e como forma de garantir um estudo aprofundado da problemática da pesquisa, fez-se uso de entrevista coletiva e de um questionário. Para a transcrição da entrevista, foram seguidas algumas das codificações apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi³, nomeando-se os professores de P01, P02, P03, P04 e P05, a fim de preservar seus anonimatos.

O gênero entrevista coletiva emerge de uma situação imediata de comunicação verbal, constituindo-se num lugar de elaboração de enunciados que produzem sentidos na interação das pessoas envolvidas. Para Bakhtin (2011b, p. 296-297), “os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso”. No caso da entrevista coletiva, é o pesquisador quem introduz a discussão, encorajando a resposta de cada participante. Este, por sua vez, apresenta as suas *antipalavras*, procurando manter a atenção e o discurso na temática abordada. Cabe destacar, porém, que o participante adota uma postura de resposta, tecendo seu enunciado-resposta antes mesmo de o pesquisador terminar a sua pergunta. Isso ocorre também enquanto os outros participantes da interação discursiva estão apresentando seus discursos-respostas, suas *antipalavras*. A entrevista coletiva constitui-se, portanto, como uma produção de linguagem cuja finalidade é a compreensão ativa e responsiva entre os participantes. Essa dimensão manifesta-se nas concordâncias, discordâncias, hibridizações, acréscimos e silêncios elaborados durante todo o processo (BAKHTIN, 2011b). Compreender ativa e responsivamente o enunciado alheio denota o voltar-se para o outro, procurando apreender seu sistema de valores.

Além das questões da entrevista, fez-se uso de um questionário, que teve como objetivo conhecer o perfil dos professores do NDE, assim como a motivação de cada integrante para integrar o núcleo. Tal técnica, por configurar uma situação social de produção de linguagem que supõe a interlocução com um “outro” como lugar de construção de sentidos e de significados, se apresenta como uma opção ética e política de conceber os sujeitos como

³ Os códigos usados são: () fala incompreensível; [] fala intercalada dos professores; (+) pausa breve nos fluxos de fala; (++) pausa longa nos fluxos de fala; (()) comentários da pesquisadora; / Truncamentos bruscos; : : alongamento de vogal; MAIÚSCULAS, ênfase ou acento forte (MARCUSCHI, 2000). Além desses códigos, utilizaram-se: Aspas - citação feita pelos professores de outras falas; E para entrevistadora; PO1 ... P02 para os professores.

locutores e interlocutores no desenvolvimento da pesquisa, num processo intensamente dialógico.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os cinco professores que integram o Núcleo Docente Estruturante dos quatro cursos de Letras da instituição pesquisada, com idade entre 40 e 65 anos, que tinham a função de reestruturar os cursos após o resultado insatisfatório dos alunos no Enade de 2011 (BRASIL, 2011). A ênfase da pesquisa recai sobre o escutar os sujeitos que, por serem seres expressivos e falantes, não permitem uma postura *monológica* (BAKHTIN, 2011c), no sentido de apenas falar sobre eles ou deles. Ao contrário, a pesquisa, na figura do pesquisador, estabeleceu com eles um diálogo. Sabe-se que as relações de alteridade construídas na/pela linguagem se constituem tendo como referência os distintos lugares que os sujeitos ocupam na sociedade e de onde proferem seus enunciados. E são esses lugares que definem um ângulo de visão possível a cada sujeito. Nessa ótica, tomar os integrantes do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Letras como sujeitos da pesquisa implicou assumir que eles se manifestam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde derivam as experiências, expectativas, aspirações.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DO NDE

A criação do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Letras da instituição pesquisada foi impulsionada pelo resultado insuficiente do Conceito Preliminar de Curso (CPC), atribuído aos cursos pelo Ministério da Educação (MEC), no final de 2012. O Conceito Preliminar de Curso é um indicador de qualidade dos cursos de graduação, avaliados numa escala de 1 a 5, divulgado a cada três anos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Visando assegurar o processo nacional de avaliação da IES, o SINAES conta com três componentes básicos - a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um índice que avalia os cursos de graduação e aqueles com CPC inferior a três são submetidos a medidas cautelares.

No período de 2013 a 2015, os cursos de Letras da instituição pesquisada tiveram de seguir uma série de medidas administrativas porque obtiveram CPC 2 no ENADE realizado em 2011. Dentre as medidas, destacam-se: (i) a universidade pesquisada teve de, juntamente com os cursos, preencher um Protocolo de Compromisso no sistema eletrônico e-MEC, com estabelecimento de ações de melhoria das condições gerais de oferta do curso, assim como teve

de apresentar um plano de adoção de medidas saneadoras; (ii) os cursos ficaram impedidos de aumentar vagas autorizadas pelo MEC; (iii) cada curso recebeu a visita *in loco* de uma comissão de avaliadores externos que teve como objetivo verificar se as ações apresentadas no plano de melhorias protocolado no MEC foram cumpridas, além de avaliar a concepção didático-pedagógica do curso, as condições de infraestrutura, bem como a qualificação dos docentes.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Letras foi criado nesse contexto, seguindo as determinações da Comissão Nacional de Avaliação de Cursos (CONAES), por meio do Parecer n. 4/CONAES/2010 e Resolução n. 1/CONAES/2010, com atribuição de reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura (PPCP), “a instituição do núcleo foi de extrema relevância para todo o processo de reestruturação” dos projetos pedagógicos (p. 90). Isso se deve ao fato de ter sido atribuída ao NDE a função de gerenciar as discussões sobre assuntos relacionados à situação dos cursos naquele momento e à organização didático-pedagógica do seu PPC. Desse modo, competia ao Núcleo:

[...] integrar discussões das áreas envolvidas; fazer reunião com alunos para avaliar a percepção que têm do curso; revisar os objetivos gerais do curso, considerando as exigências da sociedade e da educação ao perfil profissional do egresso; sugerir matriz curricular e seus desdobramentos com base nas discussões realizadas e apresentar ao Plano Departamental para apreciação (PPCP, 2015, p. 90).

O enunciado destaca o papel do Núcleo Docente Estruturante como espaço articulatório responsável pela coordenação do processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, propiciando o entrosamento entre os segmentos acadêmicos. Essa forma de conceber a construção do Projeto Pedagógico de Curso vai ao encontro do pensamento de Veiga (2012, p. 91) ao afirmar que “o projeto deve ser construído no âmbito da organização e da formação coletiva, ao propiciar momentos de discussão em reuniões e oficinas de trabalho”. Assim, a participação da comunidade acadêmica na construção do PPC é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações.

Constituído o NDE, deu-se início ao processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, que seriam uma das categorias de análise da avaliação dos examinadores do INEP que visitariam os cursos. Considerando essa realidade, pode-se dizer que um dos interlocutores imediatos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, reestruturados pelos professores do NDE, é a comissão de avaliadores do MEC. A eles foram endereçados os

enunciados, resposta a outros tantos enunciados que foram internalizados pelos professores autores, e também desses avaliadores se esperava uma nova resposta, a qual resultaria na renovação ou não do reconhecimento dos cursos.

Na elaboração discursiva dos sujeitos da pesquisa, conforme Bakhtin (2011b), esse auditório social acabou determinando a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais, assim como dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. Além dos avaliadores dos cursos, fazem parte desse auditório também os colegiados em que os projetos são submetidos à apreciação e aprovação, corpos docente e discente, instância superior da instituição, entre outros.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesta seção, os conceitos bakhtinianos de valoração, relações dialógicas e discurso bivocal subsidiam a análise que se organiza de modo a discutir, a partir dos discursos dos professores do NDE: (i) as orientações valorativas dos sujeitos acerca da constituição e participação do/no referido núcleo e (ii) motivação dos Cursos de Letras para a reformulação dos Projetos Pedagógicos.

No que diz respeito às orientações valorativas dos sujeitos acerca do NDE, serão discutidos os enunciados-respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário aplicado, os quais apontam para suas posições valorativas quanto às *razões que os levaram a integrar o NDE*. Na análise de tais enunciados, serão articuladas as *antipalavras* dos sujeitos às seguintes questões que também foram propostas no questionário: (i) *A sua experiência profissional contribuiu na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos / propostas curriculares? Fale um pouco sobre isso;* (ii) *Você considera que o Núcleo Docente Estruturante ocupa o espaço merecido no curso? Por quê?*

A seguir, apresentam-se as posições valorativas desses sujeitos acerca das razões que os levaram a fazer parte do Núcleo.

Qual(is) o(s) motivo(s) do interesse e participação no NDE?

P01: *Aprimorar a qualidade do ensino e dos profissionais em formação.*

P02: *Fui designada por colegas a me tornar um membro do NDE como representante da área de inglês por ter mais tempo de trabalho. Meu interesse foi considerar o NDE como um possível espaço para discutir questões acadêmicas voltadas para a melhora do curso de Letras, já que as reuniões de departamento não são favoráveis ao tópico.*

P03: *O NDE foi constituído por indicação dos colegas de departamento, segundo o critério “antiguidade”. Por essa razão, não posso falar em interesse, já que não houve opção por participar do grupo. Quanto à permanência no grupo, deveu-se à vontade de – após certo tempo – contribuir para a atualização do Curso, tendo em vista as novas teorias de ensino-aprendizagem, respaldadas, inclusive, pelos parâmetros curriculares.*

P04: *Em princípio, por uma necessidade de representação da área nessa instância acadêmica, em substituição ao colega que desistiu de fazer parte desse Núcleo. Ainda estou em processo de perceber/amadurecer o papel dessa instância, para além de nuclear a elaboração do PPC.*

P05: *Motivo: representação da área de Francês.*

- Interesse da participação: poder discutir o PPC, propor alterações, promover encontros de professores e alunos, promover encontros entre os pares de formação/atualização.

Nas *antipalavras* de P01 e P02, fica evidente que o aspecto positivamente valorado para sua participação no NDE é o fato de poderem contribuir para melhorar a qualidade do curso (*Aprimorar a qualidade do ensino e dos profissionais em formação – P01; melhora do curso de Letras – P02*). Nesse discurso, ecoam alguns já-ditos assentados no discurso presente na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB/96, segundo a qual a educação deve garantir o padrão de qualidade, indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. O discurso da qualidade da formação docente faz parte do conjunto de medidas utilizadas pelo governo central com a finalidade de gerar consensos no contexto de reestruturação curricular nos cursos de formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas instituídas pelo Estado com vistas a atender esse objetivo. Tais Diretrizes orientam que os professores deverão responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela “qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p. 30). Desse modo, o discurso da qualidade vincula-se ao da formação do professor.

Constata-se que o enunciado dos professores “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011b, p. 297). Pode-se dizer que tais enunciados estão imbricados com os enunciados já-ditos na esfera educacional, com aqueles que se configuram como reação-resposta, com os destinatários e com a ideologia que permeiam a interação. Há uma tentativa por parte dos sujeitos discursivos em afinar seus discursos a discursos oficiais da educação que figuram como conhecimentos circulantes na esfera acadêmica. Essa busca de afinamento com discurso oficial é confirmada quando P02 afirma que: *Meu interesse foi considerar o NDE como um possível espaço para discutir questões acadêmicas voltadas para a melhora do curso de Letras, já que as reuniões de departamento não são favoráveis ao tópico.* Observa-se, no

segmento em destaque, um diálogo⁴ com o discurso da CONAES, manifesto no Parecer n. 04/2010, que, ao argumentar sobre a relevância do NDE no âmbito acadêmico, justifica que o Colegiado de Curso, apesar de se ocupar com o Projeto Pedagógico de Curso,

tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para atenderem disciplinas até a simples emissão de atestados, passando pela administração ou acompanhamento do processo de matrícula. Tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso (BRASIL, 2010a, grifos nossos).

Essa explicação da CONAES constitui-se de respostas antecipadas a possíveis reações de objeção que as instâncias acadêmicas poderiam contrapor a seu discurso, pelo fato de existirem o NDE e o Colegiado de Curso, responsáveis pelo projeto pedagógico de um curso de graduação. Pela resposta de P02, parece que a estratégia surtiu efeito, visto que o professor utiliza o mesmo argumento em sua resposta, evidenciando, desse modo, uma relação dialógica de concordância com o discurso do Parecer. Percebe-se que a CONAES também adota o discurso da qualidade acadêmica para convencer seus interlocutores a instituírem o NDE no âmbito dos cursos. Assim, a qualidade acadêmica constitui o propósito do curso que busca a formação de qualidade. Mas vale destacar que essa qualidade está relacionada, entre outros fatores, às condições de trabalho oferecidas, à formação continuada dos professores e à qualidade do Projeto Pedagógico de Curso implementado. A instituição de um órgão acadêmico-administrativo na estrutura organizacional dos cursos por si só não é garantia de qualidade acadêmica.

O posicionamento de P03 é um pouco menos afinado com o discurso da LDB/96, DCL e CONAES. Ele diz “atualizar o curso” ao invés de “aprimorar” ou “melhorar” a qualidade do curso, como fizeram P01 e P02. Todavia, há um ponto de convergência com o posicionamento desses dois professores, tendo em vista que seu enunciado também atribui valor ao discurso oficial, quando informa que permaneceu no NDE devido *à vontade de contribuir para a atualização do Curso, tendo em vista as novas teorias de ensino-aprendizagem, respaldadas, inclusive, pelos parâmetros curriculares.*

⁴ Apesar de o professor mencionar “reuniões de Departamento” e não o “Colegiado de Curso”, como está no Parecer da CONAES, verifica-se que o seu horizonte apreciativo acerca do papel do NDE e sua relação com outras instâncias acadêmico-administrativas da instituição está em consonância com o que está expresso no fragmento em análise.

P05, por sua vez, valora o fato de participar do NDE por *poder discutir o PPC*, propondo *alterações*, o que está em consonância com as vozes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES que, por meio da Resolução 01/2010, resultante do Parecer n. 4/2010, normatiza o NDE responsável, entre outras atribuições, pela formulação e implementação do projeto pedagógico do curso, instrumento esse essencial para a gestão do curso. No discurso-resposta de P05, chama a atenção, ainda, a consonância entre o motivo de sua integração ao Núcleo e o compromisso com a reformulação do Projeto Pedagógico. Ao ser questionado se sua experiência profissional havia contribuído na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o professor assim se posiciona: *Sim, sem dúvida. Ter passado por situação semelhante anteriormente me permitiu saber de onde partir e para onde ir. Permitiu-me ainda saber o que a área esperava de mim, de meu desempenho no NDE.*

A resposta de P05 é bastante relevante, ao se considerar a forma como enuncia, evidenciando uma posição de quem tem autoridade no assunto: *me permitiu saber de onde partir e para onde ir*. O professor fala do lugar de quem conhece o processo de reformulação dos projetos por ter *passado por situação semelhante anteriormente*, evidente no emprego de palavras de carga semântica positiva, (*sim, permitiu, saber*). Ele é categórico: *Sim, sem dúvida*, a sua experiência profissional contribuiu na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Cabe destacar também nesse enunciado o uso do conectivo “ainda” que expressa uma continuidade, coerente com o que o professor havia dito na frase anterior, reforçando-a e ampliando-a, cujo posicionamento é fortemente marcado pela presença de elementos subjetivos “me”, “mim”, “meu”, revelando, assim, um sujeito que enuncia, que assume uma posição. Nesse posicionamento, constata-se um movimento duplo entre o *eu* (professor) e o *outro* (área, os pares do professor), que se constituem mutuamente: *Permitiu-me ainda saber o que a área esperava de mim, de meu desempenho no NDE*. Isso ocorre porque, conforme o pensamento bakhtiniano, o eu, visto por mim, é sempre incompleto, pois é o outro quem me confere certo acabamento. Assim, o professor toma consciência de si mesmo pela sua refração no olhar dos colegas da área, pelo modo como os colegas o veem. Nas palavras do teórico russo:

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011a, p.33, grifo do autor).

Assim, saber da expectativa da área em relação ao papel desse professor no Núcleo, permite-lhe vivenciar quem ele é diante da condição de membro do Núcleo Docente Estruturante que ele adquire pela visão do outro. Conforme a concepção dialógica do sujeito bakhtiniano, “eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2011d, p. 373). Portanto, a exotopia é constitutiva do ser humano: toda e qualquer noção de si mesmo, da primeira à última, passa pelo olhar do outro. O olhar exotópico dos colegas da área, da coordenação, da comunidade acadêmica como um todo faz com que os professores do NDE se completem.

É importante destacar que, dentre os professores integrantes do NDE, somente P05 relatou ter participado de um processo de reformulação de Projeto Pedagógico de Curso semelhante ao vivenciado pelos membros do NDE. A experiência que adquiriu durante um processo de reforma curricular semelhante, como coordenador de um Curso de Letras (revelado em outro momento do questionário), foi fundamental para que produzisse seu discurso-resposta nos processos de reestruturação dos Cursos.

P01, ao ser questionado se sua experiência profissional contribuiu na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, oferece uma resposta de caráter evasivo, afirmando que *não é possível contribuir para o PPC sem se ficar na própria experiência de cada membro*. Sua resposta evidencia um “tom” de contrariedade ao acento valorativo da pergunta enunciada, que solicitava também comentários sobre o assunto. Para se evadir da resposta, o professor utiliza-se de repetição de palavras da própria questão. P02, diferentemente de P01, afirma que *não sabe dizer ainda se a experiência profissional é fator essencial para a reestruturação dos PPC*, mudando, desse modo, um pouco o foco da pergunta, ao incluir a expressão “*é fator essencial*”. O professor informa que *teve dificuldades para entender qual seria o papel dos membros do NDE e mesmo para elaborar o PPC*.

P03, por sua vez, destaca que sua *experiência foi útil nas discussões relacionadas, especialmente, à formação docente, considerando sua experiência na área*. Para P04, *as experiências pregressas permitem visualizar situações, teorias que funcionam ou não, o que nos dá mais segurança e ideias para propor ações, conteúdos etc, para a formação de docentes que atuarão no ensino básico*. Desse modo, entende-se que a experiência profissional do professor é uma das muitas vozes que constituem seu discurso.

Os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos. Entre eles, estão os saberes da experiência, conseguidos na prática do ofício na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional (FRANCO, 2013). Diferentes tipos de objetivos que se deseja alcançar requerem mobilização de diferentes tipos de conhecimento, de competência ou habilidade. Um trabalho colegiado, nos moldes do NDE, que busca construir uma ação integrada e articulada com as diversas instâncias acadêmicas, demanda novos componentes, às vezes, ainda não vivenciados na experiência universitária. Conforme Tardif (2008, p. 215), o saber experiencial do professor é um "compósito no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, etc., assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação". São esses saberes, entre outros, que levam o sujeito a avaliar, refutar, concordar ou discordar das questões postas em pauta no núcleo (PIMENTA, 1998).

Ainda com relação aos objetos do discurso valorados pelos professores, relacionados às motivações que os levaram a integrar o NDE, enquanto P05 acentua/valoriza o fato de o núcleo possibilitar *discutir o PPC, propor alterações*, deixando evidente que participar desse processo é um lugar importante e, por isso, tematizado no seu discurso-resposta, P04 afirma que *ainda está em processo de perceber/amadurecer o papel dessa instância, para além de nuclear a elaboração do PPC*. Não obstante, considerando as atribuições do NDE definidas na Resolução CONAES n. 1/2010, *ir além de nuclear a elaboração do PPC*, como pondera P04, poderia ser "indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso" (BRASIL, 2010b). Constatou-se que tal atribuição não foi reenunciada e nem valorada pelos integrantes do Núcleo, constituindo, desse modo, um ponto para reflexão do grupo.

Um aspecto que chama a atenção nas respostas dos sujeitos da pesquisa, quanto aos motivos que os levaram a participar do NDE, é a informação acerca do critério adotado pela instância colegiada dos cursos para escolha dos integrantes do NDE. Conforme P02 e P03, o critério baseou-se no tempo de trabalho do docente no curso: *Fui designada por colegas /.../ por ter mais tempo de trabalho – P02; O NDE foi constituído por indicação dos colegas de departamento, segundo o critério "antiguidade" – P03*. Examinando o Relatório Referente à Dimensão 2 - Corpo Social do Protocolo de Compromisso / Plano de Melhorias-Ciclo Avaliativo de 2011, enviado ao MEC, foi possível observar que, de fato, os "professores mais

antigos e com maior titulação” foram os escolhidos para integrarem o NDE. Assim, tanto os depoimentos dos professores quanto o documento enviado ao MEC justificam a legitimidade da indicação dos membros do NDE. A Resolução CONAES n. 1/2010, em seu Art. 1º, parágrafo único descreve como critério norteador para a composição do Núcleo a característica da liderança acadêmica, “percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição” (BRASIL, 2010b). Além da liderança acadêmica, outro critério é pertencer ao quadro docente do curso. O critério estabelecido pela instância colegiada, que se baseou no tempo de atuação do professor no curso e maior titulação acadêmica, atendeu à exigência legal, tendo em vista que foram escolhidos professores doutores com produção de conhecimento na área.

Cabe observar o posicionamento de P03, que assim se manifesta quanto ao critério adotado pelo colegiado para escolha dos professores: *O NDE foi constituído por indicação dos colegas de departamento, segundo o critério “antiguidade”. Por essa razão, não posso falar em interesse, já que não houve opção por participar do grupo. Quanto à permanência no grupo, deveu-se à vontade de – após certo tempo – contribuir para a atualização do Curso. O depoimento do professor evidencia o seu descontentamento por ter sido indicado a compor o Núcleo. Apesar de destacar no enunciado que permaneceu no grupo por vontade de poder contribuir para a atualização do Curso, a sua resposta revela certo desconforto em fazer parte do NDE, pois sua participação no núcleo não foi espontânea, ou seja, pela satisfação de fazer parte do grupo, de conhecê-lo, de contribuir para o seu desenvolvimento. Desse modo, o professor apresenta uma crítica ao critério utilizado pelo colegiado, que não levou em conta a liberdade individual como valor e como fundamento da ação colegiada.*

É preciso destacar, no entanto, que essa forma de escolha dos membros do NDE, por mais que não se constitua como um processo totalmente democrático, representa a possibilidade encontrada pelo colegiado para ter os professores no órgão exigido pela CONAES/INEP/IES, que, por ser incipiente, não atrativo, não provoca disputas internas para compô-lo. Somado a essas questões, há também o fator sobrecarga de trabalho, que desestimula o professor a assumir qualquer outra função no curso. Sabe-se que o professor universitário sofre pressão pela produtividade acadêmica, de forma que sua agenda inclui, obrigatoriamente, fazer pesquisas, dar aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação, orientar trabalhos dos discentes, desenvolver projetos, comprovar produção, coordenar programa de pós-graduação (como é o caso de dois professores que integram o NDE pesquisado que exerceram essa função no

Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem), entre outras atividades. Desse modo, um membro do NDE acumula essa função com muitas das atividades que vinha desenvolvendo, antes de integrar o núcleo, gerando a intensificação e, muitas vezes, a precarização de seu trabalho.

As *antipalavras* dos professores evidenciam, por outro lado, conteúdos que apontam para uma valoração positiva da participação no NDE, em termos de que efetivamente podem colaborar com a melhoria dos cursos. Essa valoração positiva é confirmada por P01 e P05 em suas *antipalavras* à pergunta: Você considera que o Núcleo Docente Estruturante ocupa o espaço merecido no curso? Por quê?

P01 valora os *efeitos práticos* que as ações do NDE têm *produzido no coletivo de professores*. P05, por sua vez, considera relevante a interação que os membros do NDE tiveram com os estudantes e professores, no processo de alterações da matriz. P04 assim se manifesta: *o NDE foi criado há pouco tempo em nosso curso. Ainda não dá para pensarmos nesses termos*. P02 também destaca o fato de que a constituição do Núcleo ainda é muito recente para emitir um juízo de valor sobre o órgão: *Vejo o NDE como um trabalho temporário e acredito que com mais tempo a sua função será mais marcada para os próprios membros do NDE e para outros colegas*.

P03 não respondeu à questão. Mas, o seu silêncio é provido de vários sentidos. Um deles pode significar sua discordância com relação à questão. Como foi visto, o professor manifestou sua insatisfação com o fato de ter sido obrigado a integrar o núcleo por força da situação, tendo em vista o critério estabelecido pelo colegiado. Assim sendo, não há como falar em espaço merecido se não foi possível nem a garantia de que esse lugar fosse formado por iniciativa e vontade política dos sujeitos. Também é acertado entender esse silêncio como próprio de quem não se sente à vontade para apresentar seu ponto de vista sobre o assunto.

A constituição/atuação do NDE é uma via de mão única, por onde devem caminhar o espaço e o tempo da ação colegiada e os princípios do trabalho democrático. Nesse contexto, os integrantes do NDE expressam suas vozes a partir de seus lugares sociais, fazendo de seu discurso um espaço dialógico e dialético, visto que representam outras vozes da comunidade acadêmica.

Não se constatou nas respostas dos professores que o NDE ocupa um espaço merecido no curso e que integrar o Núcleo é um fator que os coloca em outra posição, em lugar privilegiado. Dito de outro modo, não há menção de que os integrantes são reconhecidos e

valorados no espaço acadêmico. Só o tempo poderá dizer se a função do NDE será *mais marcada para os próprios membros do NDE e para outros colegas*, como destaca P02, e que esse fato o levará a ocupar o espaço merecido no curso.

Em seguida, destacam-se as formas de confronto dialógico presentes na entrevista coletiva. Ao serem questionados sobre qual havia sido a motivação dos Cursos de Letras para a reformulação dos projetos pedagógicos e propostas curriculares, os sujeitos da pesquisa apresentaram as seguintes *antipalavras*:

FRAGMENTO 1

E: *Qual foi a motivação dos Cursos de Letras para fazer a reformulação dos Projetos Pedagógicos e propostas curriculares?*

P03 – *A motivação inicial foi a avaliação negativa que nós obtivemos no processo de 2011, né? E, a partir daí, houve a obrigatoriedade de que fossem reformulados os quatro cursos. /.../*

P02 – *Como que chama o exame (++) a avaliação negativa?*

E – *O ENADE.*

P02 – */.../ Mas, assim, não foi uma crítica exatamente ao curso em si, à parte acadêmica [P03 – verdade] foi uma questão mais de [P03 - foi o boicote dos alunos] é o boicote dos alunos, né? /.../. Nós fizemos esse projeto aqui (referindo-se ao Projeto Pedagógico de Curso) porque foi uma das metas da Comissão das Coordenadoras. Depois, então, foi indicada uma pessoa de cada área, principalmente uma pessoa que estivesse há mais tempo no curso [P03: mais velha]. Estivesse há mais tempo no curso, né? Mas assim, não foi um momento nosso do curso que parou e falou assim: “vamos reformar”. Estava tudo correndo normal com o Projeto anterior, o de 2009, né. Então, no fundo, o que aconteceu foi que isso aqui foi por causa dessa avaliação. /.../ Por isso, então, foi criado, em consequência disso tudo, esse grupo NDE: o Núcleo Docente Estruturante.*

P01 – */.../ A opinião dos estudantes serviu /.../ de ponto de partida para precisamente essa reformulação. Nada foi forçado porque estava dentro do prazo, né?*

E – *Já era o momento?*

P01 – *Já era o momento. Só que /.../ quando o coletivo de professores percebeu que havia uma insatisfação que se manifestava através de uma nota baixa, para o curso, começou a procurar justificção... justificções. A principal justificção é essa que ouvimos aqui agora, né. De que foi uma sabotagem. Mas mesmo que haja alunos que queiram sabotar, se não há insatisfação, a sabotagem se neutraliza. E a opinião continua circulando aqui. /.../*

P03 – *Eu só queria lembrar que esse episódio de 2011, que ((cita o nome de P01)) chamou de sabotagem...*

P01 – *Eu não*

E – *Ele nem quis falar em sabotagem...*

P03 – *Não. Não foi sabotagem, mas foi um BOIcote nacional. Nós não podemos nos esquecer disso. Foi um movimento nacional. Não foram os nossos alunos que se colocaram contrários ao nosso curso. Claro, um grupo deles sim, mas eles estavam envolvidos num movimento nacional de boicote.*

Do ponto de vista constitutivo, percebe-se que os discursos sobre a motivação para a reformulação dos Projetos Pedagógicos se constrói a partir de dois posicionamentos: um que se apoia no fato de os cursos terem obtidos conceito baixo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (BRASIL, 2011) e outro, que “já era o momento” de atualizar o

documento, compreendendo, desse modo, que o PPC deve ser reformulado constantemente, de acordo com as novas demandas que vão surgindo no contexto do curso.

P03 afirma que a *motivação inicial foi a avaliação negativa* que os cursos obtiveram no ENADE de 2011 e *a partir daí, houve a obrigatoriedade de que fossem reformulados os quatro cursos*. Durante a fala de P02, buscando completar o pensamento do enunciador, P03 traz à tona a justificativa de que, no processo avaliativo dos cursos em 2011, houve, por parte dos alunos, o fenômeno popularmente denominado de boicote. Tal informação é ratificada por P02, que apresenta um discurso com a mesma orientação semântica de P03 de que a *avaliação negativa* dos cursos foi o fator preponderante para a reformulação dos PPCs. O professor complementa, ainda, que, *em consequência disso tudo* foi criado o Núcleo Docente Estruturante.

Todavia, constata-se um embate polêmico aberto de P01 contra os posicionamentos de P02 e P03. O professor afirma que *a opinião dos estudantes serviu /.../ de ponto de partida* para a reformulação dos PPCs; que tal reformulação, na verdade, era necessária, *que nada foi forçado*, visto que *estava dentro do prazo*. No plano linguístico, a polêmica aberta torna-se evidente pela utilização da expressão *nada foi forçado*. Tal expressão vai de encontro à apreciação de P03 quando afirma que, devido à avaliação negativa no ENADE/2011, *houve a obrigatoriedade* de reformulação dos Projetos Pedagógicos. A posição de P01 também se choca com a declaração de P02 quando afirma que a tarefa *foi uma das metas da Comissão das Coordenadoras*, referindo-se à Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso firmado com o MEC, devido ao CPC insatisfatório dos cursos no ENADE de 2011. A Comissão foi composta pelas coordenadoras dos cursos. P02, contrariamente à visão de P01, afirma, ainda, que tudo estava *correndo normal com o Projeto anterior, o de 2009*.

Ainda em relação ao embate polêmico aberto do discurso de P01 contra os discursos de P02 e P03, constata-se que o discurso do professor também tem como alvo a justificativa utilizada pelos professores de que os cursos obtiveram conceito baixo no ENADE porque houve boicote por parte dos alunos. Contrapondo-se a esse ponto de vista, P01 destaca que *quando o coletivo de professores percebeu que havia uma insatisfação que se manifestava através de uma nota baixa, para o curso, começou a procurar justificção... justificções*. Segue argumentando que a principal justificativa é a de que houve uma “*sabotagem*” por parte dos alunos. Para o professor, essa justificativa não procede, visto que *mesmo que haja alunos que queiram sabotar, se não há insatisfação, a sabotagem se neutraliza*.

P03, por seu turno, mobiliza o discurso citado indireto (*queria lembrar que esse episódio de 2011, que ((cita o nome de P01)) chamou de sabotagem*), a fim de se opor ao posicionamento do professor, esclarecendo que a ação dos alunos *não foi sabotagem, mas foi um BOIcote nacional*. No plano linguístico, a polêmica evidencia-se pela utilização do conectivo “mas”, o que revela um embate entre o que P01 fala e P02 defende. E P03 é ainda mais contundente: *Não foram os nossos alunos que se colocaram contrários ao nosso curso. Claro, um grupo deles sim, mas eles estavam envolvidos num movimento nacional de boicote.*

Cabe esclarecer essa questão do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE e do boicote dos alunos ao referido exame, de que fala P03.

O processo de avaliação da educação superior no Brasil ocorre por meio do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 14 de abril de 2004, que tem por objetivo avaliar tanto a qualidade acadêmica do egresso como a contribuição do curso para a sua formação. O ENADE, assim como a avaliação *in loco* realizada pelos avaliadores do INEP, é um dos principais instrumentos de avaliação de cursos do SINAES. O exame é aplicado aos alunos concluintes de cursos de graduação de áreas definidas anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), com periodicidade trienal de aplicação a cada curso. Tal exame consiste numa avaliação de natureza objetiva e discursiva, composta de duas partes, sendo a primeira denominada de Formação Geral e a segunda, Componente Específico. Além de responder às questões da prova, os concluintes habilitados devem, em período estabelecido pelo INEP, responder ao Questionário do Estudante, que é um dos instrumentos de coleta de informações do ENADE, de caráter obrigatório, cujo objetivo é subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo.

Leitão *et al* (2010) afirmam que o ENADE sofreu muitas resistências por parte de graduandos de vários cursos que, juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE), apoiaram o boicote devido à obrigatoriedade da participação no processo avaliativo e à relevância que esse exame adquiriu no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Algumas das possibilidades de demonstração de boicote englobam aqueles participantes que escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro explícito, enfatizando a sua posição contrária, assim como aqueles que não respondem nenhuma questão, entregando a “prova em branco”. Desse modo, os participantes deixam evidente que não tiveram a intenção de contribuir com o processo avaliativo, o que passa a ser considerado uma forma de boicote.

Tanto o boicote quanto o descompromisso de alguns alunos influenciam no CPC do curso. Nesse caso, o prejuízo é arrasador, impondo ao curso enormes esforços para recuperar uma boa reputação. No caso dos cursos de Letras da instituição pesquisada, não foi feito um estudo a fim de constatar se houve ou não o boicote por parte dos alunos ao exame de 2011. De todo modo, os conceitos resultantes do ENADE de 2014 foram bem melhores, tendo os cursos obtido o CPC 4. Cabe destacar que, para o ENADE 2014, as coordenações dos cursos assumiram uma posição que envolveu, entre outras ações, um trabalho de conscientização com os alunos, por meio de palestras acerca da relevância do exame e seu reflexo no resultado da avaliação. Assim, constata-se que o posicionamento de P03 reflete o entendimento institucional de que houve pouco envolvimento dos alunos no processo avaliativo de 2011, resultando no CPC baixo dos cursos.

Por fim, a pergunta feita aos sujeitos de qual teria sido a motivação dos cursos para reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos evidenciou relações dialógicas polêmicas, caracterizadas pela tomada do discurso do outro como objeto de refutação.

RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste artigo evidenciam o quanto aspectos nucleares do pensamento bakhtiniano contribuem para o enfrentamento de objetos próprios do campo educacional, no caso discursos analisados a partir da concretude dos contextos em que se realizaram. A análise dialógica dos discursos-respostas, das *antipalavras* dos sujeitos da pesquisa ao questionário aplicado revela os limites e as tensões a que os processos de constituição de um núcleo de professores e de reformulação de projetos pedagógicos estão condicionados. No que diz respeito às *antipalavras* da entrevista coletiva realizada, observou-se ser a fala dos professores responsáveis pela reformulação dos projetos pedagógicos marcada por um processo dialógico de encontro e desencontro de diferentes vozes. Em tal dinâmica de interação verbal, diferentes orientações semânticas e axiológicas ocorreram nos processos de apreensão dos discursos dos próprios interlocutores da interação discursiva. Em diferentes momentos, a palavra do outro foi incorporada em estilo linear para o debate, para a polêmica.

Por fim, é importante ratificar que a perspectiva presente nos escritos de Bakhtin e o Círculo possibilita a orientação de uma produção do conhecimento que aponta para um modo de pensar as questões de cunho educacional com base em um olhar dialógico, contribuindo,

assim, para o amadurecimento da pesquisa interdisciplinar e para uma melhor compreensão dos campos ideológicos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. Trad. Aurora F. Bernardini *et al.* São Paulo: Unesp, 2014 [1934-1935].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 03-192 [1920/1922].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p. 261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c, p.307-335.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 367-392 [1970-1971].

BRAIT, B. Diálogos (im)possíveis entre estudos linguísticos e estudos literários. **Palimpsesto**, Nº 26, Ano 17, 2018, pp. 5-19. Entrevista concedida a Everaldo Lima de Araújo, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva e Jordana Lenhardt. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35275/25442> Acesso em 20 de agosto de 2018.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Relatório Síntese do Enade Letras - 2011** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorio-sintese-2011>>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. **Parecer N. 4 de 17 de junho de 2010** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. **Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Conselho Nacional de Educação - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> >. Acesso em: 04 out. 2013.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 97, n. 247, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=i> Acesso em: 13 nov. 2015.

LEITÃO, T. *et al.* Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a03v15n43.pdf>. Acesso em 27 nov. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>> Acesso em: 10 de nov. 2016.

NUNES, Jozanes Assunção. **Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense**. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20547/2/Jozanes%20Assun%C3%A7%C3%A3o%20Nunes.pdf>

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Parirus Editora, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929].