

**DISCURSO PEDAGÓGICO E CICLOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO OBSERVACIONAL  
COM BASE NOS FILMES ‘MENTES PERIGOSAS’, ‘O GRANDE DESAFIO’ E ‘ALÉM DA SALA  
DE AULA’**

**MARCO ANTONIO BATISTA DA SILVA**  
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)  
med.silva@uol.com.br

**NILDES RAIMUNDA PITOMBO LEITE**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)  
nildespitombo53@gmail.com

**Título:** Discurso Pedagógico e Ciclos de Aprendizagem: um Estudo Observacional com base nos Filmes ‘Mentes Perigosas’, ‘O Grande Desafio’ e ‘Além da Sala de Aula’\*

\*Pesquisa financiada pelo CNPq

## 1 Introdução

Como forma de contextualizar preliminarmente esta pesquisa, a linguagem constitui-se como o uso de signos intersubjetivos que possibilitam a comunicação, com base em Abbagnano (2003). Por seu turno, a linguagem fílmica, contém e mantém viva, com seus signos próprios e imagens, a linguagem verbal humana, e pode ser conduzida a descobertas e ao processo de ensino-aprendizagem e pesquisa.

A utilização de filmes apresenta-se como oportuna nesta pesquisa, pois, no ambiente das instituições de ensino e, no campo de estudos da Administração, esse recurso estético pode facilitar a observação dos tipos do discurso pedagógico, bem como os elementos que compõem o ciclo de aprendizagem. Nesse contexto, autores como Davel, Vergara, Ghadiri e Fischer (2004); Ipiranga (2005; 2007); Davel, Vergara e Ghadiri (2007); Leite e Leite (2007; 2010); Matos, Lima e Giesbrecht (2011); Leite, Amaral, Freitas e Alvarenga (2012); Machado, Matos, Leite e Leite (2012); Machado, Ipiranga e Matos (2013); Meira e Meira (2014); Freitas e Leite (2015); Alvarenga, Leite, Freitas e Ruas (2017), dentre outros, vêm reforçando que os filmes, como *corpus* para entender o universo das organizações, fornecem componentes valiosos de análises.

Contextualiza-se que a linguagem fílmica pode possibilitar a apreensão e a aprendizagem a partir da observação sistemática e, em um estudo observacional com análise fílmica, em que o tipo de observação é indireto e de segunda mão, como caracterizado por Flick (2004), há possibilidades de o pesquisador observar diversas vezes o (s) *locus* ou filme (s) escolhido (s) para investigação. Nesta pesquisa, os *locus* escolhidos para investigação foram: Mentes Perigosas (John N. Smith, 1995), O Grande Desafio (Denzel Washington, 2007) e Além da Sala de Aula (Jeff Bleckner, 2011), cujos critérios de escolha para tal investigação foram determinados pelas proposições teóricas presentes nesses filmes, acerca dos conceitos de discurso pedagógico e de ciclos de aprendizagem, bem como da possibilidade de utilização como recurso estético para o processo de ensino-aprendizagem em Administração.

Com o propósito de aprofundar as pesquisas com o uso da análise fílmica no campo da Administração e, partindo-se do princípio que o discurso pedagógico adotado pelos interlocutores pode influenciar os ciclos de aprendizagem, é necessário perguntar-se quais os reflexos do discurso pedagógico em seus tipos lúdico, polêmico e autoritário no processo caracterizado como ciclos de aprendizagem nesses filmes. Este artigo tem como objetivo investigar os reflexos do discurso pedagógico em seus tipos lúdico, polêmico e autoritário, nos ciclos de aprendizagem, tendo como suporte a utilização da análise fílmica para essa investigação. Além desta introdução, este artigo encontra-se organizado em mais quatro seções: fundamentação teórica da pesquisa; aspectos metodológicos da pesquisa; apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados; considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

## 2 Fundamentação Teórica da Pesquisa

A mecanização do ensino caracterizada pela realização de tarefas bastante repetitivas e determinadas por outros; a falta de autonomia profissional do docente; a desvalorização do professor materializada pela falta de reconhecimento profissional; a insatisfação dos estudantes; a violência exacerbada presente na sociedade, dentre outros aspectos, têm reflexos na insatisfação da profissão docente e na formação dos discentes tomando-se por base Almeida (2012), Cunha (2004) e Winkler, Abreu, Morais, Silva e Pinto (2012). No caso dos professores universitários, também são atingidos pelo produtivismo acadêmico. A superação dessa insatisfação é de grande complexidade, relacionada às políticas públicas, ao funcionamento das instituições de ensino, ao

comportamento familiar, às práticas docentes e discentes, com base em Almeida (2012). Nesse contexto, a IES depara-se com um dos grandes desafios que é a formação e a requalificação de profissionais para um mercado de trabalho em transformação, o que, segundo Stacciarini e Esperidião (1999) não torna mais possível se manterem os moldes tradicionais de ensino que deixaram de atender às necessidades do educando. Esta fundamentação está dividida em duas partes: 2.1 Discurso Pedagógico e 2.2 Ciclos de Aprendizagem.

### **2.1 Discurso Pedagógico**

O discurso, conforme Ferreira (2008) é considerado um fenômeno social tomado como linguagem em interação, devendo-se atentar para as condições de sua produção, levando-se em conta a relação estabelecida entre os interlocutores e o contexto para a constituição da significação do que se diz. Para o autor, o discurso pedagógico é delimitado por elementos que pertencem ao ritual que engloba, mesmo que com lacunas, dois elementos: os sujeitos e a situação enunciativa. Tais elementos são considerados com base na compreensão do contexto, em seu sentido estrito, como a situação dos interlocutores, as circunstâncias em que a comunicação acontece; e, em sentido lato, como influências históricas, sociais, ideológicas.

A não transparência da linguagem como um primeiro ponto no discurso deve ser considerada, pois, como afirmou Almeida (2012, p. 33), o “dizer possibilita diferentes interpretações”. Esse pensamento corrobora Orlandi (1983, *apud* ALMEIDA, 2012) para quem a linguagem resulta da interação necessária do homem com a realidade natural e social, não sendo arbitrária ou natural. Para Orlandi (1983, *apud* ALMEIDA, 2012, p. 32), o discurso pedagógico é “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”.

Dessa forma, o discurso é caracterizado como efeito de sentidos entre interlocutores que ocupam diferentes posições, não físicas, mas da forma que se vê e se regulam o outro e a si mesmo, estabelecendo duas noções: o desempenho dos papéis exercidos pelo professor e pelo aluno “a roupagem com que cada um se veste e é vestido aos olhos do outro no espaço escolar”; e o desempenho de conhecimentos, habilidades, atitudes e concepções que é caracterizado pelo que cada um faz ou deseja fazer em relação à escola, tanto em sala de aula como fora dela (ALMEIDA, 2012, p. 33).

Três tipos de discursos foram destacados por Orlandi (2011, p. 15), que podem caracterizar o discurso pedagógico: lúdico, polêmico e autoritário. O discurso lúdico, em que o objeto do discurso “se mantém presente enquanto objeto e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos polissemia aberta”. A reversibilidade está presente nesse discurso. Esse tipo de discurso está em linha com Ipiranga (2005), ao ter considerado que a decodificação da linguagem conduz à descoberta, à invenção e à resolução de problemas, por meio da conversão em um processo lúdico, facilitando a aprendizagem por meio de um processo reflexivo.

O discurso polêmico caracterizado por Orlandi (2011, p. 15), como aquele que “mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada”, sendo o referente do discurso direcionado por cada um dos interlocutores. Nesse caso, há condições para que a reversibilidade ocorra. A interlocução pela linguagem comum favorece o funcionamento do discurso polêmico. Situações que viabilizem o discurso pedagógico polêmico estabelecem condições que facilitam o efetivo trabalho da memória dos estudantes pelas suas histórias de vida. No discurso autoritário, o referente está oculto pelo dizer, “não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida”, no qual o agente do discurso pretende ser único, com isso a reversibilidade é estagnada (ORLANDI, 2011, p.15; ALMEIDA, 2012).

A produção de todo discurso se dá em certas condições imediatas e associadas à história de vida de cada interlocutor que constituem sua memória discursiva, com base em Almeida (2012). Esse raciocínio corrobora Cunha (2004) quando afirmou que a competência se situa em um agir diferenciadamente para cada situação, com base na leitura da cultura e das condições que se estabelece entre o professor e seus estudantes para a produção do conhecimento.

Tal agir alinha-se aos dois pontos definidos por Orlandi (2011) para estabelecimento da cientificidade do discurso pedagógico: metalinguagem e apropriação do cientista feita pelo professor. Por meio da metalinguagem busca-se a via científica do saber, em oposição ao senso comum, construindo-se objetividade e legitimidade. Na apropriação do cientista, o professor passa a ser a voz do saber. Como dito pela autora, a partir desses dois pontos, “o aluno realiza sua escolaridade no espaço da escola, no contato com o professor e, a partir desse contato, está autorizado a dizer que aprendeu”. (ORLANDI, 2011, p.85).

A sustentação de um ensino prescritivo e a legitimação dada pelo conhecimento científico, segundo Cunha (2004), apresentam ao professor a necessidade de construção de novos saberes, despertando questões da prática cotidiana de ensino, caracterizando, assim, a docência como um processo sempre em movimento e nunca estático, procurando despertar novos contextos, tempos, informações, sentimentos, interações. Ao tratar do ensino universitário, a autora destacou o contexto da profissão paralela que o docente exerce ou exercia no mundo do trabalho, sustentado pela ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar. Tal pensamento sustentou a lógica do recrutamento docente em uma conjuntura de políticas educativas baseada na economia de produção, em que o a regulação assume papel de maior prestígio do que a emancipação, reconfigurando, assim, a profissionalidade dos professores. Nesse contexto, o docente contempla o conservadorismo, sem questionamento, e o autoritarismo. (CUNHA, 2004).

Como barreiras ao processo de um discurso pedagógico emancipador, Almeida (2012) destacou: a mecanização do ensino; a falta de autonomia do docente que dificulta um relacionamento mais criativo com os alunos; a desvalorização profissional do docente; a insatisfação dos estudantes com a instituição; a violência presente na sociedade e no próprio contexto escolar; o produtivismo acadêmico com a valorização das produções de pesquisa e pouco reconhecimento ao que é feito em sala de aula, mesmo que implicitamente; desvalorização social do professor.

Tais fatores estão relacionados tanto ao funcionamento da instituição de ensino quanto de políticas que priorizem a educação no país como visto em Almeida (2012). Tais desafios podem ser enfrentados com base no que foi dito por Arroyo (2008, p. 127): “[...] não há como sermos educadores sem um sistema de valores éticos e estéticos [...] A inovação e a transgressão podem passar por recuperar a simplicidade da pedagogia. Voltar aos valores básicos pode ser o caminho para mudar o sistema de valores mercantis e utilitaristas impostos ao magistério”.

## **2.2 Ciclos de Aprendizagem**

O conhecimento e a técnica apresentam-se como recursos de grande importância na ampliação da competitividade entre países e organizações, como afirmado por Andrade, D’Ávila e Oliveira (2004). Tal contexto tem apresentado um grande desafio às Instituições de Ensino Superior – IES que buscam a formação e requalificação de profissionais para o mercado de trabalho, que está em transformação, pautado no fenômeno chamado de globalização e apresenta uma sociedade que está repensando seus valores. Essa busca faz com que as IES não consigam mais se manter nos moldes tradicionais de ensino, que deixaram de atender às necessidades do educando, saindo de um ensino pautado no professor para um ensino pautado no aluno, já argumentado por Stacciarini e Esperidião (1999).

Camargos, Camargos e Machado (2006) citando Moreira (1997) apresentaram o processo de ensino-aprendizagem constituído pela relação dos elementos que influenciam o

processo com maior ou menor grau: professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais, constituídas pelos recursos da instituição de ensino. Os autores acrescentaram, ainda, pautados em Demo (1998), que o processo de ensino-aprendizagem pode ser visto: na dimensão de um desafio pautado no ‘aprender a aprender’, que se apresenta a professores, que devem estar preparados; voltados a alunos, que estejam motivados e a recursos que sejam adequados ao processo, fazendo com que a atividade de ensinar seja mais do que um mero repassar de saberes. Para Andrade, D’Ávila e Oliveira (2004), esse processo é sustentado por um arcabouço formado por definição dos objetivos, organização dos conteúdos, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem e mecanismos de avaliação.

Para Winkler *et al.* (2012) o ensino-aprendizagem trata de um processo de construção e não de simples transferência de conhecimentos que compreende ações envolvendo pessoas, técnicas e instrumentos e que o contexto é relevante. Os autores descreveram ainda duas condições básicas para a aprendizagem significativa: vontade de aprender por parte dos alunos e um conteúdo a ser aprendido potencialmente significativo. Ipiranga (2005) argumentou a necessidade de um ambiente dinâmico e interativo, que valorize a dimensão social e afetiva e se caracterize como espaço de vivência e experimento como *lócus* de construção de conhecimento.

Os indivíduos, segundo Argyris e Schön (1978, 1996) possuem, de forma nata, uma espécie de programa, atuando como guia na forma de agir em diferentes situações, sem que tudo necessite ser reaprendido, formando, assim, teorias que norteiam as formas dos indivíduos e das organizações agirem. A resposta dada pela pessoa, quando interrogada sobre os padrões que pautam suas ações, como efetivamente lidam com os outros, é chamada, pelos autores, de teoria da ação esposada, enquanto, o verdadeiro comportamento da mesma pessoa não expressa essa teoria esposada, mas sim a teoria da ação em uso. Conforme Antonello e Godoy (2010, p. 315), baseada em diferentes perspectivas psicológicas, a ciência da ação “parte do princípio de que as pessoas podem melhorar sua eficiência interpessoal e organizacional a partir da análise das crenças latentes que bloqueiam suas ações”. Em tradução livre de Argyris e Schön (1996, p. 50), “a abordagem da teoria da ação postula a existência de um mundo comportamental criado pelas partes para uma interação, e identifica as características do mundo comportamental que pode inibir ou encorajar a investigação válida”.

Como dito por Argyris (2000, p. 92), “as pessoas, coerentemente, agem com incoerência, inconscientes da contradição entre sua teoria esposada e sua teoria em uso, entre a maneira como pensam que estão agindo e o modo como efetivamente agem”. Segundo Valença (1997), Argyris e Schön destacaram a carência de conhecimento das pessoas, de como elas são ineficazes, do quão são incongruentes suas ações com algumas de suas teorias proclamadas e de que a inconsistência ou a incongruência de suas teorias em uso contribui para sua ineficácia.

Duas formas básicas de se aprender foram propostas pela abordagem desenvolvida por Argyris e Schön (1978, 1996): aprendizagem de ciclo simples e aprendizagem de ciclo duplo. Segundo os autores, a aprendizagem ocorre por intermédio da criação de acertos ou da detecção e correção de um erro. No entanto, quando o erro é corrigido sem o questionamento ou alteração dos valores subjacentes ao sistema, ou seja, sem alteração das teorias em uso tem-se a aprendizagem de ciclo simples por meio de um único *loop* de *feedback*. Uma aprendizagem de ciclo simples “ocorre quando acertos são criados, ou quando erros são corrigidos mudando somente a ação” de acordo com Argyris (1999, p. 68). Nessas circunstâncias, apesar de ter havido mudança das estratégias de ação, o conjunto de normas e valores organizacionais permanecem inalterados, conforme Argyris e Schön (1996) e o foco reside em melhorias incrementais, de acordo com Poell, Yorks e Marsick, (2009).

Quando há mudança nos valores subjacentes da teoria da ação, além das mudanças nas estratégias e pressupostos, tem-se a aprendizagem de ciclo duplo que se dá por intermédio de dois *loops* de *feedback*, conectando os efeitos da ação aos valores subjacentes a essa ação. Para

Argyris e Schön (1996), o laço duplo de aprendizagem pode ser observado tanto no nível do indivíduo, quando o questionamento provoca mudança nos valores individuais, quanto no nível organizacional, quando os questionamentos levam à mudança nas teorias em uso da organização em sua totalidade. Para Valença (1997), no ciclo duplo aprende-se a mudar as variáveis governantes, as teorias causais e o campo da constância, gerando mudanças no sistema de aprendizagem e nas teorias instrumentais da organização. É uma aprendizagem profunda e paradigmática. Poell, Yorks e Marsick (2009) denominaram de laço duplo de aprendizagem, de natureza transformacional.

Duas grandes barreiras à aprendizagem de ciclo duplo foram apresentadas por Argyris e Schön (1978, 1996): o raciocínio defensivo e o cinismo. Na aprendizagem de ciclo duplo a mudança acontece no nível dos valores, das crenças, o que pode apresentar embaraços aos indivíduos envolvidos. Como mecanismo de autodefesa, buscando evitar constrangimentos, sentimento de vulnerabilidade ou de incompetência, desenvolve-se nos indivíduos o raciocínio defensivo, ou o raciocínio que “estimula as pessoas a não revelarem as premissas, inferências e conclusões que forjam seu comportamento, e a evitarem testá-las de maneira verdadeiramente independente e objetiva” conforme Argyris (2000, p. 92). Quanto mais difusa for a defensividade, mais se torna difícil acontecer a aprendizagem de ciclo duplo. Os resultados são rotinas defensivas, ações ou políticas que impedem indivíduos ou segmentos da organização de experimentar constrangimento ou ameaça, impedindo, em decorrência, as pessoas de identificar e livrar-se das causas do embaraço potencial ou ameaça. Tais rotinas defensivas impedem a aprendizagem, são superprotetoras e autoselantes, como afirmado por Argyris (1990).

A presença das rotinas defensivas desenvolve o que Argyris e Schön (1978, 1996) denominaram de atitudes cínicas. O cinismo corresponde ao comportamento de ignorar ou zombar das intenções positivas de mudança, desconfiando das outras pessoas e vendo o mundo cheio de provas de que nada vai mudar. Para que a aprendizagem ocorra é necessário que os indivíduos se desprendam do raciocínio defensivo e desenvolvam o raciocínio produtivo, pois a defensividade pode bloquear o aprendizado, mesmo em indivíduos comprometidos com a organização. Por sua vez, para que isso aconteça, a organização deve desenvolver um ambiente de confiança na interação entre seus indivíduos, como defendido por Argyris (2000).

### **3 Aspectos Metodológicos da Pesquisa**

Considera-se que, para esta pesquisa, a abordagem qualitativa na qual se inserem os estudos observacionais, o método fenomenológico e a análise fílmica estão alinhados. Segundo Vieira e Zouain (2004, p. 15), a pesquisa qualitativa “atribui descrição detalhada do fenômeno e dos elementos que o envolvem, aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos, aos significados e aos contextos” o que é corroborado por Flick, Kardorff e Steinke (2012) quando afirmaram que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo resultado dos significados e contextos que são criados por meio de interação social. O método fenomenológico se fundamenta na busca da essência básica ou o significado subentendido fundamental da experiência, com base em Creswell (2007) ou, segundo Vergara (2005) consiste no estudo daquilo que se manifesta como é. Busca o resgate dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno sob investigação, sendo o relato dos próprios sujeitos, a fonte essencial de dados. Neste estudo, o relato dos sujeitos foi observado em análise fílmica.

A importância da análise fílmica foi destacada por Denzin (2004), ao considerar que o filme revela importantes fatos da vida social. Dessa forma, o autor propôs quatro princípios na utilização do uso de filmes: primeiramente, levar em consideração o filme completo, tomando nota impressões, questões e padrões de significados que ocorrerem; segundo, ater-se ao objetivo da pesquisa e anotar evidências, cenas e imagens-chave; terceiro, estruturar a microanálise, transcrevendo cena a cena, sempre com foco na questão de pesquisa; e quarto, procurar por

padrões em todo o filme por meio de uma interpretação final redigida posterior às leituras realistas e subversivas do filme.

Desse modo, nesta pesquisa, utilizou-se como estratégia de coleta de dados a observação indireta, não-participante, caracterizada por Abbagnano (2003) como metódica ou planejada, corroborada por Denzin (2004) como observação oriunda de filmes. No que tange à estratégia de análise dos dados, os fragmentos das mensagens extraídas das cenas dos filmes foram analisados por meio da estratégia de fundamentação das proposições teóricas apresentadas, com base em Yin (2010), o que ajudou a orientar toda a análise dos filmes.

Alinhando-se aos princípios propostos por Denzin (2004), sobretudo com relação à aproximação com a vida social, nesta pesquisa foram levados em consideração três filmes, em suas totalidades. O objetivo desta pesquisa foi fator norteador para a estruturação da descrição das cenas-chave. Essas cenas foram transcritas seguindo-se um protocolo de pesquisa, alinhado ao objetivo principal do estudo, com base no referencial teórico definido. Esclarece-se que as cenas foram numeradas de acordo com seu aparecimento nos filmes, sendo registrado o tempo de duração de cada cena no protocolo. Contextualiza-se que toda a análise e a redação final foram pautadas na leitura e interpretação realistas dos filmes.

Relembra-se que os critérios de escolha para tal investigação foram determinados pelas proposições teóricas presentes nesses filmes, acerca dos conceitos de discurso pedagógico e de ciclos de aprendizagem, bem como da possibilidade de utilização como recursos estéticos para o processo de ensino-aprendizagem em Administração.

Registrados devidamente em protocolos de observação, esses filmes foram divididos em dois momentos distintos, voltados para particularidades e ênfases para o que era significativo e relevante em cada um. O uso de protocolos foi defendido e reforçado por Yin (2010), ao afirmar que esse é um modo importante para aumentar a confiabilidade do estudo e, por Flick (2004), ao ressaltar que as observações dos pesquisadores em campo se tornam dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação. Tais afirmações foram reiteradas por Cooper e Schindler (2003), quando afirmaram que a observação indireta possibilita o registro permanente e a reavaliação para inclusão de vários aspectos diferentes dos fatos, por incontáveis vezes.

Todos os três filmes foram assistidos pelos pesquisadores, sem interrupções, subtotalizando o tempo investido, inicialmente, de 339 minutos. Durante as microanálises, os pesquisadores os assistiram, com interrupções, subtotalizando 1.590 minutos, assim discriminados: o filme 1, com duração de 99 minutos, foi microanalisado em 430 minutos; o filme 2, com duração de 126 minutos, foi microanalisado em 630 minutos; o filme 3, com duração de 114 minutos, foi microanalisado em 530 minutos. O tempo total investido foi computado em 1.929 minutos, o que permitiu a obtenção da visão geral, a coleta dos dados e a depuração para a análise.

No Quadro 1 encontram-se contextualizados esses três filmes tomados como *locus* de investigação, quais sejam: *Mentes Perigosas* (John N. Smith, 1995), *O Grande Desafio* (Denzel Washington, 2007) e *Além da Sala de Aula* (Jeff Bleckner, 2011). Nessas contextualizações estão contidos os seguintes dados: sinopses, ano, título original, produção, duração de cada filme, tempo utilizado no processo de análise fílmica e o número de cenas totais de cada um.

Quadro 1: Filmes Selecionados para Objetos de Estudo

Filmes	Mentes Perigosas Filme 1	O Grande Desafio Filme 2	Além da Sala de Aula Filme 3
<b>Sinopse</b>	Uma ex-oficial da marinha começa a lecionar e se depara com diversas barreiras. Sendo um colégio de negros, latinos e, na maioria de pessoas pobres, lida com a rebeldia dos alunos. Como a professora Louanne Johnson (Michelle Pfeiffer) não consegue a atenção da sua classe por meio de métodos convencionais, parte para outras formas de ensino, tentando ajudar a turma por meio de métodos pouco convencionais.	Melvin Thompson (Denzel Washington) é um brilhante professor e amante das palavras. Embora tenha convicções políticas que possam atrapalhar sua carreira, decide apostar nos seus alunos para formar um grupo de debatedores e colocar a pequena Wiley College, do Texas, no circuito dos campeonatos entre as universidades, mas o seu maior objetivo é enfrentar a tradição de Harvard diante de uma enorme plateia. Inspirado em fatos reais. (rc)	Uma professora de primeira viagem (Emily VanCamp) com 24 anos de idade supera seus medos e preconceitos iniciais em lecionar para crianças de rua em uma sala de aula improvisada em um abrigo, fazendo grande diferença na vida delas.
<b>Ano</b>	1995	2007	2011
<b>Título original</b>	Dangerous Minds	The Great Debaters	Beyond the Blackboard
<b>Produção</b>	Hollywood Pictures	California	Universal
<b>Duração</b>	99 minutos	126 minutos	114 minutos
<b>Tempo Processo Análise Fílmica</b>	430 minutos	630 minutos	530 minutos
<b>Nº de cenas</b>	28	25	41

Fonte: Site adorocinema.com.br

#### 4 Apresentação e Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Neste artigo, a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados tomaram por base as cenas dos filmes estudados que se alinham com os dados das proposições teóricas. O discurso pedagógico é considerado como um processo de interação entre diferentes interlocutores, o que gera efeito de sentidos a partir das realidades natural e social que pertencem ao ritual que as engloba, tendo como base tanto o sujeito quanto a situação enunciativa (FERREIRA, 2008; ALMEIDA, 2012).

O discurso pedagógico lúdico, é aqui entendido como aquele que mantém o objeto do discurso presente com a exposição dos interlocutores, gerando uma reversibilidade por meio de uma linguagem aberta e que facilita o processo de aprendizagem (ORLANDI, 2011; IPIRANGA, 2005), foi identificado em dois dos três filmes analisados.

Nos Quadros 2, 4 e 6 será apresentada a quantidade total de cenas encontradas, associadas ao respectivo constructo, bem como o número, o tempo e a descrição de duas cenas selecionadas de cada filme, quando existentes, que elucidem o discurso pedagógico em seus tipos: lúdico, polêmico e autoritário.

Quadro 2: Cenas dos Filmes, associadas ao Discurso Pedagógico Lúdico

Constructo	Filmes Quantidade de Cenas	Número e Tempo da Cena	Descrição das Cenas Elucidativas	Significado do Constructo
Discurso Pedagógico Lúdico	Filme 1 Total: 8 cenas	Nº 5 13:40 a 18:52	Os alunos começam a chegar à sala de aula e a Prof <sup>a</sup> Louanne já está lá, sentada com os pés sobre a mesa, lendo. Eles entram ironizando-a, provocando-a, sem que ela reaja. A Prof <sup>a</sup> lhes diz ser da marinha e lhes pergunta se algum deles sabe o que é karatê. Chama dois outros alunos, Durrell e Raul, para demonstrar golpes de karatê. Nesse momento a Prof <sup>a</sup> usa uma linguagem igual à dos alunos, com gírias e palavrões. Ao ensinar golpes de karatê para os dois, todos os alunos prestam atenção. A Prof <sup>a</sup> , Louanne lhes diz, então, que todos já começam com uma nota “A” e lhes cabe somente mantê-la. Os alunos parecem não acreditar que poderão tirar essa nota.	Discurso lúdico, em que o objeto do discurso se mantém presente enquanto objeto e os interlocutores se expõem a essa presença. Caracteriza-se pela polissemia aberta, com a reversibilidade presente no discurso (ORLANDI, 2011, p.15)
		Nº 17 57:09 a 58:13	Na sala de aula, a Prof <sup>a</sup> Louanne diz que vai anunciar os vencedores do concurso. Todos começam a ficar alvoroçados e a fazer barulho. A professora simplesmente fica quieta e o aluno Raul pede que façam silêncio. Todos ficam quietos, um aluno que estava em pé na cadeira, se senta e pede desculpas para a professora. Ela apresenta os ganhadores: Raul, Durrell e Callie. Entrega-lhes os certificados e os parabeniza. Diz também que naquela classe não há perdedores e pede para que cada um dos alunos retire um prêmio da caixa. Durrell questiona por que eles recebem prêmio, se erraram. A Prof <sup>a</sup> Louanne diz-lhe que “às vezes você tem que errar várias vezes para acertar”.	
	Filme 2 Total: 1 cena	Nº 21 1:33:56 a 1:35:00	No embarque do trem que levará a equipe à Universidade de Harvard, o Prof. Tolson diz aos jovens da equipe que não irá com eles, pois não pode sair do Estado, pela sua liberdade condicional. Ele diz que eles podem vencer sem ele e que foi isso que eles sempre fizeram. Ele diz que o jovem Lowe agora está no comando e que ele deve escutar seus instintos. A jovem Booke pergunta o que poderão fazer sem o professor e ele diz: “vencer”.	
		Filme 3 Total: 4 cenas	Nº 10 15:36 a 16:16	
	Nº 26 46:50 a 47:20		Nelson começa a ensinar a mistura de cores, com base em experiência da mistura das tintas	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

Nos Quadros 3, 5 e 7 poderá ser vista a associação dos discursos pedagógicos lúdico, polêmico e autoritário, ao construto aprendizagem, em todos os três filmes.

Quadro 3: Cenas dos Filmes, associadas ao Discurso Lúdico e à Aprendizagem

Filmes/ Construtos	Mentes Perigosas Filme 1	O Grande Desafio Filme 2	Além da Sala de Aula Filme 3
<p style="text-align: center;"><b>Discurso Pedagógico Lúdico e Aprendizagem</b></p>	<p>Na cena 14, a Prof<sup>ª</sup> Louanne propôs um concurso, no qual os alunos se sentiram estimulados a participar, uma vez que a professora lhes mostrara que, se eram capazes de entender as poesias das músicas de Bob Dylan poderiam ser capazes de buscar encontrar poesias de Dylan Tomas que pudessem ser associadas às já estudadas. Nessa cena pode-se associar a mudança estabelecida pelos alunos, envolvidos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, a uma aprendizagem profunda e paradigmática, de natureza transformacional, conforme Poell, York e Marsick (2009). O processo estabelecido pela professora gera uma reversibilidade entre os alunos que se utilizam de uma linguagem aberta na busca de aprender e pode ser caracterizado na dimensão do aprender a aprender, definido por Demo (1998).</p>	<p>Nesse filme foi identificada a cena 21, na qual, pelo diálogo, a reversibilidade está presente. Nessa cena, o Prof. Tolson adota uma postura de interlocutor, em que passa o domínio do discurso para os jovens debatedores, estabelecendo um ambiente de confiança.</p>	<p>Nas cenas 10 e 26me, o estabelecimento do ambiente de confiança contribui para o desprendimento do raciocínio defensivo visto em Argyris (2000) e, a facilitação da aprendizagem, por meio de um processo reflexivo, com exposição dos interlocutores, conduz ao processo de aprendizagem, evidenciando mudança no comportamento dos sujeitos, na dimensão do discurso pedagógico dos pais.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

A análise do discurso pedagógico polêmico é apresentada em sequência, com base nas cenas encontradas nos filmes, das quais algumas são exemplificadas no Quadro 4.

No que tange ao discurso pedagógico polêmico, no filme 1, cena 2, os alunos procuram dominar a Prof<sup>ª</sup> Louanne sem se expor. Na cena 23, a aluna Callie e sua mãe fazem o mesmo com a professora. Em ambas as cenas há a polissemia controlada dita por Orlandi (2011). No filme 2 há uma cena em o Prof. Tolson questiona a única aluna presente na reunião, se ela continuará se escondendo. Ela diz que não está se escondendo e que veio para a faculdade para entrar no grupo de debate dele. O professor agradece com ironia e pergunta-lhe seu nome: Samanta Booke. O professor manda que ela suba na chapa quente, sempre ironizando o nome dela, em uma postura desafiadora e diz que jamais uma mulher fez parte do grupo de debates. A Srta. Booke diz saber. O professor pergunta-lhe o que a faz pensar que será a primeira. Ela começa a responder dizendo que é tão qualificada quanto qualquer outro, mas o professor a interrompe e pede para que ela resolva a proposição posta. Ela argumenta e o professor a questiona e, quando ela fornece um argumento sobre os desempregados, o professor mostra que tal argumento não se sustenta, fazendo uma comparação com o fato de um aluno do grupo estar desempregado e não passar fome. Nesse momento todos riem. O professor, no entanto, explica para a Srta. Booke que o motivo de seu erro foi ter baseado sua premissa principal em uma suposição falsa. Dessa forma ele esclarece uma possibilidade de erro na argumentação. Nessa cena, a polissemia controlada vista em Orlandi (2011), decorre do professor para a aluna. No filme 3, cena 28, o discurso

pedagógico polêmico, está presente tanto na professora quanto no Sr. Warren. Na cena 34, esse discurso encontra-se presente, tanto na professora quanto na mãe de alunas.

Quadro 4: Cenas dos Filmes, associadas ao Discurso Pedagógico Polêmico

Constructo	Filmes Quantidade de Cenas	Número e Tempo da Cena	Descrição das Cenas Elucidativas	Significado do Constructo
Discurso Pedagógico Polêmico	Filme 1 Total: 4 cenas	Nº 2 08:10 a 10:52	A Profª Louanne entra na sala de aula pela primeira vez. Os alunos percebem sua entrada, mas agem como se ninguém tivesse entrado, demonstrando total indisciplina. Ironizam-na. O aluno Emílio diz-lhe que jogou a antiga professora para os cachorros, mas que ela, ele comeria. A Profª Louanne pergunta-lhe seu nome, ele diz “Emilio Ramirez”. Ela escreve o nome do aluno no quadro e os demais alunos jogam-lhe bolas de papel. A Profª sai da sala.	Discurso polêmico no qual cada participante procura dominar o referente sem se expor, havendo uma polissemia controlada (ORLANDI, 2011, p.15)
		Nº 23 1:11:09 a 1:13:30	A Profª Louanne vai até a casa de Callie para dizer-lhe que ela não precisa mudar de escola, que não existe um regulamento que a obrigue. A mãe de Callie diz que ela já está matriculada na nova escola. A Profª Louanne afirma que, mesmo assim ela não é obrigada a mudar. Callie diz que mudará, pois, na nova escola ela aprenderá a cuidar do bebê.	
	Filme 2 Total: 5 cenas	Nº 4 8:22 a 9:20	Um aluno espera o Prof. Tolson do lado de fora da faculdade e os dois conversam. Nessa conversa, o professor diz que se lembra do aluno há uns dois anos. O aluno diz que vai e vem de acordo com a conveniência. O professor diz que quer o aluno na reunião que acontecerá em sua casa naquela noite para fazer o teste para o grupo de debates da faculdade.	
		Nº 18 1:12:14 a 1:14:22	O Prof. Tolson diz aos três jovens que as universidades estão cancelando a participação em debates em virtude de boicote à sua participação política. Avisa, ainda, que o reitor da universidade também pede para que ele pare com sua atividade extra acadêmica. Utilizando a metáfora do lutador Antaeus, o professor diz que não pode dizer para eles desistirem porque o reitor mandou ou porque o xerife mandou. Ele diz ser totalmente oposto a isso e que sua mensagem é para eles jamais desistirem. Daí sai a proposta para que eles tentem debater com a equipe de Harvard.	
	Filme 3 Total: 3 cenas	Nº 28 50:55 a 52:58	A Profª Stacey entra no escritório do Sr. Warren, o superintendente, e relata a necessidade dos materiais e equipamentos para a escola. Ele demonstra desconhecer a quantidade de alunos que a escola tem, o que faz Stacey falar que ninguém foi à escola. Eles, que são do órgão que controla o programa, não conhecem. Então, conta a situação e as histórias das crianças e pede ajuda. Ele diz que é incumbência de outro departamento, mas vai ver o que pode fazer.	
		Nº 34 1:08:35 a 1:10:19	Candy chega à sala de aula com agressividade para falar com a Profª Stacey, que lhe pergunta se ela não sabe ler. Candy fica arreada e diz que Stacey não sabe o que viu. A Profª Stacey se oferece para ensiná-la a ler, mas Candy continua agressiva. A Profª então lhe diz que se Candy aprender ela poderá ajudar muito as filhas. Nesse momento muda a expressão de Candy que percebe a boa intenção da Profª Stacey e aceita, perguntando-lhe se Stacey faria isso? Profª Stacey responde que elas poderão fazer juntas. Candy sorri e ambas sentam e começam os trabalhos.	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

Quadro 5: Cenas dos Filmes, associadas ao Discurso Polêmico e à Aprendizagem

Filmes/ Construtos	Mentes Perigosas Filme 1	O Grande Desafio Filme 2	Além da Sala de Aula Filme 3
<b>Discurso Pedagógico Polêmico e Aprendizagem</b>	Nesse filme, tanto na cena 2, quanto na 23 notam-se indícios de aprendizagem de ciclo simples, envolvendo a Prof <sup>a</sup> . Louanne, o aluno Emílio, demais alunos envolvidos com as bolas de papel, a mãe de Callie e a própria Callie.	Na cena 18, o Prof. Tolson questiona a única aluna (Samanta), presente na reunião dos alunos que estavam disputando uma vaga para o grupo de debates da faculdade. A postura demonstrada pela aluna evidencia comportamento defensivo, experimentado pelo constrangimento e pela ameaça que impedem a aprendizagem, com base em Argyris (1990). Evidencia-se também a busca do professor por dominar o discurso, direcionando-o, com base em Orlandi (2011) e Almeida (2012). O discurso apresentado no final da cena para a aluna direciona para uma aprendizagem de ciclo simples, que acontece a partir da correção do erro, sem o questionamento ou alteração dos valores subjacentes do sistema, com base em Argyris (1999); Poell, Yorks e Marsick (2009).	O discurso pedagógico, presente tanto no nível da professora quanto dos pais é evidenciado na cena em que a Prof <sup>a</sup> Stacey realiza a primeira reunião com os pais e propõe uma votação para transformar a sala de TV do abrigo em sala de estudos, por duas horas, durante quatro tardes por semana, com a TV desligada. A votação é realizada, encabeçada pela mãe de Danny e todos aceitam. A dimensão do diálogo estabelecido pela professora e pelos pais, de modo especial a mãe de Danny, está alinhada a um agir adequado para cada situação, com base nas condições que se estabelecem entre os interlocutores, pelas quais resulta em uma polissemia controlada com base em Cunha (2004 e Orlandi (2011). O discurso estabelecido pela professora e pelos pais alinha-se à busca da adequação entre a teoria esposada pelos pais, com a preocupação pelo comportamento dos filhos e a teoria da ação em uso que é o comprometimento deles com o processo de aprendizagem dos filhos, a partir da melhoria de sua eficiência interpessoal e da análise das crenças que bloqueiam suas ações conforme Argyris e Schön (1996) e Antonello e Godoy (2010).

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

Ao se analisar o discurso pedagógico autoritário, caracterizado pela presença de um agente exclusivo, único que estagna a reversibilidade e gera a polissemia contida pelo dizer da autoridade do agente do discurso, seus aspectos foram evidenciados nos três filmes analisados, conforme indicado no Quadro 6.

No filme 1 o discurso autoritário foi evidenciado na escola, em cenas como a que a Prof<sup>a</sup> Louanne entra na sala do Diretor, que a manda esperar e a repreende por ter entrado sem bater na porta e, prosseguindo, lhe diz que ensinar karatê não faz parte do regulamento da escola e que o livro que ela questiona faz parte do currículo de sua disciplina e que deve ser seguido. Nessa mesma cena, o diretor diz à professora que a secretaria de educação teria o direito de pedir sua demissão pelo fato de ter levado os alunos ao parque sem autorização. No filme 2, na

cena da reunião com os quatro alunos, o Prof. Tolson diz ao Sr. Burgess que ele não deve brigar contra si mesmo, ele deve fazer piada de si mesmo e usar o seu humor contra seu adversário. Ao questionar Prof. Tolson sobre o seu pai, o aluno o Lowe mostra querer saber algo sobre o pai do professor. O professor diz que está propondo uma possibilidade de conhecer uns aos outros e o Sr. Lowe diz que está tentado conhecer o professor. Ao ser desafiado pelo aluno, o professor adota uma postura autoritária em seu discurso e coloca-se na posição de professor distante. No filme 3 apenas em uma cena o discurso autoritário foi encontrado, em que a Profª Stacey, ao voltar para a sala, precisou acabar com a bagunça que os alunos estavam fazendo, e fez uso de um discurso autoritário que busca ser único, estagnando a reversibilidade.

Quadro 6: Cenas dos Filmes, associadas ao Discurso Pedagógico Autoritário

Constructo	Filmes Quantidade de Cenas	Número e Tempo da Cena	Descrição das Cenas Elucidativas	Significado do Constructo
Discurso Pedagógico Autoritário	Filme 1 Total: 6 cenas	Nº 13 53:00 a 53:45	O Diretor da escola diz para a Profª Louanne que a secretaria de educação teria o direito de insistir na sua demissão, por ela ter levado os alunos ao parque sem autorização. Ela responde que não os levou, que eles decidiram de última hora e a convidaram e ela aceitou. O Diretor pergunta se os alunos pagaram a entrada dela e ela disse que não, que ela pagou a entrada deles. Questionada se isso não foi um tipo de recompensa por eles terem lido poesia em sua aula, ela diz, ironicamente, que não, que em sua aula a poesia já é a recompensa por si só.	Discurso autoritário em que há um agente exclusivo que pretende ser único no discurso. Não há reversibilidade. (ORLANDI, 2011, p. 15; ALMEIDA, 2012)
		Nº 21 1:05:50 a 1:10:31	Profª Louanne conversa com a assistente do diretor sobre a regra de transferirem a aluna Callie, grávida, para outra escola e fica sabendo que não é uma regra da secretaria da educação, mas sim uma preferência da escola, por achar que ter uma aluna grávida em sala de aula pode estimular outras garotas a engravidarem também. Profª Louanne critica a atitude da escola de fazer com que a aluna pense que ela tem de mudar de escola, mesmo isso não sendo uma regra. Argumenta que se ela quiser poderá continuar estudando lá.	
	Filme 2 Total: 9 cenas	Nº 3 6:07 a 8:20	O Prof. Tolson entra na sala e todos os alunos se levantam, ao que ele manda que se sentem. O professor pisa na cadeira e sobe na mesa e faz uma citação, perguntando aos alunos quem escreveu. Todos os alunos estão em uma postura de atenção, escrevendo anotações do que é dito pelo professor, com exceção de um aluno, no fundo da classe, que escuta e observa o que é dito pelo professor em uma postura questionadora e irreverente. Esse aluno complementa uma fala do professor que pede para que o aluno o procure depois da aula.	
		Nº 12 42:05 a 42:53	Em reunião do grupo sobre o primeiro debate, o aluno Lowe questiona o fato de o Prof. Tolson dizer que escreverá os argumentos. O professor confirma que escreverá e que o Sr. Lowe os distribuirá. O aluno retruca o professor que diz que o aluno parará no inferno se o questionar de novo. O professor diz que “em teoria sua condição é de aluno”. Ao aluno retrucar novamente o professor grita, dizendo-lhe que escreverá os argumentos que é como sempre foi e como continuará sendo.	
	Filme 3 Total: 1 cena	Nº 17 22:54 a 23:42	A Profª Stacey volta para a sala e encontra bagunça, as crianças jogando o teste da aluna nova, Maria, como se fosse uma bola. A Profª se altera e grita com as crianças pedindo-lhes para sentarem. Ela briga de modo mais forte com Danny que senta no colo de um colega em uma atitude desafiadora. A Profª grita com Danny.	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

Quadro 7: Cenas dos Filmes, associadas ao Discurso Autoritário e à Aprendizagem

Filmes/ Construtos	Mentes Perigosas Filme 1	O Grande Desafio Filme 2	Além da Sala de Aula Filme 3
<b>Discurso Pedagógico Autoritário e Aprendizagem</b>	Na cena 13, entre a Prof <sup>a</sup> Louanne e o Diretor, a evidência do discurso pedagógico autoritário contribuiu para o desenvolvimento de comportamento defensivo e cínico adotado pela professora, bem como para o estabelecimento de um ambiente de não confiança na interação, gerando barreira ao processo de aprendizagem, com base em Argyris (2000).	Na cena 12 da reunião com os quatro alunos, ao ser desafiado pelo aluno, o professor coloca-se na posição de professor autoritário dizendo que ele e todos os outros professores do campus estão lá para ajudar os alunos a encontrar, recuperar e manter o domínio de suas mentes. “É tudo que precisa saber a meu respeito, Sr. Lowe”. A estagnação da reversibilidade é evidenciada nessa cena, a partir da postura defensiva, com base em Argyris (2000), adotada pelo Prof. Tolson em contraposição à postura de domínio do discurso estabelecida pelo aluno Sr. Lowe. Tal postura é adotada imediatamente pelo Prof. Tolson cuja autoridade é expressa em sua última fala com base em Orlandi (2011) e Almeida (2012).	Na cena 12 foi evidenciada a base do discurso pedagógico autoritário, quando a Prof <sup>a</sup> Stacey, ao voltar para a sala, precisa acabar com a bagunça que os alunos estavam fazendo, e faz uso de um discurso que busca ser único, estagnando a reversibilidade, sem mostrar, contudo, postura defensiva, com base em Argyris (2000).

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

Além da identificação de evidências de elementos do discurso pedagógico em seus tipos lúdico, polêmico e autoritário, observaram-se tanto os elementos que delimitam o discurso pedagógico no que diz respeito ao ritual que o engloba, quanto os elementos que caracterizam o discurso com base em influências históricas, sociais e ideológicas. No Quadro 8 relacionam-se as cenas em que foram identificados tais elementos, nos três filmes. Como se pode verificar, a dimensão histórica, social e ideológica (FERREIRA, 2008) está presente como elemento do discurso pedagógico nos três filmes. No filme 1, pode-se evidenciar a dimensão social, caracterizando o discurso quando, por exemplo na cena 6, a Prof<sup>a</sup> Louanne, para chamar atenção dos alunos, muda a frase que escreveu no quadro sobre cozinhar feijão para “Nós queremos morrer”. No filme 2 a dimensão histórica e ideológica pode ser evidenciada em cenas como a 2 em que é mostrado um contexto de exclusão social quando a Srta. Samanta desce do ônibus e depara-se com um banco escrito: “exclusivo para brancos”. A influência do contexto social no discurso pedagógico também é evidenciada no filme 3 em cenas como a 2, em que a Prof<sup>a</sup> Stacey, ao chegar à escola depara-se com ruas esburacadas e com lama, pessoas se aquecendo com fogo em latões na rua e a cena 3, quando a Prof<sup>a</sup> Stacey conhece Johnny que é responsável pelo abrigo dos “sem teto” e fica observando o ambiente, demonstrando desconforto em estar ali.

Da mesma forma, elementos que pertencem ao ritual do discurso pedagógico, tanto que dizem respeito ao sujeito do discurso quanto à situação enunciativa (FERREIRA, 2008) são evidenciados nos três filmes. No filme 1 podem-se destacar cenas tais como: a Prof<sup>a</sup> Louanne escreve o nome do aluno Emílio no quadro; pesquisa em manuais para professor e livros de disciplinas; modifica seu tipo de roupa. No filme 2 destacam-se cenas como: o Prof. Tolson pisa na cadeira e sobe na mesa para dar início a sua aula; risca no chão a chamada “chapa quente”; o local na Universidade de Harvard onde acontece o debate. No filme 3 têm-se as cenas: a Prof<sup>a</sup> Stacey

prepara sua aula, limpa seus sapatos e arruma suas roupas, simbolizando um artefato do discurso tradicional da professora; arruma os livros que caíram da estante após a passagem do trem; aplica um teste para verificar o nível de conhecimento de cada aluno.

Quadro 8: Cenas dos Filmes, contendo Elementos de Influência e Ritual do Discurso

Base teórica	Cenas		
	Filme 1	Filme 2	Filme 3
Elementos da influência histórica, social e ideológica caracterizam o discurso pedagógico (FERREIRA, 2008).	2, 3, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 23, 28	2, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 25	5, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 30, 32, 41
Elementos que pertencem ao ritual que delimitam o discurso pedagógico: sujeito e situação enunciativas por influências históricas, sociais e ideológicas (FERREIRA, 2008).	2, 4, 5, 7, 9, 13, 16, 26	3, 5, 6, 9, 14, 21, 22	1, 2, 3, 4, 8, 10, 15, 18, 22, 24

Elaborado pelos autores, com base nos dados observados nos filmes

A legitimação dada pelo conhecimento, apresentando a necessidade de construção de novos saberes, despertando questões práticas do cotidiano de ensino, conforme descrito por Cunha (2008) é evidenciada nos três filmes. No filme 1 na cena em que a Prof<sup>a</sup> Louanne diz a Raul que as poesias que eles estudaram são dadas aos alunos da faculdade e ele diz que não foram tão difíceis e ela lhe mostra que ele é capaz de muito mais do que acha que é. No filme 2, na cena do discurso da Faculdade Wiley, enfatizando o valor da educação é dito: “devemos mostrar a nossos jovens que haverá dificuldades e que eles a enfrentarão” e que a educação é a única saída, “é a saída da ignorância, é a saída da escuridão rumo à gloriosa luz”. No filme 3, quando a Prof<sup>a</sup> Stacey responde “porque se vocês souberem, então é de vocês”.

## 5 Considerações Finais

Com esta pesquisa, na busca por breve revisão na literatura, acerca do discurso pedagógico em seus tipos lúdico, polêmico e autoritário, bem como dos ciclos de aprendizagem houve a ratificação da possibilidade de usar a estratégia de análise dos dados com base na fundamentação das proposições teóricas apresentadas, revisitando-se as perspectivas de estudos observacionais em análise fílmica. Com essas possibilidades, foram identificadas evidências, em todos os três filmes, de elementos do discurso pedagógico, assim como encontrados, tanto os elementos que delimitam esse discurso, no que diz respeito ao ritual que o engloba, quanto os elementos que o caracterizam, com base em influências históricas, sociais e ideológicas. No que tange à aprendizagem, foi evidenciado o comportamento defensivo, experimentado por constrangimento e por ameaça, que impediu a aprendizagem, em todos os três filmes.

Considera-se cumprido por esta pesquisa, no cenário brasileiro, o papel de prosseguir com a agenda de pesquisas, o que poderá vir a fornecer novos rumos para esses estudos envolvendo a utilização de recursos estéticos e, em particular, estudos observacionais em análise fílmica, no campo da Administração. Entretanto, tratamento cauteloso e atencioso dos resultados aqui obtidos para o aprimoramento de investigações futuras merece atenção, pelo reconhecimento de algumas limitações, próprias dos estudos observacionais indiretos. Por outro lado, as possibilidades de avanços teóricos e empíricos que poderão advir, são fatores considerados contributivos para a utilização da análise fílmica, como objeto de investigação científica, no campo da Administração, assim como o uso adequado da estratégia de análise dos dados com base nas proposições teóricas apresentadas. Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de se observar que os dados, tanto verbais quanto não verbais, apresentados nas cenas dos três filmes analisados podem vir a contribuir para ampliar o conhecimento sobre os elementos do discurso pedagógico, bem como sobre a influência de seus elementos nos ciclos de aprendizagem, evidenciando fatores que possam ser constituídos como barreiras à aprendizagem, como o raciocínio defensivo e o cinismo.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ALÉM DA SALA DE AULA**. Direção: Jeff Bleckner. Estados Unidos: Hallmark Hall Of Fame Productions. © 2011.1 DVD. (114 min). Produzido por Universal.
- ALMEIDA, M. J. P. M. Discurso pedagógico e formação de professores das ciências da natureza: foco no professor de física. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 29-41, 2012.
- ALVARENGA, M. A.; LEITE, N. R. P.; FREITAS, A. D. G.; RUAS, R. L. Capacidades dinâmicas e vantagens competitivas em ambientes de mudanças constantes, à luz da análise do filme 'Recém-chegada'. **REGE Revista de Gestão**, v. 24, n. 17, p. 35-44, 2017.
- ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica de mestrado profissional em Administração na Universidade Federal da Bahia. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 81-96, 2004.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea -RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, Mar/Abr/2010.
- ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Gestão do Conhecimento**. HBR. Tradução: SERRA, A.C.C. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.
- ARGYRIS, C. **On organizational learning**. Oxford: Blackwell, 1999.
- ARGYRIS, C. **Overcoming organizational defenses**. USA. Prentice Hall, 1990
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: AddisonWesley, 1996.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. California: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: **A Escola vai ao cinema**. TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (org). p.125-135. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; MACHADO, C. J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de Administração em Minas Gerais. **Revista de Gestão - REGE USP, São Paulo**, v. 13, n. 2, p. 1-14, abril/junho 2006.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and research design: choosing among five traditions**. California. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2004.
- DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P.; FISCHER, T. Revitalizando a relação de ensino-aprendizagem em Administração por meio de recursos estéticos. In: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. Curitiba: ANPAD, 2004.
- DAVEL, E., VERGARA, S. C., GHADIRI, D. P. (ORGS). **Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DENZIN, N. K.; Reading film: using films and videos as empirical social science material. In: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Ed). **A companion to qualitative research**. Sage Publications, London, p. 238-242, 2004.
- FERREIRA, E. D. Científico e pedagógico: discursos autoritários? **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 10, n. 1, 2008.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. What is qualitative research? An introduction to the field. **A companion to qualitative research**, p. 3-11, 2004.

- FREITAS, A. D. G.; LEITE, N. R. P. Linguagem fílmica: uma metáfora de comunicação para a análise dos discursos nas organizações. **Revista de Administração - RAUSP**, v.50, n.1, p.89-104. São Paulo: FEA-USP, 2015.
- IPIRANGA, A. S. R. A narração fílmica como instrumento da ação formativa: um enfoque semiótico. **Revista Organizações & Sociedade - O&S**, v.12, n.32, p.142-164. Salvador: UFBA, Jan./Mar./ 2005.
- IPIRANGA, A. S. R. A narração fílmica no ensino de gestão de pessoas e de comportamento organizacional. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. (Orgs.) **Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEITE, N. R. P.; LEITE, F. P. Um estudo observacional do filme Denise está Chamando à luz da Teoria de Ação de Chris Argyris e Donald Schön. **Revista de Gestão USP - REGE**, v. 14, n. especial, p. 77-91. São Paulo: FEA-USP, 2007.
- LEITE, N. R. P.; LEITE, F. P. A linguagem fílmica na formação e no fortalecimento de grupos, equipes e times de trabalho: aplicações do estudo observacional. **Revista de Gestão da USP - REGE**, v. 17, n. 1, p. 75-97. São Paulo: Jan./Mar./2010.
- LEITE, N. R. P.; AMARAL, I. G.; FREITAS, A. D. G.; ALVARENGA, M. A. Projetos Educacionais e Estudos Observacionais em Análise Fílmica: Qual o Atual Status de Produção no Brasil? **Revista de Gestão e Projetos - GeP**, v. 3, n. 3, p.215-250. São Paulo: Set./Dez./2012.
- LEITE, N. R. P.; FREITAS, A. D. G.; SILVA, M. A. B.; OLIVEIRA, E. F.; SILVA, C. C. Caos, Complexidade, Comunicação ‘Rogeriana’ e o Processo de Ensino-Aprendizagem: um estudo observacional. **REUNA**, v. 17, n. 4, p. 65-84. Belo Horizonte: UNA, 2012.
- MACHADO, D. Q., MATOS, F. R. N., LEITE, N. R. P., LEITE, F. P. Estudo observacional e análise fílmica: uma introdução. In: MACHADO, D. Q., MATOS, F. R. N. (Orgs). **Estudos observacionais em análise fílmica**. Curitiba: CRV, 2012.
- MATOS, F. R. N.; LIMA, A. C.; GIESBRECHT, C. M. Estudo observacional das relações de poder no filme ‘O Óleo de Lorenzo’. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 2, artigo 11, p. 438-449. Rio de Janeiro: FGV, Jun/2011.
- MEIRA, F. B.; MEIRA M. B. V. A cultura de belezas americanas: gestão de pessoas discurso e sujeito. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n.1, artigo 8, p.163-177. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- MENTES PERIGOSAS**. Direção: John N. Smith.Estados Unidos: Jerry Bruckheimer Films, Via Rosa Productions. © 1995.1 DVD. (99 min). Produzido por Hollywood Pictures.
- O GRANDE DEBATE**. Direção: Denzel Washington. Estados Unidos: Harpo Films, Marshall Production, Weinstein Company. © 2007.1 DVD. (126 min). Produzido por California.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- POELL, R. F.; MARSICK, V. J. Organizing project-based learning in work contexts: A cross-cultural analysis of data from two projects. **Adult Education Quarterly**, v. 60, n. 1, p. 77-93, 2009.
- STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando Estratégias de Ensino no Processo de Aprendizagem. **Revista Latino americana de Enfermagem**, v. 7, n. 5, p. 59-66, 1999.
- Site adorocinema.com.br. Acesso em 07 de julho de 2016
- VALENÇA, A. C. **Eficácia Profissional: Obra em homenagem aos 23 anos da publicação de “Theory in Practice” de Chris Argyris e Donald Schön**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- WINKLER, I.; ABREU, J. C. A.; MORAIS, K. S.; SILVA, L. P.; PINTO, J. A. G. O processo ensino-aprendizagem em administração em condições de heterogeneidade: percepção de docentes e discentes. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 47-82, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2010.