

Processo de Ensino-Aprendizagem e Pesquisa em Administração: lições a partir da análise de Discursos Pedagógicos

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

AUGUSTO TAKERISSA NISHIMURA
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (UAM)
augusto.nishimura@usp.br

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO: LIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSOS PEDAGÓGICOS*

1 INTRODUÇÃO

A revitalização do processo de ensino-aprendizagem e pesquisa em Administração pode ser instigada por meio das artes, haja vista o efeito transformador que elas possuem. Nesta pesquisa tomaram-se por base estudos nos quais a arte cinematográfica respaldou experiências relatadas por professores e pesquisadores, na literatura científica nacional, que vêm ajudando a difundir o status de estudos voltados para essa perspectiva, tais como: Davel, Vergara, Ghadiri & Fischer (2004); Vergara (2005); Barros (2007); Baêta (2007); Davel, Vergara & Ghadiri (2007); Fleury & Sarsur (2007); Ipiranga (2007); Saraiva (2007); Wood Jr.(2007); Matos, Lima & Giesbrecht (2011); Machado & Matos (2012); Machado, Ipiranga & Matos (2013); Meira & Meira (2014), dentre outros.

A linguagem fílmica leva em consideração a aproximação dos filmes com a realidade, a influência que os docentes exercem na preparação dos discentes para o mundo do trabalho e a lógica de adequação de comportamentos em contextos normativos. Riascos & Llanos (2012) argumentaram que o sistema educacional é o espaço de formação dos futuros trabalhadores, um contexto que permite aquisição e potencialização de habilidades úteis ao futuro desses discentes. A riqueza e a relevância da linguagem fílmica foram assim expressas por Ipiranga (2005, p.143): “a decodificação da linguagem de imagens (seja ela sonora, visual ou audiovisual), se converte em um processo lúdico, conduzindo à descoberta, à invenção e à resolução de problemas, facilitando a aprendizagem em um processo reflexivo de (auto) transformação”. Guingue (1999) fez a associação direta do cinema às experiências de vida das pessoas, com suas ligações de saberes e conhecimentos. Fleury & Sarsur (2007) lembraram Vygotski (2001) e Bakhtin (1986), em suas perspectivas de aprendizagem, pela metáfora dos filmes, na interação com o outro e com o objeto de conhecimento, em que o professor se coloca como um mediador para que o aluno internalize (se aproprie de) significados culturais.

A apropriação da linguagem fílmica no processo de ensino-aprendizagem e pesquisa em Administração traz como benefício a possibilidade de depuração das cenas com microanálises minuciosas e baseadas em dados indireta e diretamente observáveis dessas cenas. Por meio dessa apropriação e, em consonância com a característica da própria linguagem cinematográfica em sua pluralidade de níveis de leitura, pesquisadores / professores podem transformá-la em valioso instrumento de pesquisas, a depender da teoria que se deseje estudar, conforme apontado por Leite & Leite (2007). Esses níveis de leitura são sempre respaldados por: microanálises das cenas; base(s) teórica(s) adotada(s) / autores que a(s) fundamentam; estratégia(s) de análise escolhida(s) / autores que a(s) fundamentam. Por intermédio dessas pesquisas, o uso de filmes encerra o potencial de mudanças que pode vir a contribuir para o aprimoramento e/ou para a revitalização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, nesta pesquisa, especialmente no campo da Administração. Aqui, foi ainda considerada a possibilidade de aprendizagem pela promoção da necessidade de observação sistemática, minimizando os erros e potencializando incessantes verificações, como salientado por Vanoye & Goliot-Lété (1992), que também reforçaram o uso de filmes como recurso para a condução de microanálises necessárias e pertinentes à questão ou à hipótese de pesquisa. Desse modo, a questão norteadora nesta pesquisa foi:

Como a investigação do discurso pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a revitalização da cientificidade da linguagem fílmica no campo da Administração?

Para auxiliar na resposta a essa questão o objetivo principal foi assim delineado: Investigar o discurso pedagógico, a aprendizagem e a facilitação da aprendizagem apresentados em trinta e dois filmes.

Os filmes foram escolhidos com base na temática do processo de ensino-aprendizagem, nos quais puderam ser observados, analisados e discutidos os discursos pedagógicos, a aprendizagem e sua facilitação. Quanto à utilização da linguagem fílmica, foi trabalhada a noção de diferentes interpretações dos dados coletados nos protocolos de observações de cada um dos filmes, no que tange às diferentes construções de suas realidades, conforme sugerido por Flick (2004).

No que tange à pesquisa, o uso de filmes permite que os pesquisadores desenvolvam suas atividades de campo sem necessidade de deslocamentos, em quaisquer horários, ressaltando-se a vantagem do acesso repetido às cenas, sem limite, o que se constitui transposição das limitações características da coleta por observação indireta. Ademais, como afirmou Duarte (2002, p. 98-99) “[...] o filme é um objeto bem mais delimitado do que o cinema. Ele pode ser “lido” e analisado como texto, fracionando suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir”. E, como afirmou Blasco (2006, p. 41), referindo-se aos estudos com cinema, literatura, poesia, teatro e ópera, “o que importa é detalhar a metodologia empregada, para que como ciência – no caso, ciência pedagógica – possa ser reproduzida eficazmente. A reprodutibilidade da experiência é condição de seriedade científica”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito educacional, segundo Almeida (2012), o discurso pode ser entendido 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-se duas noções: a do desempenho dos papéis exercidos pelo professor e pelo aluno e a do desempenho de conhecimentos, habilidades, atitudes e concepções, caracterizado pelo que cada um faz ou deseja fazer em relação à escola, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Considerado por Ferreira (2008) como um fenômeno social, o discurso é tomado como linguagem em interação, devendo-se atentar para as condições de sua produção, além de levar em conta a relação estabelecida entre os interlocutores e o contexto para a constituição da significação do que se diz. Com base em Orlandi (2011) o professor carece, sobretudo, saber ser ouvinte do próprio discurso e do discurso do outro. Acrescenta-se que, saber ser esse ouvinte ajuda a compreender que a abordagem de ensino centrada no aluno, tomando-se por base Rogers (1977), assegura discussão, investigação e experimentação mais amplas.

Se educar é facilitar a reconstrução da experiência, a abordagem do ensino centrado no aluno merece ser considerada? Se a pessoa do estudante é colocada como centro, os níveis de aprendizagem envolvidos seriam unificados em cognição, sentimentos, ideias, sensações e experiências? Rogers (1977a, 1977b) acreditava que, em sua forma mais pura, essa unificação raramente pudesse acontecer. Entretanto, defendeu a ideia de que as experiências de aprendizagem podem ser julgadas de acordo com a proximidade ou o afastamento dessa unificação. Essa ideia pode ser considerada corroborada por Alves (2009, p. 65), ao defender que “[...] os discursos (entre eles o científico) possuem um enorme poder mágico para fazer com que coisas que não ocorreriam, se houvesse silêncio, ocorram, em decorrência da fala”.

É possível, então entender o papel da reflexão e dos valores na prática educacional? Dentro do espaço da significação do discurso, Arroyo (2008, p. 129) afirmou que “[...] 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”. Esses valores também já foram elucidados por Rogers (1977a; 1997b) ao questionar o papel do educador e das instituições de ensino no processo de ensino-aprendizagem do educando.

No que tange ao discurso pedagógico, aqui tomado como uma das proposições teóricas-chave, alinha-se o contexto desta pesquisa à afirmação feita por Blasco (2006, p. 23-24) de que “é possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem refletir sobre ela; mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem uma prévia reflexão”. Conforme visto em Orlandi (2011, p. 32), nesse discurso também “[...] há um compromisso da linguagem com o processo histórico social; os efeitos do sentido têm origem na constituição dos interlocutores e do contexto como elementos da significação [...]”. Orlandi (2011, p. 15) distinguira três tipos de discurso, em seu funcionamento, que podem caracterizar o discurso pedagógico: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário:

[...] o discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto objeto e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos polissemia aberta. O discurso polêmico 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. No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida [...]. Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem [...].

Acrescente-se, ainda, a afirmação da própria Orlandi (2011, p. 29) em que “o discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade”. Orlandi (2011, p. 19) enfatizara como o discurso pedagógico adquire o estatuto de cientificidade ao afirmar que “o estabelecimento da cientificidade do discurso pedagógico pode ser observado especialmente em dois pontos: a) a metalinguagem e b) a apropriação do cientista feita pelo professor”.

Podendo ser associados a esses dois pontos, observa-se o que Campos (2003, p. 24) ressaltara como aspectos da filosofia pedagógica preconizada pela educadora Antipoff: “[...] a ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida”. Esses aspectos, que tanto podem conduzir ao processo consciente de ensino-aprendizagem, quanto à revitalização contínua desse processo, já tinham sido trazidos também por Rogers (1977a; 1997b) e podem ser observados como corroborados por Blasco (2006), Arroyo (2008), Ferreira (2008) e Alves (2009). Cada um desses aspectos pode contribuir para que o discurso pedagógico seja olhado de modo diferente. Rogers (1977) elucidou princípios de aprendizagem e princípios da facilitação, aqui tratados também como proposições teóricas-chave.

Ao afirmar que “[...] os pais não podem alegar o direito de controlar a escola, mas tampouco isto significa que devam ser excluídos do processo educacional”, Muller (2006, p.78) relembrou a necessidade de inserção da família nesse processo. Alinhada a essa perspectiva de inserção integradora, Carvalho (2004, p. 95), ao tratar do dever de casa como integrante do processo de ensino-aprendizagem, indicara o modo como essa atividade “[...] afeta também a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares”. E, no que se refere às instituições, Contreras (2002, p. 159-160) defendera que “não há possibilidade de transformação profunda na educação se não forem levadas em consideração as organizações institucionais que estão estruturando e mediando a função da escola no contexto mais amplo da sociedade”. No que tange ao discurso pedagógico entre professor e aluno, Blasco (2006, p. 22) advogou que “se o objetivo primordial de um processo de ensino-aprendizagem é a transmissão de conceito, a perspectiva cognitiva deverá reger a metodologia a empregar de modo que a transmissão de conhecimento resulte eficaz [...]”. Para além dessa perspectiva

cognitiva, Rogers (1977, p. 159-164) destacara princípios da aprendizagem, dentre os quais se salientam para esta pesquisa:

1) os seres humanos têm natural potencialidade de aprender; 2) a aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos; 4) [...] as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo; 7) a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo; 8) a aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante; 10) [...] a aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Entretanto esses princípios ainda resultam difíceis de serem aplicados, porque, como alertado por Correia & Dias (1998, p. 115), “[...] o professor ainda é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão”. Não só essa perspectiva se apresenta como cerceadora de muitos talentos nas instituições de ensino, como também unilateral, injusta e inadequada ao processo de desenvolvimento humano, quaisquer que sejam os campos do conhecimento. Correia & Dias (1998, p. 117) também mostraram outra perspectiva capaz de mudar esse cenário: “o professor abandona o seu protagonismo na relação ensino-aprendizagem e passa a ser uma personagem que pensa e estrutura situações de aprendizagem em colaboração com os alunos”. Rogers (1977, p. 165-167) também destacara princípios de facilitação da aprendizagem, dentre os quais se reforçam para esta pesquisa:

1) Na facilitação da aprendizagem a responsabilidade do professor é a de protagonista dessa facilitação, no estabelecimento da disposição inicial ou do clima do grupo ou da experiência em aula; 2) o facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo; 3) o professor conta com o desejo do estudante de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como a força da motivação subjacente à aprendizagem significativa; 5) [...] pelo aconselhamento e pela experiência, o professor considera a si mesmo como um recurso flexível a ser utilizado pelo grupo; 7) [...] quando o professor estabelece um clima de receptividade, em aula, está apto a se tornar, progressivamente um aprendiz participante, um membro do grupo e, nessa condição, a exprimir suas opiniões como as de um entre outros indivíduos; 10) no exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o professor procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações.

Somente sob essa segunda perspectiva, enunciada por Correia & Dias (1998), os princípios defendidos por Rogers (1977) podem ser utilizados e difundidos, também sob os auspícios do que fora proposto por Blasco (2006, p. 37), acerca das possibilidades do discurso pedagógico: “[...] minha proposta atual é a de buscarmos, professores e alunos, um discurso pedagógico que seja pelo menos polêmico e que não nos dirige a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário tecer algumas considerações relevantes: 1) acerca dos elementos que o formam, Winkler, Abreu, Moraes, Silva & Pinho, (2012, p. 46) trouxeram “[...] pessoas, técnicas e instrumentos [...] cujo objetivo é a construção de conhecimento [...] e não de mera transferência de conhecimentos para uma plateia ávida por informações”; 2) abordando o fato de que nesse processo, a prática está relacionada com experiências vividas e imaginárias, cognição e emoção, Fischer, Davel & Vergara (2006) se reportaram especialmente ao ensino da Administração; 3) Fischer (2005), dentre outras coisas, defendeu a construção e experimentação de modelos de ensino e

institucionalização de linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração, como forma de revitalizar o processo de ensino-aprendizagem em Administração no Brasil; 4) caracterizando-a pela interação e não pelo mecanicismo, a aprendizagem significativa foi vista por Moreira (1999) com possibilidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A associação do processo de ensino-aprendizagem ao discurso é importante para que todos os protagonistas possam assumir a parcela de responsabilidade que lhes cabe, pois, como afirmado por Orlandi (2011, p. 31) “[...] um discurso é efeito de sentido e não de transmissão de informação”. E, como lembrou Cunha, (2004 p. 527-528) “vale ressaltar, também, que, por sua vez, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica”. Como afirmado por Caregnato & Mutti (2006, p. 680), “o processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação [...]”. Com essas afirmações pode ser compreendida a importância de um discurso favorável à união de esforços entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, compilam-se na Figura 1 algumas ideias a respeito do que é essencial para o desempenho desses protagonistas.

Figura 1- Essencialidade dos Protagonistas para o Processo de Ensino-Aprendizagem

Protagonistas do Processo de Ensino-Aprendizagem	
Instituição	“A missão da escola é a de transmitir os valores básicos da cultura na qual está inserida, da civilização e da democracia, não podendo ser objeto de negociação com os pais”. (Muller, 2006, p.78) “[...] convivencialidade é a integração da imensa teia de relacionamentos que permeia nossas atividades e leva-nos à solidariedade. É a transdisciplinaridade que rompe as fronteiras estanques do conhecimento cartesiano e abre perspectivas ao bem comum e ao estudo da complexidade”. (Brandão, 2002, p.153) “A mediação tem no pátio da escola um campo particularmente fértil de aplicação, podendo ali gerar soluções construtivas para os conflitos que surgem [...] é importante que o pátio e a classe formem uma unidade educacional”. (Muller, 2006, p. 96-97) “A autoridade de que passou a ser investida a escola não estaria circunscrita, contudo, ao espaço escolar [...]”. (Magaldi, 2007, p. 65)
Família	“O novo papel dos pais consistiu na necessidade de compreender o adolescente o mais profundamente possível, com o auxílio da ciência psicopedagógica. [...] De pais repressores a melhores amigos [...]”. (César, 2008 p. 87) “Os pais não podem alegar o direito de controlar a escola, mas tampouco isto significa que devam ser excluídos do processo educacional”. (Muller, 2006, p. 78)
Professor	“Não esperem respostas fáceis para as dificuldades do trabalho em aula. Não deixem de pensar que os professores são profissionais, como todos os outros e que, em função disso devem se aperfeiçoar e organizar suas atividades”. (Machado, 2008, p.16) “[...] de professores severos a mestres compreensivos, definiu-se um novo dispositivo de controle e normatização, atento e vigilante para garantir a felicidade futura daqueles indivíduos”. (César, 2008 p. 87) “Os mestres e mestras vão se fazendo em suas relações com os educandos, no ato pedagógico. Na relação educativa, intersubjetiva, que funda e instaura a própria condição e identidade docente. Uma relação em que educadores e educandos se educam mutuamente”. (Prodoc, 2008, p.123-124) “[...] O magistério é uma das artes humanas mais permanentes no longo e tenso processo de humanização. Carrega cuidados, sensibilidade, ternura, finos tratos. Arte de ensinar e aprender[...]”. (Arroyo, 2008, p.126) “[...] o trabalho pedagógico do professor em sala de aula não se limita apenas ao espaço físico da instituição de ensino, mas ao contexto social vivenciado pelos alunos e professores, bem como às mediações nele ocorridas”. (Carvalho, 2007, p. 94)
Aluno	“A construção da autoconfiança não é apenas o fim da educação, mas também o meio. [...] O professor deve apelar à criatividade dos alunos e ter a ousadia de perguntar-lhes que soluções proporiam”. (Muller, 2006, p. 90) “Resta aos educadores, no desempenho de sua inevitável missão normalizadora, refletir a respeito de como aproximar-se de seus alunos”. (Cunha, 2007, p. 447)

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao se colocar os protagonistas reunidos relembra-se que Villela & Archangelo (2014a, p. 16) chamaram a atenção para o fato de que “a escola, como ambiente e experiência significativos, antevista em pequenas iniciativas ou grandes projetos, ainda está longe de ser vivida cotidianamente como tal por professores, alunos, pais e gestores”. Para a compreensão da importância de um discurso favorável à união de esforços entre esses protagonistas para a revitalização do processo de ensino-aprendizagem atenta-se, nesta pesquisa ao que foi argumentado por alguns autores, tais como:

1) Almeida (1994, p. 40) “o filme é sempre um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção”; 2) Morán, (1995, p. 28) “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades [...], em outros tempos e espaços”; 3) Duarte (2002, p. 106) “analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas”; 4) Cordeiro (2007, p. 105) “a didática tem um papel decisivo na configuração da relação pedagógica, na medida em que essa relação acaba se expressando diretamente nos próprios dispositivos pedagógicos e nas maneiras como eles são mobilizados”; 5) Napolitano (2009, p.11-12), “[...] o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”; 6) Napolitano (2009, p.18) “o importante é conhecer os limites e as possibilidades técnicas antes mesmo de planejar suas atividades didático-pedagógicas com o cinema”.

No tocante aos estudos observacionais envolvendo análise fílmica, ressalta-se que na academia nota-se um crescimento gradual em torno de filmes como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem e pesquisa em Administração, conforme indicam os trabalhos desenvolvidos por: Vergara (2003), em que, além da proposta de o aluno praticar suas ações pautadas pela ética, transformando-as a partir de seu saber ser, seu saber, e seu saber fazer, o acréscimo das emoções de pensar, sentir e agir no processo de ensino-aprendizagem; Davel, Vergara, Ghadiri & Fischer (2004), em que se sugere a possibilidade de melhoria de habilidade para se ler o entendimento estético entre as pessoas, nesse processo; Blasco (2006, p. 41), no qual se vê o contexto do processo “para que, como ciência pedagógica possa ser reproduzida eficazmente”; Davel, Vergara & Ghadiri (2007) em que é reiterado o papel da arte, estendida à linguagem fílmica, no estímulo e na legitimação do senso estético que as pessoas apresentam.

É nesse contexto de reprodutibilidade que se insere a presente pesquisa. Relembrando a atividade de ensino e, para subsidiar a formação do professor, Fischer (2006, p. 196-197) chamou a atenção de dois pontos fundamentais na relação professor/aluno nos programas de pós-graduação em Administração:

A existência de atividades de ensino tem como ancoragem a pesquisa sobre ensino e aprendizagem, o que implica a eleição de temas de pesquisa pelos professores e alunos, que gerarão atividades, projetos, dissertações e teses.

Uma linha de pesquisa é, finalmente, uma luz sobre as práticas, de forma a refleti-las criticamente, uma aventura e uma aposta no futuro.

Ainda nesse contexto de reprodutibilidade e, em essência, foi adotada nesta pesquisa a premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como a base na qual a universidade deve ser sustentada, em que: no ensino a vertente mais forte para o processo de ensino-aprendizagem é a socialização do conhecimento; na pesquisa, a produção do conhecimento; na extensão, a aplicação desse conhecimento. Severino (2016, p. 36) reiterou que “ensino, pesquisa e extensão constituem faces de igual importância de um mesmo projeto de formação ética, epistêmica e política”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa reforçou-se o reconhecimento da fenomenologia como uma abordagem à pesquisa qualitativa. Não obstante ainda se registrar a dificuldade de apreciar, avaliar, conceituar, desenvolver e mensurar a análise fílmica como alternativa metodológica para respaldar a estratégia de pesquisa, inserida na abordagem qualitativa / método fenomenológico e aplicada ao processo de ensino-aprendizagem e pesquisa em Administração, o posicionamento metodológico nesta pesquisa envolveu pressupostos adotados sobre a natureza da realidade (ontológicos) e sobre a natureza do conhecimento (epistemológicos), adotando-se como método de investigação a fenomenologia, com base em Moreira (2004) e Tiviños (2013).

A estratégia de pesquisa ficou atrelada a estudos observacionais em análise fílmica com base em Denzin (2004), na qual o tipo de observação é indireto, não participante e de segunda mão, como caracterizado por Flick, Kardorff & Steinke (2004), e em que se faz uso de imagens como filmes, conforme mostrado por Bauer & Gaskell (2011). Com vistas à sistematização dos registros dos dados, adotou-se o uso de protocolos de observação destinados à orientação dos pesquisadores, ao realizarem as coletas nos trinta e dois filmes, conforme defesa e reforço desse uso vistos em Cooper & Schindler (2003), Flick (2004) e Yin (2010). A observação indireta, não participante, é considerada por Flick (2004) como pertinente para coletas oriundas de vídeos ou filmes. Cooper & Schindler (2003) consideraram-na menos tendenciosa e mais acurada, em que o registro permanente pode ser reavaliado tantas vezes quantas necessárias.

Para a utilização dos protocolos de observações foram seguidos os passos propostos por Denzin (1978; 2004), quais sejam: os filmes foram considerados em suas totalidades, anotando-se as impressões, as questões e os padrões de significados distintos mais adequados à proposição da pesquisa; foram conduzidas microanálises estruturadas de cenas e sequências individuais, que levassem a descrições e padrões detalhados para a pesquisa; foram realizadas as leituras realistas e subversivas de cada filme; foram contrastadas essas leituras e a interpretação final foi discutida.

Na leitura realista Denzin (1978) considerou que os filmes são tomados como descrições verídicas dos fenômenos por eles tratados e, os significados são revelados por intermédio de análises detalhadas dos textos fílmicos e dos aspectos formais das imagens. O discurso pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem foram considerados como proposições teóricas-chave em cada filme, com base em Orlandi (2011) e Rogers (1977).

No que se refere à estratégia de análise dos dados, as mensagens extraídas das cenas dos filmes foram analisadas pela estratégia de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas, com base em Yin (2010), o que contribuiu para: 1) colocar foco nos dados; 2) definir explicações essenciais e 3) orientar toda a discussão dos resultados de pesquisa.

A abordagem quantitativa foi utilizada para validar as variáveis relacionadas aos discursos pedagógicos dos protagonistas dos filmes, especificamente a análise fatorial exploratória, com base em Hair Jr, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009). Em seguida aplicou-se a análise de cluster, com vistas à segmentação de observações em diferentes grupos. Para todas as análises, foi utilizado o software IBM SPSS Statistics 24[®].

Contextualiza-se que os critérios de escolha desses trinta e dois filmes (tabela 1) são: 1) a maioria está pautada em filmes comerciais / artísticos, com base em dados reais. Apesar de essa não ser condição necessária para o exercício de simulações que os filmes propiciam, a base em dados reais corrobora a aproximação dos filmes com a realidade; 2) a minoria, não baseada em fatos reais, tem autores consagrados dos textos que inspiraram os filmes e, com isso mostram também o potencial existente dessa aproximação; 3) a diversidade de contextos das instituições de ensino pode ser útil para o enriquecimento da análise dos discursos pedagógicos; 4) todos contêm questões pedagógicas e podem ser observados, analisados e discutidos cientificamente; 5) todos preenchem os requisitos para coleta e análise dos dados, conforme abordagem qualitativa e método fenomenológico de estudos observacionais em análise fílmica.

Tabela 1 – Filmes Analisados

Filme [Direção/Ano/Nacionalidade]		
1 - Sementes da Violência/ Blackboard Jungle [Richard Brooks (1955) /Americana]	12- Mr. Holland - Adorável Professor / Mr. Holland's Opus [Stephen Herek (1995) /Americana]	23 - O Grande Desafio / The Great Debaters [Denzel Washington (2007) /Americana]
2 - Ao Mestre, Com Carinho / To Sir, With Love [James Clavell (1967) / Americana]	13 - Tormenta / White Squall [Ridley Scott (1996) /Americana]	24 - Escritores da Liberdade / FreedomWriters [Richard La Gravenese (2007) /Americana]
3 - Conrack / Abschied Von Einer Insel [Martin Ritt (1974) /Americana]	14 - Gênio Indomável / Good Will Hunting [Gus Van Sant (1997) / Americana]	25 - O Líder da Classe / First of the Class [Peter Werner (2008) /Americana]
4 - O Preço do Desafio / Stand And Deliver [Ramón Menéndez (1988) /Americana]	15 - Patch Adams / Patch Adams - O Amor é Contagioso [Tom Shadyac (1998) / Americana]	26 - Entre os Muros da Escola / Entre Les Murs [Laurent Cantet (2008) / Francesa]
5 - Sociedade dos Poetas Mortos / Dead Poets Society [Peter Weir (1989) /Americana]	16 - O Caminho Para Casa / Wo De Fu Qin Mu Qin [Yimou Zhang (1999) / Chinesa]	27 - A Onda / Die Welle [Dennis Gansel (2008) /Alemã]
6 - Meu Mestre, Minha Vida / Lean On Me [John G. Avildsen (1989) /Americana]	17 - Nenhum a Menos / Yi Ge Dou Bu Neng Shao [Yimou Zhang (1999) / Chinesa]	28 - 3 Idiotas / 3 Idiots [Rajkumar Hirani (2009) / Indiana]
7 - Perfume de Mulher / Scent of a Woman [Martin Brest (1992) /Americana]	18 - O Clube do Imperador / The Emperor's Club [Michael Hoffman (2002) / Americana]	29 - Um Sonho Possível / The Blind Side [John Lee Hancock (2009) /Americana]
8 - O Homem Sem Face / The Man Without a Face [Mel Gibson (1993) /Americana]	19 - O Sorriso de Mona Lisa/ Mona Lisa Smile [Mike Newell (2003) / Americana]	30 - Educação / An Education [Lone Scherfig / Nick Horbny (2009) / Britânica]
9 - Madadayo / Madadayo [Akira Kurosawa (1993) / Japonesa]	20 - Vem Dançar / Take The Lead [Liz Friedlander (2006) / Americana]	31 - Além da Sala de Aula / Beyond The Blackboard [Jeff Bleckner (2011) / Americana]
10 - O Jarro / The Jar / Khomreh [Ebrahim Forouzesh (1994) / Iraniana]	21 - O Triunfo, a História de Ron Clark / The Triumph, the Ron Clark Story [Randa Haines (2006) / Canadense]	32 - Uma Professora muito Maluquinha / Uma Professora muito Maluquinha [André Alves Pinto e César Rodrigues (2011) / Brasileira]
11 - Mentas Perigosas / Dangerous Minds [John N. Smith (1995) /Americana]	22 - Como Estrelas na Terra, toda Criança é Especial / Taare Zameen Par [Aamir Khan (2007) / Indiana]	

Fonte: Dados da Pesquisa

Para a coleta e registro de dados nos protocolos de observações, necessários à análise de cada filme, o tempo investido foi dividido em duas etapas: 1) cada filme foi visto inicialmente sem interrupção, com o foco voltado para as particularidades e ênfase para o que era significativo e relevante ao objetivo da pesquisa. Nessa etapa foi registrada a duração total de cada um dos filmes; 2) cada filme foi visto com tantas interrupções quantas se fizeram necessárias à coleta e registro nos protocolos, com o foco voltado para as microanálises das cenas. Nessa etapa foi anotado o tempo de coleta e análise do que seria registrado nos protocolos. Esses procedimentos permitiram a obtenção da visão geral de cada filme, a coleta dos dados e a depuração para a análise e posterior discussão dos resultados, envolvendo as proposições teóricas-chave. O tempo médio de duração dos filmes analisados é 117 minutos (desvio padrão = 22 minutos) e o tempo investido para coleta e análise dos dados de cada filme foi de 521 minutos (desvio padrão = 159 minutos).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

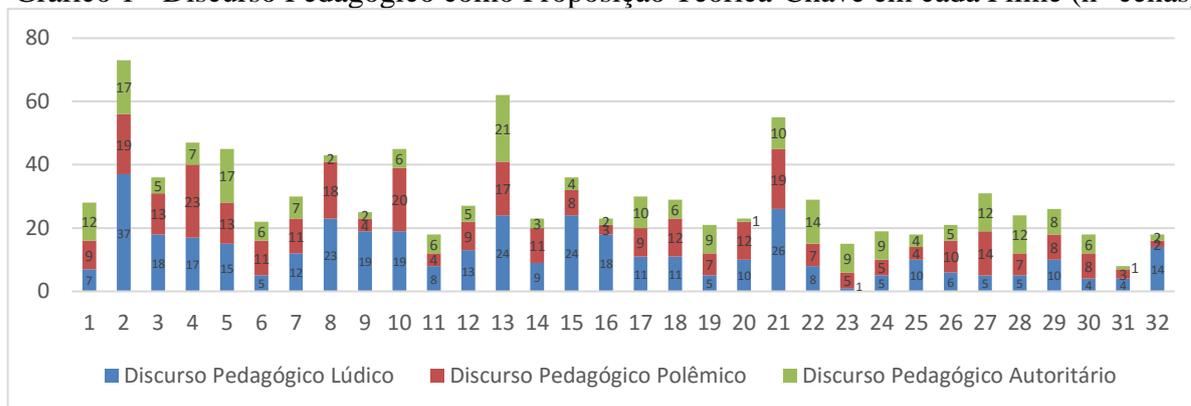
Inicialmente são apresentados os dados sobre o discurso pedagógico de cada filme; posteriormente, são apresentados os resultados da análise fatorial exploratória, referentes aos (a)

Protagonistas do discurso pedagógico, (b) Princípios de Aprendizagem e (c) Princípios da Facilitação da Aprendizagem. Para tanto, as seguintes análises foram realizadas: análise da matriz de correlações, indicando haver indícios de adequação do uso da análise fatorial para os dados analisados; avaliação do grau de adequação da amostra, por meio do KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*); teste de esfericidade de Bartlett, para analisar a igualdade da matriz de correlação em relação igual à matriz identidade; verificação do MSA (*Measure of Sampling Adequacy*), excluindo variáveis com valores abaixo de 0,500; análise da Comunalidade, para analisar se as variáveis atingem níveis aceitáveis de explicação, eliminando aquelas com valores abaixo de 0,500. Como critério de extração, foi aplicada a Análise dos Componentes Principais, com o objetivo de reduzir os dados em um conjunto menor de fatores, e Varimax como técnica de rotação.

4.1 Discurso Pedagógico como Proposição Teórica-Chave em cada Filme

O Gráfico 1 apresenta o discurso pedagógico como proposição teórica-chave em cada filme e, como visto na fundamentação teórica, Orlandi (2011, p. 15) distinguiu três tipos de discurso, em seu funcionamento, que podem caracterizar o discurso pedagógico: 1) discurso lúdico, 2) discurso polêmico e 3) discurso autoritário.

Gráfico 1 - Discurso Pedagógico como Proposição Teórica-Chave em cada Filme (nº cenas)



Fonte: dados da pesquisa

Pela análise geral dos trinta e dois filmes observou-se, com o Gráfico 1, no que tange aos discursos pedagógicos trazidos por Orlandi (2011), a incidência do discurso lúdico nos filmes 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 29 e 32. No discurso lúdico, o objeto do discurso se mantém presente enquanto objeto e os interlocutores se expõem a essa presença, caracterizando-se pela polissemia aberta com a reversibilidade presente no discurso. No discurso polêmico, essa incidência recaiu nos filmes 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 21, 26 e 27. Nesse discurso, cada participante procura dominar o referente sem se expor, havendo uma polissemia controlada. Notou-se a repetição dos filmes 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 13 e 21 nesses dois tipos de discurso. Os filmes 1, 2, 5, 13, 17, 22, 27 e 28 concentraram a presença do discurso autoritário, em que há um agente exclusivo que pretende ser único no discurso e não há reversibilidade. Aqui foi também notada a repetição dos filmes 2, 5 e 13 nos três tipos, enquanto o filme 17 mostrou a incidência se repetindo nos tipos lúdico e autoritário.

4.2 Análise Fatorial dos Protagonistas dos Discursos

A Figura 1, localizada na fundamentação teórica desta pesquisa, apresenta a base da essencialidade para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de cada protagonista do processo. Nos filmes, os protagonistas dos discursos pedagógicos são vistos com base: [a] na (s) instituição(ões) representada(s); [b] no(s) professor(es) representado(s); [c] no(s) aluno(s) representado(s); [d] na(s) família(s) representada(s). No processo de validação, seis variáveis foram excluídas da análise. O valor final do KMO foi de 0,637 e o teste de esfericidade de Bartlett indicou,

a um nível de significância de 0,05, haver indícios de que não há igualdade entre as matrizes e, portanto, justificando aplicar a fatorial. O primeiro componente é integrado por quatro variáveis, DPLP, DPLA, DPPI e DPPA, representando 44,656 % da variância total como registrado na Tabela 2. O Fator 1 que é composto por 4 variáveis, foi denominado como “Elementos de Construção” do processo de aprendizagem, envolvendo os discursos lúdicos dos protagonistas professor e aluno, bem como os discursos polêmicos dos protagonistas instituição e aluno.

Tabela 2 - Variáveis Incluídas no Fator 1 dos Protagonistas dos Discursos

Carga	Fator 1: Elementos de Construção (% da variância explicada: 44,656)	
0,760	DPLP	Discurso Pedagógico Lúdico - Professor
0,858	DPLA	Discurso Pedagógico Lúdico - Aluno
0,641	DPPI	Discurso Pedagógico Polêmico - Instituição
0,706	DPPA	Discurso Pedagógico Polêmico - Aluno

Fonte: Dados da pesquisa

O segundo componente é composto por duas variáveis, DPAP e DPAA, representando 24,277 % da variância total, como visto na Tabela 3. As cargas fatoriais também apresentaram valores que denotam significância prática.

Tabela 3 - Variáveis Incluídas no Fator 2 dos Protagonistas dos Discursos

Carga	Fator 2: Elementos de Desconstrução (% da variância explicada: 24,277)	
0,813	DPAP	Discurso Pedagógico Autoritário – Professor
0,889	DPAA	Discurso Pedagógico Autoritário – Aluno

Fonte: Dados da pesquisa

O Fator 2, que é composto por 2 variáveis, foi denominado como “Elementos de Desconstrução” do processo de facilitação de aprendizagem e são originados do discurso autoritário dos protagonistas professor e aluno.

4.3 Análise Fatorial dos Princípios de Aprendizagem

Os princípios de Aprendizagem propostos por Rogers (1977) utilizados para fins desta pesquisa, são: 1; 2; 4; 7; 8 e 10, conforme constam da fundamentação teórica. A escala adotada para analisar o grau de presença dos princípios segue a seguinte classificação: 0 = ausência; 1 a 3 = incipiente; 4 a 6 = parcial; 7 a 9 = em consolidação; 10 = total.

Por meio da análise da matriz de correlações das variáveis correspondentes aos Princípios de Aprendizagem (itens 1, 2, 4, 7, 8 e 10), foram identificadas correlações acima de 0,3, (em módulo), e por meio da estatística KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), observou-se o valor de 0,873 para o grau de adequação da amostra. Todas as variáveis alcançaram valores acima de 0,500 para o MSA, e por intermédio da análise da comunalidade, todas as variáveis atingiram níveis aceitáveis de explicação, não necessitando realizar exclusões de variáveis.

Tabela 4 - Variáveis Incluídas no Fator 3: Princípios de Aprendizagem

Carga	Fator 3: Princípios de Aprendizagem (% da variância explicada: 73,652)	
0,870	PA1	1)Potencial natural para aprender
0,865	PA2	2) Aprendizagem significativa
0,900	PA4	4) Redução das ameaças externas
0,842	PA7	7) Participação responsável no processo
0,839	PA8	8) Aprendizagem auto-iniciada
0,833	PA10	10) Aprendizagem socialmente útil

Fonte: Dados da pesquisa

Foi extraído um único componente, corroborando a estruturação teórica denominada “Princípios de Aprendizagem”, integrado por todas as seis variáveis, quais sejam PA1, PA2, PA4, PA7, PA8 e PA10, representando 73,652% da variância total, conforme Tabela 4.

4.4 Análise Fatorial dos Princípios da Facilitação de Aprendizagem

Os princípios da facilitação de aprendizagem propostos por Rogers (1977) utilizados para fins desta pesquisa, são: 1; 2; 3; 5; 9 e 10, conforme constam da fundamentação teórica, com os quais foi realizada a análise fatorial exploratória. Por meio da estatística KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), observou-se o valor de 0,902 para o grau de adequação da amostra. Com relação à comunalidade, todas as variáveis superaram os níveis mínimos aceitáveis de explicação, não necessitando realizar exclusões de variáveis. Ademais, todas essas variáveis atingiram valores acima de 0,500 para o MSA, indicando haver adequação da amostra. Foi extraído um único componente, corroborando a estruturação teórica denominada “Princípios da Facilitação de Aprendizagem”, integrado por todas as 6 variáveis, quais sejam, PFA1, PFA2, PFA3, PFA5, PFA9 e PFA10, representando 86,681% da variância total, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Variáveis Incluídas no Fator 4: Princípios da Facilitação de Aprendizagem

Carga	Fator 4: Princípios da Facilitação de Aprendizagem (% da variância explicada: 86,681)	
0,937	PFA1	1) Comunicação da confiança
0,924	PFA2	2) Liberdade e clima de aprendizagem
0,942	PFA3	3) Facilitação para aprendizagem significativa
0,874	PFA5	5) Aconselhamento e uso da experiência
0,951	PFA9	9) Receptividade empática para construção
0,955	PFA10	10) Dar e receber liberdade de condições

Fonte: Dados da pesquisa

4.5 Técnica Multivariada - Cluster

Para a realização dos agrupamentos dos filmes, foram utilizadas quatro variáveis, que correspondem aos fatores validados na análise fatorial exploratória. Os Fatores 1 e 2 foram organizados por quantidades de cenas encontradas em cada filme. Os Fatores 3 e 4 foram organizados em uma escala de 0-10. Assim, foi utilizada a Análise de Cluster para agrupar os 32 filmes, de acordo com os resultados das fatoriais exploratórias, envolvendo os Fatores 1, 2, 3 e 4. Para cada variável, foi estabelecido um escore, que corresponde à média aritmética das observações coletadas em cada filme.

Para identificar o número de agrupamentos, foram aplicados a medida de similaridade ‘Distância Quadrática Euclidiana’ e o método de aglomeração ‘Furthest Neighbor’. Os dados foram padronizados por meio do método Zscores. O número de clusters a ser extraído foi 4, aplicou-se posteriormente a análise de conglomerados método K-médias.

Tabela 6 - Centros Finais dos Clusters

Centros Finais dos Clusters *				
Fatores	Cluster			
	1	2	3	4
3) Princípios de Aprendizagem	-1,59109	-,65346	,92230	,27942
4) Princípios da Facilitação de Aprendizagem	-1,63215	,02137	,72837	,30649
1) Elementos de Construção dos Princípios	-,02835	2,93993	1,24771	-,45042
2) Elementos de Desconstrução dos Princípios	,55916	3,31523	-,19557	-,28462

*Escore Z média

Com relação às distâncias entre os centros dos clusters finais, têm-se os seguintes resultados: $n^{\circ} 1 \times n^{\circ} 2 = 4,474$; $n^{\circ} 1 \times n^{\circ} 3 = 3,753$; $n^{\circ} 1 \times n^{\circ} 4 = 2,854$; $n^{\circ} 2 \times n^{\circ} 3 = 4,263$; $n^{\circ} 2 \times n^{\circ} 4 = 5,040$; e $n^{\circ} 3 \times n^{\circ} 4 = 1,866$. Os resultados da aplicação da técnica de cluster mostraram que: o cluster 1 contém 6 (seis) filmes [1, 10, 15, 18, 27 e 28]; o cluster 2, 1 (um) filme [2]; o cluster 3, 5 (cinco) filmes [3,4,8,9 e 21], e o cluster 4, 20 (vinte) filmes [5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31 e 32]. Além disso, foram identificados os centros finais dos clusters, conforme elucidado na Tabela 6.

A interpretação e análise dos 4 clusters encontrados estão amparadas nos **princípios de aprendizagem** e nos princípios de facilitação da aprendizagem, enunciados por Rogers (1977). O **Cluster 1** é caracterizado por filmes de baixa incidência de “Princípios de Aprendizagem”, Fator 3 e de “Princípios da Facilitação de Aprendizagem”, Fator 4, bem como de valores intermediários em relação aos “Elementos de Construção”, Fator 1 e “Elementos de Desconstrução”, Fator 2. O **Cluster 3** caracteriza-se fortemente por filmes de alta incidência de “Princípios de Aprendizagem”, Fator 3 e de “Princípios da Facilitação de Aprendizagem”, Fator 4 e valores intermediários com relação aos “Elementos de Construção”, Fator 1 e “Elementos de Desconstrução”, Fator 2. Assim, o **Cluster 3** contém a maior média (7,7), ou seja, esses filmes caracterizam-se por maior evidência de “Princípios de Aprendizagem”, Fator 3 e de “Princípios da Facilitação de Aprendizagem”, Fator 4. Por outro lado, os filmes que compõem o **Cluster 1** possuem a menor média (2,9), retratando baixa evidência desses princípios, com menor quantidade de cenas com relação a esses fatores.

O **Cluster 2**, por um único filme, é caracterizado por forte evidência com relação aos “Elementos de Construção”, Fator 1 e “Elementos de Desconstrução”, Fator 2 e de valores intermediários em relação aos “Princípios de Aprendizagem”, Fator 3 e aos “Princípios da Facilitação de Aprendizagem”, Fator 4. O **Cluster 4** é caracterizado por filmes de baixa incidência sobre os “Elementos de Construção” Fator 1 e “Elementos de Desconstrução”, Fator 2 e incidência intermediária dos “Princípios de Aprendizagem”, Fator 3 e dos “Princípios da Facilitação de Aprendizagem”, Fator 4.

Assim, o **Cluster 4**, composto por 20 filmes apresenta baixa incidência com relação aos fatores ligados aos elementos e incidência intermediária em relação aos fatores ligados aos princípios. Por outro lado, o **Cluster 2**, composto por apenas 1 filme, apresenta forte incidência com relação aos fatores ligados aos elementos e, também, incidência intermediária em relação aos fatores ligados aos princípios.

Relembra-se que a linguagem fílmica leva em consideração a aproximação dos filmes com a realidade, a influência que os docentes exercem na preparação dos discentes para o mundo do trabalho e a lógica de adequação de comportamentos em contextos normativos. Assim considerou-se a perspectiva de investigar o discurso pedagógico, a aprendizagem e a facilitação da aprendizagem apresentados nos 32 filmes aqui tomados como *locus* de pesquisa.

A premissa, na qual se precisa entender porque ensinar e aprender devem ser fonte de inspiração e motivação tanto para discentes quanto para docentes foi contemplada, pois nessa premissa é respaldado o principal interesse desta pesquisa, nos seguintes aspectos: 1) o contexto do ensino centrado no aluno, conforme Rogers (1977); 2) o que foi alertado por Correia & Dias (1998, p. 115 -117) “[...] o professor ainda é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão”; “o professor abandona o seu protagonismo na relação ensino-aprendizagem e passa a ser uma personagem que pensa e estrutura situações de aprendizagem em colaboração com os alunos”; 3) o que fora proposto por Blasco (2006, p. 37) “[...] minha proposta atual é a de buscarmos, professores e alunos, um discurso pedagógico que seja pelo menos polêmico e que não nos dirige a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”.

Ao serem colocados os quatro protagonistas reunidos nos 32 filmes voltou-se a lembrar do que Villela & Archangelo (2014a, p. 16) chamaram a atenção: “a escola, como ambiente e experiência significativos, antevista em pequenas iniciativas ou grandes projetos, ainda está longe de ser vivida cotidianamente como tal por professores, alunos, pais e gestores”. Com vistas à facilitação do diálogo entre Rogers (1977) e Orlandi (2011), Alves (2009, p. 32) foi aqui retomado para o entendimento de que, “de um lado, sucumbimos ao fascínio da ideologia da ciência e suas promessas de um conhecimento objetivo e universal. Por outro, deixamo-nos intimidar e tivemos medo do escárnio. E nossa ausência do nosso discurso significa, praticamente, que ele é vazio de significação humana”. A partir dessa base as análises e

discussões doravante dizem respeito a essa díade – professor e aluno – em suas responsabilidades conjuntas na construção da aprendizagem significativa.

Para a compreensão da importância de um discurso favorável à união de esforços entre esses protagonistas do processo de ensino-aprendizagem atenta-se, nesta discussão, ao que foi argumentado por autores, como: 1) Duarte (2002, p.106) “analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas”; 2) Napolitano (2009, p.18) “o importante é conhecer os limites e as possibilidades técnicas, antes mesmo de planejar suas atividades didático-pedagógicas com o cinema”. A guisa de contextualizações, em alguns desses 32 filmes os comentários de outros autores vistos na fundamentação teórica foram aqui trazidos, no intuito de auxiliar na clarificação dos resultados encontrados, localizando cada filme nos respectivos Clusters.

Novamente Alves (2009, p. 34) foi trazido como elo entre os autores das proposições teóricas-chave desta pesquisa, com sua provocação: “e eu pensaria que acordar o mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar”.

Nessa discussão entre os discursos e os princípios, nota-se que os filmes em que houve a incidência dos discursos lúdicos entre professores/educadores e alunos favoreceu a incidência de fatores de aprendizagem e facilitadores de aprendizagem com presenças totais e parciais marcantes. Riascos & Llanos (2012) argumentaram que o sistema educacional é o espaço de formação dos futuros trabalhadores, um contexto que permite a aquisição e potencialização de habilidades úteis ao futuro desses discentes. Assim, o discurso pedagógico baseado em Orlandi (2011) e o ensino-aprendizagem e sua facilitação, a partir Rogers (1977), constituíram as bases de discussão desta pesquisa. Orlandi (2011, p. 21) enfatizou: “o professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambas as abordagens utilizadas nesta pesquisa contribuíram para investigar o discurso pedagógico, a aprendizagem e a facilitação da aprendizagem apresentados nos trinta e dois filmes. Respalhada nos *locus* desta pesquisa, a questão de como a investigação do discurso pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a revitalização da cientificidade da linguagem fílmica no campo da Administração foi respondida sob o amparo dessas abordagens.

Como uma das contribuições desta pesquisa destaca-se que, para os princípios de aprendizagem e da facilitação de aprendizagem enunciados por Rogers (1977) foram validados os seis princípios que compuseram as variáveis do Fator 3 ‘Princípios de Aprendizagem (PA)’, bem como os seis que compuseram as variáveis do Fator 4 ‘Princípios da Facilitação de Aprendizagem (PFA)’.

Os resultados discutidos indicam que os estudos observacionais em análise fílmica podem permitir fazer avançar o conhecimento sobre questões vinculadas à contribuição para se criar um contexto de revitalização no processo de ensino-aprendizagem e pesquisa no campo da Administração no Brasil. De modo semelhante, a revitalização da cientificidade da linguagem fílmica nesse campo também ficou indicada nesses resultados. Com essas possibilidades de revitalização, pode vir a se tornar mais explícito o porquê ensinar e aprender devem ser fonte de inspiração e motivação tanto para discentes quanto para docentes.

Considera-se que esta pesquisa cumpriu o papel de contextualizar e prosseguir com uma agenda de pesquisa que poderá fornecer novos rumos para os estudos sobre discursos pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem com a utilização de recursos estéticos e, em particular, para os estudos observacionais em análise fílmica. Contudo, algumas limitações, próprias dos estudos observacionais indiretos, podem ser salientadas como ponto de partida

para um tratamento cuidadoso e atento dos resultados aqui obtidos e para o aprimoramento de investigações futuras e de como a premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão será tratada para a manutenção da agenda de pesquisas aqui iniciada. Além disso, apontam-se as limitações da própria aplicação das técnicas estatísticas, especialmente com relação ao tamanho da amostra. Nesse sentido, indica-se com agenda para futuras pesquisas a ampliação para um maior número de filmes que tratam sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. J. P. M. (2012). Discurso pedagógico e formação de professores das ciências da natureza: foco no professor de física. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5(2), 29-41.
- Almeida, M. J. (1994). *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez. Coleção questões de nossa época.
- Alves, R. (2009). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus.
- Arroyo, M. G. (2008). Uma celebração da colheita. In: Teixeira, I. A. C. & Lopes, J. S. M. (org.). *A Escola vai ao cinema*, p. 125-135. Belo Horizonte: Autêntica.
- Blasco, G. P. (2006). *Educação da afetividade através do cinema*. Curitiba: IEF – Instituto de Ensino e Fomento.
- Baêta, A. M. C. (2007). Filmes no ensino e aprendizagem de questões éticas na Administração pública. In: Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (Orgs). *Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem*, p. 71-92. São Paulo: Atlas.
- Barros, M. (2007). Kubrick e cultura organizacional. In: Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (Orgs). *Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem*, p. 53-58. São Paulo: Atlas.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2011). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brandão, A. B. (2002). Convivencialidade e exercício do poder: antagonismo ou espaço para a solidariedade? In: Agostinho, M. E., Bauer, R. & Predebon, J. *Convivencialidade*, p. 153-157. São Paulo: Atlas.
- Campos, R. H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49), 209-231. Belo Horizonte.
- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 15(4), 679-84. Florianópolis.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 94-104. João Pessoa.
- Carvalho, R. I. B. (2007). *Universidade midiaticizada: o uso da televisão e do cinema na Educação Superior*. Brasília: Editora Senac.
- César M. R. A. (2008). *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Editora Contexto.
- Correia, A. P. S. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122. Portugal.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Ano XXVII, 3(54), 525 -536. Porto Alegre.
- Cunha, M. V. (2007). A Escola contra a família. In: Lopes, E. M.T., Filho, L. M. F. & Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*, p. 447-448. Belo Horizonte: Autêntica.

- Davel, E., Vergara, S. C., Ghadiri, D. & Fischer, T. (2004). 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.
- Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (2007). Administração com arte: papel e impacto da arte no processo de ensino-aprendizagem. In: Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (Orgs). *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Denzin, N. K. (2004). Reading film: using films and videos as empirical social science material. In: Flick, U., Kardorff, E. Von & Steinke, I. *A companion to qualitative research*. California: Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Duarte, R. (2002). *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autentica.
- Ferreira, E. D. (2008). Científico e pedagógico: discursos autoritários? *Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura*. 10(1), 60-67. São Paulo.
- Fischer, T. (2006). Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. *RAC- Revista de Administração Contemporânea*, 10(4), 193-197. Curitiba.
- Fischer, T. M. D. (2005). Engenheiros e artes do ofício de ensinar: PCDA, um programa brasileiro. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 183-193. Salvador.
- Fischer, T., Davel, E. & Vergara, S. (2006). Razão e sensibilidade no ensino de Administração: a literatura como recurso estético. In: *XXX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*. Salvador.
- Fleury, M. T. L. & Sarsur, A. M. (2007). Nenhum a menos: desvendando conceitos sobre gestão por competências. In: Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (Orgs). *Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem*, p. 59-70. São Paulo: Atlas.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- Flick, U., Kardorff, E. Von & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. California: Sage Publications Inc.
- Guingue, A. (1999). Cinema e experiência de vida. In: Morin, E. *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Ipiranga, A. S. R. (2005). A narração fílmica como instrumento da ação formativa: um enfoque semiótico. *Revista Organizações & Sociedade - O&S*, 12(32), 142-164. Salvador.
- Ipiranga, A. S. R. (2007). 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.
- Leite, N. R. P. & Leite, F. P. (2007). Um estudo observacional do filme Denise Está Chamando à luz da teoria de ação de Chris Argyris e Donald Schön. *Revista de Gestão da USP- REGE USP*, 14(especial), 77-91. São Paulo.
- Machado, D. Q., Ipiranga, A. S. R. & Matos, F. R. N. (2013). “Quero matar meu chefe”: retaliação e ações de assédio moral. *Revista Pretexto*. Belo Horizonte, 14(1), 52-70.
- Machado, D. Q. & Matos, F. R. N. (Orgs). (2012). *Estudos observacionais em linguagem fílmica*. Curitiba: CRV.
- Machado, J. L. A. (2008). *Na sala de aula com a sétima arte*. São Paulo: Editora Intersubjetiva.
- Magaldi, A. M. B. M. (2007). *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentvm, FAPERJ e Edvcere.
- Matos, F. R. N., Lima, A. C. & Giesbrecht, C. M. (2012). O óleo de Lorenzo: estudo observacional das relações de poder no campo científico. In: Machado, D. Q. & Matos, F. R. N. (Orgs). *Estudos observacionais em linguagem fílmica*. Curitiba: CRV.

- Meira, F. B. & Meira M. B. V. (2014). A cultura de belezas americanas: gestão de pessoas discurso e sujeito. *Cadernos EBAPE. BR*,12(1), 163-177. Rio de Janeiro.
- Morán, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, (2), 27-35. São Paulo.
- Moreira, D. A. (2004). Pesquisa em Administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. *RAI - Revista de Administração e Inovação*, 1(1), 5-19. São Paulo.
- Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. UnB.
- Muller, J-M. (2006). *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athena.
- Napolitano, M. (2009). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes Editores.
- PRODOC / FAE / UFMG. (2008). O jarro: uma metáfora do professor? In: NÚCLEO de Estudo a Pesquisa sobre Profissão Professor. *A escola vai ao cinema*, p.115-124. Belo Horizonte: Autêntica.
- Riascos, W, A. & Llanos, C. (2012). La relación persona-trabajo-organización vista desde el cine. In: Malvezzi, S., Orejuela, J. J., Chiuzzi, R. M. & Riascos, W. A. *Gramáticas actuales de La relación hombre-trabajo: propuestas de lectura*. Cali, Colombia: Editorial Boaventura.
- Rogers, C. R. (1977). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers, C. R. (1977a). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. (1977b). Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? In: Rogers, C. R. & Rosenberg, R. L. *A pessoa como centro*, p. 143-161. São Paulo: EPU.
- Saraiva, L. A. S. (2007). Tempos Modernos, Metrôpolis e Rashomon no ensino de teorias da Administração. In: Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (Orgs). *Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem*, p. 43-52. São Paulo: Atlas.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (2013). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas
- Vanoye, F. & Goliot-Lété, A. (1992). *Précis D'analyse filmique*. Paris: Éditions Nathan.
- Vergara, S. C. (2003). Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Revista Organizações & Sociedade - O&S*, 10(28), 131-142. Salvador.
- Villela, F.C. B. & Archangelo, A. (2014). *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Villela, F.C. B. & Archangelo, A. (2014a). *A escola significativa e o professor diante do aluno*. São Paulo: Edições Loyola.
- Villela, F.C. B. & Archangelo, A. (2015). *A escola significativa e o aluno diante da atividade*. São Paulo: Edições Loyola.
- Winkler, I., Abreu, J. C. A., Moraes, K. S., Silva, L. P. & Pinho, J. A. G. (2012). O processo ensino-aprendizagem em administração em condições de heterogeneidade: percepção de docentes e discentes. *Administração: Ensino e Pesquisa*. 13(1), 43-75. Rio de Janeiro.
- Wood Jr., T. (2007). A utilização de filmes e fotografias na discussão do conceito de liderança. In: Davel, E., Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. (Orgs). *Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem*, p. 27-34. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.