



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores  
25 a 27 de setembro de 2017  
Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho 05 – Teoria do Discurso, métodos e técnicas de  
pesquisa

Título: Deslocamento constitutivo no plano das aulas  
Subtítulo: ensaio sobre as formas discursivas na lógica dos PPC no  
ensino superior brasileiro

Allan Kozlakowski  
Pós-doutorando em Educação – EFF/UFMT  
Professor Doutor em Comunicação e Semiótica – PUC/SP  
Pesquisador UFMT/EFF  
Professor UNIVAG/Centro Universitário MT  
E-mail: allankws@hotmail.com / akethos@gmail.com



## Deslocamento constitutivo no plano das aulas: ensaio sobre as formas discursivas na lógica dos PPC no ensino superior brasileiro

Allan Kozlakowski

### RESUMO:

A proposta desse artigo é uma leitura dos discursos formadores das práticas docentes no ensino superior, utilizando a teoria do discurso, na perspectiva de Ernesto Laclau, e demonstrar uma das possíveis desconstruções do plano das aulas, a partir de Derrida. Buscamos levantar as situações gerais sobre o discurso do planejamento da aula como instrumento descritivo do afazer docente em seu trabalho, lendo-o em sua forma dentro de sistemas ideológicos de representação. O veículo institucional plano de ensino é um documento que a legislação brasileira exige das instituições de ensino superior e prioriza atualizar um projeto, descrito como político pedagógico de um curso, e que, necessariamente, precisa ser planejado. O PPC é instrumento do fazer acontecer no ensino e aprendizagem, um *mapa* projetual da proposta de ensino para transformar ingressantes em concluintes. Ao tentarmos ler a lógica da lógica educacional – a cadeia de significados, traremos as referências de sua apresentação: o plano de ensino modelar do acontecimento da aula e, nele, localizaremos evidências da esquematização funcional sobre o perfil do egresso.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Educação Superior; Formação; Plano.

### **Introdução: alguns aspectos da educação formal**

A legislação educacional brasileira estabelece ações nos diferentes níveis de formação, da básica – que subsidia o que se convencionou chamar de *um seguro* à formação comum, até a superior – inclusive pós-graduação, orientando todos os atores e instituições a utilizarem instrumentos e seguirem instruções para que os



programas políticos do Ministério da Educação<sup>1</sup> sejam implementados. Outra formulação dessa legislação opera *modalizando* os saberes considerados importantes socialmente para o exercício da cidadania, o que pode caracterizar, em síntese, um fluxo de relações, impulsionado por dois elementos importantes nas práticas da cadeia de significados do discurso da *formação escolar*. Nesse sentido, optamos por textos que pudessem demonstrar o trabalho do profissional da educação e, desses, refletimos sobre as atividades guiadas por um plano, orientado pelas políticas educacionais brasileiras. Buscamos levantar algumas formas gerais sobre o resultado do planejamento da aula, sintetizando-as numa leitura sobre o campo discursivo da formação.

O processo de modalização ocorre a partir do planejamento docente, com enunciados sobre o perfil do egresso como objetivo das atividades de um curso. Nesse processo há diferentes versões de plano utilizadas nas instituições de ensino brasileiras e que se convencionou chamar de *plano das aulas* (ou plano de ensino). A recorrência argumentativa do plano das aulas busca definir ações formativas a realizar e, com isso, é um instrumento validador das atividades, principalmente nas diversas articulações entre os atores no processo de ensino. A estabilidade nos enunciados (Bakhtin, 2000) demonstram-no um gênero discursivo, e sua funcionalidade (plano; aula; plano para a aula; metodologia; bibliografia; avaliação;) impõe uma recorrência argumentativa, estimulando os atores do sistema de ensino a frisar sua importância num fluxo coerente e sistêmico para a atividade educacional. Conforme a nossa atuação no ensino superior, o discurso da formação e os enunciados do plano das aulas transformaram-se em motivo para esse artigo.

---

<sup>1</sup> Da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos documentos e normativas da Câmara da Educação Superior, além dos institucionais das universidades, centros universitários e faculdades, o processo educacional é definido a partir de ações esclarecidas num 'eixo' virtual, convencionado pelo processo de ensino que leva à aprendizagem e cujos termos são apostos (ensino-aprendizagem).



O discurso da formação e o sentido causado pela promessa - ou representação - de algo melhor a partir das políticas educacionais brasileiras, agrupa relações de interesse socioeconômico. Nele, conforme a pluralidade dos centros e posições (Laclau *in* Howarth, 2000, p. 7-9; Derrida, 2014, p. 412) o que é considerado na formação – e sua importância para a sociedade que investe no sistema formativo – pode ser verificado no seguinte recorte: o desempenho mensurado pelas competências. Ou seja: quando ativo, os enunciados provocam a reação das pessoas em relação ao mundo *por vir* a partir do momento em que se encontram. Como dissemos acima, apesar das diferentes abrangências de atuação do poder público (municipal, estadual e federal), e das funções (redistributiva, supletiva e reguladora), os modelos propostos pelas políticas educacionais impõem diretrizes curriculares em todas as esferas. É dessa maneira que as instituições têm se preocupado com as respostas aos sistemas reguladores, tratando a formação dos profissionais do futuro: competentes e autônomos, cidadãos e protagonistas para atuar nos mercados de trabalho, conforme os modelos definidos.

Ao lermos estes modelos encontramos as exigências convencionadas pelas *demandas da sociedade civil* e dos mercados de aceitação (trabalho; pesquisa; lazer; interação social). A título de exemplo dos argumentos mencionados até aqui, há um parecer da educação básica - do Conselho Nacional de Educação (CNE<sup>2</sup>), define que, para coexistir e auxiliar nas carreiras as famílias investirão na formação de seus filhos. Ao que nos parece, há uma função relacional nesse investimento: o necessário desenvolvimento sociocultural equivale a (re)produzir competências para se garantir o futuro – um *por vir* como sinônimo do avanço socioeconômico pretendido, mas que (também) é a abertura da estrutura (Derrida, 2014, p. 408). Demonstra-se a diferença por que não há garantias futuras para os filhos, pois o momento atual em que os pais se encontram tende a não ser o suficiente (nunca) e

---

<sup>2</sup> Ver: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf) - Parecer Nº 22/98, Câmara de Educação Básica.



o que se privilegia, como fato sempre no futuro, é a constante preparação (sistema formativo).

Neste mesmo documento as políticas públicas para as crianças prescrevem ações projetadas nos planos para a educação infantil, visando o educando “[...] e suas famílias, propiciando-lhes a igualdade de oportunidades de cuidado e educação de qualidade.” (PARECER Nº: CEB 022/98, p.13). Então, desde a educação infantil há clara relação *entre*, pois querer emancipar o outro ao dizer à criança e, a partir dela, o que será o mundo a envolvê-la, uma função dos discursos em que os educadores, os pais e a sociedade encontram relações (Laclau, 2013, p. 67). Impõe-se, respectivamente, que ter cultura é ter a minha, a nossa cultura, a cultura do futuro (praticar hoje aquilo que esperam que se faça). Dessa maneira, nunca será a sua realidade atual por que esta sempre estará no passado e, por isso, há necessidade constante por qualificação. Essa é a condição *sine qua non* que deve ser posta em prática: é um por vir, um trajeto a percorrer, conforme indicam as políticas educacionais.

Essa é a vontade de cultura para o preparo - ou qualificação: formação escolar parametrizada, conforme aponta Eagleton (2011, p. 15), pois a cultura “[...] postula uma dualidade entre faculdades superiores e inferiores, vontade e desejo, razão e paixão, dualidade que ela, então, propõe-se imediatamente a superar.” Essa afirmação serve a dois destinos diferentes, algo semelhante ao domínio e a exploração do saber, pois sempre apontam horizontes<sup>3</sup> instrumentalizados. Podemos ler nessa afirmação a pluralidade de demandas sociais (Laclau, 2013, p. 195) em que – sem subordinarem-se, a formação abrange uma cadeia de significantes e institui, temporariamente, a sutura de suas premissas em significados como ‘qualidade’, ‘excelência’, ‘carreira’, ‘dinheiro’, ‘investimento’, ‘planejamento’,

---

<sup>3</sup> Nesse aspecto, ver Derrida, 1999, p. 74-79, sobre o papel da universidade.



'sustentabilidade', 'futuro' (Kozlakowski, 2013), e que são utilizadas para preencher de sentido os discursos das políticas educacionais.

O mercado, por sua vez, é um dispositivo do discurso do *liberal-capitalismo*, presente nos documentos dessas políticas - desde a educação infantil e até o *stricto sensu*, implícito nos detalhes das necessidades formativas. Consideramos dispositivo como tessitura hegemônica tanto pelo posicionamento dos enunciados do campo social quanto a partir de Foucault, em sua consideração sobre

“[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.” (Foucault, 2000, p. 244).

Deriva-se daí nossa ideia de que aquilo que tramita nos enunciados socioeconômicos faz circular significantes vazios cujos significados orbitam opções sempre a alcançar (da formação para o mercado, como discutimos acima). São ações produzidas e reproduzidas nas casas, empresas, produtos da mídia e nas escolas, exatamente para forjar o futuro conforme as políticas públicas deliberam; estas, por sua vez, retroalimentam o sistema, envolvendo todos pela determinação e valorização de um perfil - e as construções particulares para sua aceitação. Não apenas o senso comum enunciado pelos veículos de comunicação, mas, também, as DCN<sup>4</sup> emanam essas necessidades socioculturais. Adicionamos à nossa leitura os documentos do ensino profissionalizante e há neles, da mesma forma, clara dedicação ao plano formativo para as demandas e nítida vinculação entre educação formal e informal, trabalho e práticas sociais. Todos esses documentos indicam a

---

<sup>4</sup> DCN são as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nosso objetivo aproxima-se mais das organizadas para a educação superior (fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acessado em 05/04/2016), mas buscamos entender também o funcionamento da educação básica formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>)



autonomia do ser nos programas de ensino pelo desempenho no trabalho e estabelecem a liberdade como um *valor* daquele que busca a formação.

Assim, a política que engendra nossas ações educacionais modela o sistema de ensino a partir da *autodenominação*: sempre há um ser em busca de um perfil de entrada e que deve ser diferente do perfil de saída (a curva entre ingressante e egresso deve ser a mais diferente possível para se constatar significativo avanço; a constituição do formado ocorre por autodenominações a partir das competências adquiridas e capacidade de se relacionar com um outro e vários momento futuros na vida produtiva). Convicta no discurso dos projetos pedagógicos organizados para a formação das pessoas, a partir de um conjunto de traços que espelhem competências e ética, como afirmamos, a educação brasileira determinou veículos para o que considera ser a “[...] ação educacional para a autonomia e a liberdade [...]” (Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, 2013). Assim, os planos das aulas operam em razão das políticas educacionais e das fronteiras equivalentes (Laclau, 2013, p. 198) à produção socioeconômica, que podem surgir em diferentes momentos, conforme as exigências *competitivas* do mercado.

E, para maximizar as características humanas do perfil, do ser engajado nas práticas sociais - e seguidor da lógica em que a competição solicita estar sempre *em busca*, a educação básica afirma que “As próprias crianças pequenas **apontam** ao estado, à sociedade civil e às famílias [...]” (Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, 2013) (grifo nosso) tais necessidades competitivas, sendo estes um fato imprescindível “[...] no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos.”. Assim, em todos os níveis educacionais a redação das diretrizes valoriza as

[...] grandes mutações decorrentes de mudanças de ordem sociopolítica, as quais implicam na construção de uma nova sociedade que enfatiza a cidadania, superando assim as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho, orienta para a adoção



de uma nova concepção de Educação Profissional e Tecnológica.  
(Idem)

E, no ensino superior, priorizará ações formativas orientadas para o mercado de trabalho visando

[...] abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (Parecer CNE 776/97)

Os enunciados dos planos de ensino visam manter o rumo *natural* das práticas competentes e constituem o campo discursivo das políticas educacionais. Assim também enxergamos a seguinte necessidade: para o funcionamento do plano de ensino, induz-se os convencionados conhecimentos mínimos na inicialização do pensamento formativo, num determinado período de uma etapa. Afirmamos isso por que o plano de ensino reduz o indivíduo potencial virtual pela média, alocando-o num grupo - mais ou menos heterogêneo, ao deduzir desse grupo a capacidade atrelada à etapa anterior. Essa dedução sobre o perfil torna-se interessante nesse momento para finalizarmos nossa leitura inicial. Surgiram perguntas e nos mantivemos nos seguintes raciocínios: a importância da escritura (Derrida, 2014, p. 112-113) é o plano, sua bibliografia, o procedimento, a metodologia, por que é literatura do discurso da formação em seu papel e atende às movimentações previsíveis, atenciosas à performance (enquanto estratégia dos elementos reguladores do MEC).

A alternativa proposta por Derrida (idem) evidencia a separação no encontro: a aula como espaço em que um programa precisa ser conhecido, seus assuntos e temas da ementa, a proposta objetiva daquilo que precisa ser alcançado por que





será mensurado. O ritual do plano projeta a separação entre os seres, dado não serem mais importantes que *aquilo* que precisam demonstrar saber; a separação dos seres no momento em que o plano é executado parece indicar o tempo necessário e preciso para que nunca se conheçam os atores da aula, e o que evidenciaria o sucesso da proposta seria sua execução, o cumprimento integral do texto do plano.

Podemos dizer que, conforme exposto até aqui, entendemos a função dos planos na constituição discursiva das políticas educacionais brasileiras a partir das relações que são esperadas entre todos os atores do sistema e as contrapartidas sociais; estas últimas são estabelecidas num conjunto de premissas estabilizadas momentaneamente. O veículo institucional plano de ensino é um documento que a legislação brasileira exige das instituições e prioriza a atualização, de um projeto em que ele mesmo – plano das aulas – é sempre um item a executar, no sentido de apreender o momento - aprender, para corresponder futuramente. No ensino superior, foco desse nosso ensaio, é parte das ações descritas num período letivo de um projeto político pedagógico de um curso, e que, necessariamente, precisa ser pensado pelos docentes (planejado).

### **Discurso das competências formativas**

Essa instrumentalização no ensino superior para o trabalho de planejamento dos professores organiza-se a partir das diretrizes para a educação e nos sistemas governamentais - coordenados pelo Ministério da Educação (Parecer CNE/CES, 236/2009). Assim, definem-se modelos, planos e programas modalizantes, visando manter um conjunto de regras cuja finalidade é a de gerar/gerir a construção de saberes constituídos como os conhecimentos das áreas de formação. Incluem-se aqui as atividades programadas durante um tempo determinado (calendário



acadêmico em que serão executadas as aulas) que possam materializar as políticas no ambiente educacional formal.

Por esses motivos, tenderemos a ler o plano das aulas como instrumento oficial de prováveis formulações discursivas, evidenciando as relações entre as possibilidades significantes, comumente verificadas no discurso da formação universitária, em toda gama de informações geradoras de sentido, seja dos produtos da mídia, nas reverberações nas empresas que supostamente contratarão o futuro (formado; filho; profissional) ou das inferências sobre o futuro, comumente proferidas no próprio sistema de educação (profissionalização; empregabilidade; protagonismo).

Durante nossa pesquisa, ao recolhermos traços contidos em alguns exemplos de plano de aulas - e evidenciá-los em algumas práticas, não falamos sobre totalidades; manteremos nosso foco para esse ensaio: reconheceremos o hegemônico (Derrida, 2004, p. 16; p. 65) no discurso da *formação*<sup>5</sup> e no *dispositivo* para promover a liberdade pela via do conhecimento. Nesse sentido, há o que podemos chamar de linha discursiva formadora do senso comum (Derrida, 2014, p. 426) sobre as continuidades necessárias para o desenvolvimento socioeconômico, algo que indicaremos nesse trecho introdutório como estruturas subsidiadas e fomentadoras da formação. Assim, subsidio e fomento, conforme apontamos em nossa tese, circulam nas instituições de ensino superior brasileiras como construtos político-sociais e em torno do *valor-base* do conhecimento: as carreiras. Então, a formação universitária como modo de avanço social (Fairclough, 2001), é uma parte

---

<sup>5</sup> Aqui fazemos uso também da abertura de Michel Peterson (Derrida, 1999, p. 49) sobre o discurso hegemônico e dispositivos funcionais naturalizados pela empregabilidade; é nesse sentido que usaremos: entender que algumas linhas – se pudéssemos deslocá-las do discurso liberal-capitalista, visam “[...] disseminar e assegurar seus interesses ideológico-políticos e econômicos.” no funcionamento da educação pautada pelas necessidades sociais.



da articulação do discurso liberal-capitalista<sup>6</sup> como instrumento de manutenção e transformação nas relações de poder - no interior das entidades coletivas.

Também nesse sentido, um discurso é por que objetiva e, por isso, representa demandas particulares numa relação – ou várias – entre pessoas e, consecutivamente constitui coisas importantes num campo (Laclau, 2013). O discurso sobre a competência comunicacional, por exemplo, uma das exigidas nas mais diferentes carreiras, é *agregada aos conjuntos de valor simbólico* nesse momento de conexões e usos das tecnologias na vida (em casa, nos ambientes de convivência e nas empresas). O discurso da competência em comunicação dinamiza a necessidade de se desenvolver para interpretar, ouvir, ler, entender, sintetizar, propor, falar, escrever, responder, agir e se conectar, nos mais diferentes perfis de alunos.

A competência em comunicação reúne demandas individualizadas e que, num momento determinado, identificaria diferentes necessidades para alunos distintos. Durante um curso, por exemplo, os alunos encontrarão momentos em que o discurso dessa competência assumirá elasticidade suficiente para todas as demandas (por mais heterogêneos que sejam os perfis), tendendo à sensação de redução quantitativa, quanto mais próximo à finalização do curso. Isso significa que em diferentes momentos o aluno entenderá que o desenvolvimento das competências comunicativas privilegiará diferentes capacidades de se entender um contexto e produzir respostas. Assim como entenderá que, ao aproximar-se da conclusão, as demandas apontarão para a pós-graduação.

---

<sup>6</sup> Conforme nossa tese, em síntese: esse discurso é balizado pelas diretrizes do pensamento liberal, com ênfase nas dimensões da organização para qual os estímulos sociais formam, do ambiente em seu desempenho político e do indivíduo, inserido num modelo de desenvolvimento consumista. O sentido dado aqui é, o que, em nosso estudo, pode traduzir o empenho esperado do sujeito na capacidade desejada.



Assim, o discurso da formação com base nas competências profissionais é ampliado numa rede de equivalências para a formação, gerando continuidade na correlação de esforços para o futuro. O significativa capacidade de se comunicar – a competência comunicativa - passaria a representar muitas formas diferentes de estabelecer contato com um outro (no trabalho em grupo, na empresa durante o estágio, num processo seletivo para alguma vaga, entre outros) para realizar algo (saber ouvir/ler/entender), interpretando o que foi solicitado e executando alguma atividade para o objeto da entrega (seja uma resposta por escrito, a conexão durante uma reunião em que o uso de outro idioma seja solicitado).

Dos instrumentos institucionalizados no sistema de ensino brasileiro, nosso olhar sobre a formulação do plano como um acabamento<sup>7</sup> daquilo que é um por vir (o virtual do *ser* após o processo), tende a demonstrar a estrutura da formação e que, por isso, roteiriza o desenvolvimento das competências. Existiria aí um eco: a necessidade da sociedade civil para que o ensino exista e, a partir da aula planejada é que essa *demandas futura se materializaria*, acomodando a formação ao sistema. É nesse sentido que, segundo Laclau (2013, p. 199), a formação para as situações lançadas como *demandas de mercado* podem ser considerados enunciados das formações discursivas hegemônicas, especialmente pela diferença e completude da sua lógica. Assinalamos que, entre o perfil do estudante e aquilo que ele precisa aprender, há categorias flutuantes que acabam por suturar momentaneamente o significado da competência para o mercado das profissões. Um exemplo de sutura encontra-se no significativo empreendedor, pois pode ser preenchido com inúmeros significados característicos, conforme a área do curso, exigindo protagonismo dos discentes.

---

<sup>7</sup> O propósito é o de inserir a contradição, pois não há acabamento e sim, ao contrário, a diferenças abrigadas no discurso do formado – ou das competências, produzindo substituições ao inacabamento do *ser*. É pela apropriação de uma projeção que se transforma o discente em uma das suas representações planificadas (para o mercado; para a carreira), uma vez que o que se pretende é/está no futuro.



O adensamento desse discurso nas execuções das aulas adentra a vida pelos produtos midiáticos, pois os atores acompanham a formação discursiva do perfil empreendedor por enunciados sobre suas características: são exigências atuais correlacionadas à empregabilidade (sucesso futuro). São afirmações que conglomeram casos de desempenho e sempre impregnadas pelo apelo à inovação, ao protagonismo e à criatividade desprendida (e esperada) dos formandos. Tanto os produtos da mídia quanto os treinamentos e estímulos (SEBRAE; Células Empreendedoras; funções Startups) enunciam um perfil profissional adequado à uma situação de transição, tematizando o corporativo (empregabilidade) como campo de atuação que sempre exige algo do candidato (competências), seja nos significados flutuantes *proatividade*, *ousadia* ou *inovação* (ou a combinação dessas e de outras características passíveis de sutura momentânea).

### **Algumas reflexões do ensaio**

O plano das aulas é um objeto do discurso da formação e sua estrutura pode ser lida como indicador para desenvolvimento nacional. Considerando-o um evento no campo da educação superior, nosso olhar a partir da *estruturalidade da estrutura*, demonstra variados centros de orientação e esvaziamento para “[...] sobretudo levar o princípio de organização a limitar o que poderíamos denominar *jogo da estrutura*.”, colocando em relevo o perfil visado pela sociedade. Assim, ao solapar a necessidade da diferença instituindo o perfil desejado como a mais significativa semelhança dos egressos, as instituições mantêm-se no que Derrida (2014, p. 408) chamou de estrutura centrada em sua ciência *contraditoriamente coerente*, pois o efeito resultante desse jogo da estrutura centrada é a sutura do discurso das competências. É, portanto, fundamento fixo e tranquilizador por constituir a “[...] redução da estruturalidade da estrutura e tenta sempre pensar esta última a partir de uma presença plena e fora de jogo.” (Idem, p. 409), designando o *invariante* que se tornou a *repetição* produtora da *estruturalidade da estrutura*.



Assim, centralidade da estrutura do plano das aulas define e naturaliza o discurso da formação a partir da repetição dos sentidos competentes e, no centro desses esforços, há o aluno *perfilado* como alguém que precisa se formar e exibir qualificações que assegurem a resposta ao *dispositivo mercado*, portanto preparado e ativo. Seria nesse aspecto que poderíamos considerar as questões heterogêneas que se afirmam a partir de “[...] mútuas relações entre demandas não atendidas.” (Laclau, 2013, p. 169), especialmente quando consideramos o perfil como uma média, atribuída em consenso sobre métricas estabelecidas pelas empresas.

É comum e recorrente o enunciado para se alcançar aquilo que possa motivar e fazer com que o graduando saia do estado passivo inicial, pois, hoje, um dos pontos nodais desse discurso é o protagonismo, que sutura diferentes sentidos do *homo oeconomicus* neoliberal (Foucault, 2008). Um dos principais problemas desses mapas projetuais das competências é o que apresenta esforços para se alcançar a curva, para cima ou para baixo. Os discentes lidos com perfil abaixo ou acima da média são tratados em procedimentos para que suas diferenças sejam minimizadas. Para os que se encontrarem abaixo da média as políticas enfatizam a necessidade de se nivelar as competências – especialmente as relacionadas à comunicação, como a interpretação e produção textual – com objetivo de fazê-los chegar ao nível que o plano exige, minimamente. Já as alternativas para os que estão acima da média (o discurso da formação indica que são poucos, quase raridade diante da escritura dos planos) propõem a inserção em espaços de monitoria, cuja supervisão restringe a atuação a um conjunto de práticas controláveis.

Inúmeras alternativas são desenvolvidas para tentar elevar o raciocínio discente em sua graduação, como se a maioria dos perfilados tivesse que aprender a gerenciar, pela primeira vez, seu próprio processo de formação. O plano revela também, dessa maneira, um nunca antes apreendido por todos os discentes, posto existirem sempre diferentes competências a adquirir, conforme os indicativos de



relatórios anteriores e dos processos de ingresso (Enem; processos seletivos; vestibulares). Em sua execução, o plano das aulas representaria tanto a organização projetada para receber o perfil daquele que inicia o curso quanto para se verificar as margens ampliadas daquele em processo; ambos, dão o contorno do ser a vir. Assim, ecoam as ausências: ser modalizado para *saber fazer* na docência, ou seja, o docente operador executivo das políticas do campo discursivo da formação, e o ser resultante dessas políticas, o discente, que deverá saber responder, ou *saber ser* conforme o sistema espera econforme o perfil apontado no acabamento funcional do plano de ensino.



## REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ªed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BINGHAM, C. *Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento*. Tradução de Jason Carreiro. Sapere Aude – Belo Horizonte, v.4 – n.7, p.413-440 – 1º sem.2013. ISSN: 2177-6342.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

\_\_\_\_\_. *De que amanhã: diálogo/Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

\_\_\_\_\_. *Margens da filosofia*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.

FOUCAULT, M. *Problematização do sujeito*. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso de mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

HOWARTH, D.; NORVAL, A. J.; STAVRAKAKIS, Y. (Org.). *Discourse theory and Political Analysis: Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University, 2000.

KOZLAKOWSKI, A. *As configurações discursivas do ethos empreendedor: estudo dos contratos de comunicação sobre empreendedorismo na revista VOCÊ S/A*. 2013. Tese 281f. (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

## Sítios na Internet





[http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao\\_normas](http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas) (acessado em 21/03/2017).

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/lbd.pdf> (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996, acessado em 06/04/2016).

[portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf) (Parecer nº CEB022/98 de 17/12/1998, que trata da Educação Infantil, acessado em 06/04/2016).

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236_09_homolog.pdf) (acessado em 06/04/2016)