

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sergio Roberto de Souza

FORMA ESCOLAR E CULTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Análise de um curso Bacharelado em Administração

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Sergio Roberto de Souza

FORMA ESCOLAR E CULTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

Análise de um curso Bacharelado em Administração

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva.

São Paulo

2021

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – nº do processo 88887.473547/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – nº do processo 88887.473547/2020-00.

Dedico este trabalho a todos(as) aqueles(as) que, mesmo em tempos sombrios como esse em que vivemos, ousaram falar de flores e não silenciaram sobre tanta injustiça. (Inspirado em BRECHT, Bertold. *Aos que virão*, 1947).

Não foi fácil chegar até aqui e concluir este trabalho. Porém, os percalços foram, de certo modo, minimizados, graças às presenças:

De Deus, a quem nos momentos mais angustiantes, eu pedia forças para me concentrar, vencer a ansiedade, e pelas conversas que teve comigo, em meu íntimo.

De minha mãe amorosa, primeira a me mostrar o caminho da escola e das artes, intuindo que teria uma trajetória diferente dos outros filhos, por ser quem eu era.

De minha família: Fábio, que em minha ausência assumiu as responsabilidades de irmão mais velho; Luciana, Cíntia e todas as minhas sobrinhas.

Das queridas professoras Ana Paula Ferreira da Silva e Helenice Ciampi. A primeira, mais que uma orientadora, além de compartilhar, humildemente, os seus conhecimentos e se debruçar de modo comprometido sobre os meus escritos, foi uma apoiadora nos dias mais turbulentos de minha saúde mental. A segunda, cujas aulas, ensinamentos e leituras, além das provocações, me fizeram querer saber mais sobre a “caixa preta” da instituição escolar.

Da Betinha, mais que funcionária do EHPS da PUCSP, uma amiga, que oferecia o seu apoio e bom humor, com a frase “estou aqui para o que você precisar”.

Dos professores do EHPS da PUCSP, cujos meses de convivência, no percurso de meu Mestrado, e escolha de autores e teorias, tornaram-me ainda mais crítico em relação à profissão docente.

Dos trabalhadores da IES em que realizei a pesquisa, por se disponibilizarem a me auxiliar, de boa vontade, em minhas consultas.

De minhas amigas: Andreia, Alessandra, Patrícia Cristiane, Aurora, Fernanda Vidal, Patrícia “Pimentinha”, Cleidinha e Érica, por se orgulharem de mim e insistirem todos os dias: “você vai conseguir, falta pouco”.

Dos amigos que fiz no EHPS da PUCSP no percurso do Mestrado, sobretudo da Fabiana, pelo compartilhamento das emoções e apoio a minha saúde mental.

RESUMO

SOUZA, Sergio Roberto de. *Forma escolar e cultura escolar da educação a distância: Análise de um curso Bacharelado em Administração*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

O tema desta pesquisa é a forma escolar e a cultura escolar do modelo presencial e da modalidade EaD de um curso Bacharelado em Administração, ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na cidade de São Paulo. A problematização do tema interpôs a questão: em relação à forma escolar e a cultura escolar, quais características se mantêm e quais divergem em modalidades diferentes de um mesmo curso da educação superior? Visando a uma resposta provisória para essa problematização, evidenciou-se a seguinte hipótese: há um fetiche em relação à EaD, considerando-a como inovação na educação; talvez, a única mudança efetiva seja chegar em lugares que não têm cursos presenciais e ser acessível para quem tem poucos recursos, mas a forma escolar e a cultura escolar da EaD são muito semelhantes às da educação presencial. Desse modo, a pesquisa se colocou os seguintes objetivos: geral – Identificar os elementos da forma e da cultura escolar que se mantêm e os que divergem em um curso da educação superior, modelo presencial e modalidade EaD; específicos – Analisar o conceito de “o novo” na educação superior com a expansão da EaD no Brasil; identificar os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar em um curso de Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD e analisar quais os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar permanecem e quais divergem entre o modelo presencial e a modalidade EaD. Tratou-se de uma pesquisa documental, com base nas dimensões de Cellard (2012), em que foram analisados os seguintes documentos institucionais da IES: projeto pedagógico de curso (PPC), Planos de ensino e Planos de aulas de ambas as modalidades do Bacharelado em Administração. Os procedimentos de análise contaram, para a construção do roteiro e análise dos dados coletados, com os estudos de Vincent, Lahire e Thin (2001) sobre a forma escolar; de Nadal (2007), Nóvoa (1999) e Viñao Frago (1995, 2006), sobre a cultura escolar e de Saviani (1980), relacionados à inovação na educação. Os resultados da pesquisa indicaram que o modelo presencial e a modalidade EaD compartilham de aspectos em comum quanto à forma escolar e à cultura escolar, diferindo em alguns outros. Estão presentes em ambas as modalidades o espaço e o tempo escolares, rigidamente estabelecidos, ainda que o PPC da modalidade EaD propague o caráter de flexibilidade e autonomia ao aluno; a característica de escola graduada, seriada, na qual se supõe que os alunos tenham o mesmo nível de conhecimento e competências; a pedagogização das relações e o aprendizado das formas de poder. Os aspectos que diferem entre as duas modalidades, destacam-se a possibilidade do aluno da EaD desenvolver os seus próprios métodos de aprendizagem, como demonstraram os Planos de ensino e Planos de aulas dessa modalidade, deslocando o foco do ensino para os modos de aprender, e a quebra da cultura do escrito, permitindo que os alunos com deficiências realizem e entreguem trabalhos por meio de vídeos pelo AVA. Considera-se, ainda, que os documentos institucionais analisados não dão pistas de que o curso na modalidade EaD elabore a sua própria cultura escolar, explicitando os limites desta pesquisa, pela ausência da dimensão empírica que analisaria as relações e práticas que, porventura, reorganizam a forma escolar e alteram a cultura escolar. A inovação que a EaD traz para a educação é em relação aos meios, compondo com o tradicional, ou seja, com o modelo presencial, sem alterar a instituição e as finalidades da educação. Contudo, mantém a sua importância em relação à democratização e universalização da educação superior e contribuição para diminuir as desigualdades de acesso.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino superior. Forma escolar. Cultura escolar. Inovação.

ABSTRACT

The theme of this research is the school form and the school culture of the face-to-face and the e-learning models of a Bachelor's degree course in Business, offered by a private Higher Education Institution (HEI) located in the city of São Paulo. The problematization of the theme posed the following question: in relation to the school form and the school culture, which characteristics are maintained and which are not in different modalities of the same higher education course? Aiming at a provisional answer to this question, the following hypothesis was evidenced: there is a fetish in relation to e-learning, considering it as an innovation in education; perhaps, the only effective change it brings is to reach places that do not have face-to-face courses and to be accessible to those who have few resources, but the school form and the school culture of the e-learning model are very similar to those of face-to-face education. In this way, the research has set itself the following objectives: General - To identify the elements of school form and culture that remain and those that diverge in the face-to-face model and e-learning modality of a higher education course; Specific - To analyze the concept of "the new" in higher education due to the expansion of e-learning in Brazil; to identify the constituent elements of school form and school culture in the face-to-face model and e-learning modality of a Bachelor in Business course, and to analyze which constituent elements of school form and school culture remain and which diverge between the face-to-face model and the e-learning modality. This was a documental research, based on the theories of Cellard (2012), in which the following institutional documents of the HEI were analyzed: pedagogical project of the course (PPC), teaching plans and lesson plans of both modalities of the Bachelor's degree in Business. The analysis procedures relied, for the construction of the script and analysis of the data collected, on the studies of Vincent, Lahire, and Thin (2001) about the school form; of Nadal (2007), Nóvoa (1999), and Viñao Frago (1995, 2006), about school culture, and of Saviani (1980), related to innovation in education. The results of the research indicated that the face-to-face model and the e-learning modality share aspects in common as to school form and school culture, differing in some others. The school space and time present in both modalities are rigidly established, even though the PPC of the e-learning modality promotes flexibility and autonomy for the student; the characteristic of a graded, serial school, in which it is assumed that the students have the same level of knowledge and competencies; the pedagogization of relationships, and the learning of forms of power. Aspects that differ between the two modalities are the possibility for e-learning students to develop their own learning methods, as shown in the Teaching Plans and Lesson Plans of this modality, shifting the focus from teaching to the ways of learning, and the break from the culture of writing, allowing students with disabilities to deliver work through videos through the VLE. It is also considered that the institutional documents analyzed do not give clues that the course in e-learning modality elaborates its own school culture, explaining the limits of this research, by the absence of the empirical dimension that would analyze the relations and practices that, perhaps, reorganize the school form and change the school culture. The innovation that e-learning brings to education is in relation to the means of access, complementing the traditional means, that is, the face-to-face model, without changing the institution and the purposes of education. However, it maintains its importance in relation to the democratization and universalization of higher education and contribution to reducing access inequalities.

Keywords: Distance education. Higher Education. School form. School culture. Innovation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: SER PARTE INTEGRANTE DO TEMA.....	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	25
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, UNIVERSALIZAÇÃO E O “NOVO” NA EDUCAÇÃO	25
1.1. A Educação superior no Brasil: Das condições de acesso e democratização	25
1.2. Educação superior EaD no Brasil: Trajetória histórica por meio da legislação que disciplina a área	34
1.3. Educação Superior a Distância: Inovação e fetichismo tecnológico	41
CAPÍTULO 2	51
FORMA ESCOLAR E CULTURA ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS SÓCIO-HISTÓRICAS DE UMA PREDOMINÂNCIA.....	51
2.1. A história e a teoria da forma escolar	52
2.2. Cultura escolar: Breve percurso histórico e questões de conceituação	61
CAPÍTULO 3	73
A FORMA ESCOLAR E A CULTURA ESCOLAR EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	73
3.1. Procedimentos de pesquisa	73
3.2. A Instituição de ensino superior e o curso Bacharelado em Administração	81
3.3. Autonomia, protagonismo e flexibilidade na formação em oposição à forma escolar.....	97
3.4. A cultura escolar que os documentos institucionais verbalizam	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	138
Anexo 1 – Plano de ensino Teorias da Administração, modelo presencial.....	138
Anexo 2 – Plano de ensino Teorias da Administração, modalidade EaD	142
Anexo 3 – Plano de ensino Empreendedorismo, inovação e economia criativa, modelo presencial.....	146
Anexo 4 – Plano de ensino Empreendedorismo, inovação e economia criativa, modalidade EaD	151
APÊNDICE	155
Apêndice 1 – Solicitação para realizar trabalhos na instituição	155
Apêndice 2 – Termo de compromisso e responsabilidade de publicação de trabalho acadêmico	157

LISTA DE ABREVIATURAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CI	Conselho Institucional
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consepe	Conselho Nacional de Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EHPS	Educação: História, Política, Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
Endici	Enciclopédia Discursiva da Cidade
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Labeurb	Laboratório de Estudos Urbanos da UNICAMP
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Seres	Supervisão de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unifei	Universidade Federal de Itajubá

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Frequência dos temas nas Dissertações pesquisadas	19
Quadro 2 – Frequência dos temas nas Teses pesquisadas	19
Quadro 3 – Construção do roteiro de análise	79
Quadro 4 – Elementos do roteiro de análise	80
Quadro 5 – Resumo comparativo das duas modalidades do Bacharelado em Administração ..	85
Quadro 6 – Matriz curricular do Bacharelado em Administração.....	94
Quadro 7 – Os aspectos estruturais presentes no projeto pedagógico do curso	97
Quadro 8 – Elementos do processo de ensino presentes nos Planos de aulas	98

APRESENTAÇÃO: SER PARTE INTEGRANTE DO TEMA

O tema desta pesquisa é a forma escolar e a cultura escolar do modelo presencial e da modalidade EaD de um curso da educação superior. O interesse por este tema, hoje consigo identificar, começou a se arquitetar ainda na graduação do curso de Pedagogia da USP Ribeirão Preto. É inevitável que, no percurso de uma formação e à luz de diferentes teorias e autores da educação, se faça uma retrospectiva de sua própria vida escolar.

Para muitos, as lembranças de uma vida passada na escola (e são anos, de oito a dez, no mínimo) podem ser traumáticas: agressões físicas e verbais, *bullying*, as exigências acadêmicas descabidas, as rotinas enfadonhas, entre tantas outras. A mim, no entanto, as lembranças da escola estão entre as mais agradáveis da infância, adolescência e até da idade adulta, pois a graduação pareceu-me uma continuação do grupo escolar, tendo em vista o tipo de colegas que encontrei nesse caminho e a curiosidade que me despertou a vida num *campus* universitário. Reservo à escola um sentimento de afetividade considerável, mantendo na lembrança os primeiros dias do ensino fundamental, o entusiasmo pelos materiais novos (cadernos, lápis, borracha, as canetinhas coloridas e os livros didáticos), os odores (como o cheiro característico da madeira escura das carteiras, da lousa, dos materiais didáticos e do refeitório, onde a “dona” Cota preparava o lanche das crianças), os colegas e a “dona” Rita, minha primeira professora.

Penso que devo à escola e à convivência que estabeleci em seu intramuros, grande parte de minha trajetória pessoal e profissional. Foi a escola que me ofereceu a oportunidade de conhecer as artes, sobretudo a dança, a música e o teatro, essa última tornando-se uma das minhas profissões, mais tarde. Por gostar e me dedicar às artes, à leitura, à escrita de contos, poesias e histórias fantásticas, fui o “queridinho” dos professores em todo o ensino fundamental e até mesmo no ensino médio, tido como um aluno acima da média (até mesmo um medalhista – hoje, penso nisso como um fator de classificação e exclusão que a escola estabelece).

Essas lembranças afetivas e positivas do tempo que passei na escola me tornaram, no percurso da graduação, um ferrenho defensor dessa instituição e de sua manutenção na sociedade. Claro está que à escola também são reservadas críticas, entre as quais o fracasso escolar e outros tipos de violências, estudos aos quais tive acesso no curso de Pedagogia. Entretanto, quisera que todos tivessem tido a mesma experiência que tive na escola e desenvolvem-se, assim, os afetos pela instituição.

No ano de 2003, quando entrei na graduação, o projeto da EaD na educação superior estava a pleno vapor no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já estava em vigor e em algumas disciplinas do curso eram

abundantes as críticas sobre essa modalidade educacional (havia professores que explicitavam um discurso voraz contra a modalidade, os meus preferidos). Passei, então, a desenvolver uma visão negativa em relação à EaD, amparado nas teorias, opiniões de professores e nas experiências de colegas que também haviam entrado para a graduação e, por uma série de fatores, viram-se impelidos a cursarem a educação superior na modalidade EaD.

Acreditava que, estudando em casa ou encontrando os outros alunos de curso de três em três meses, em polos de apoio presencial, esses meus colegas estavam longe da experiência que eu estava vivendo na graduação presencial: o contato *vis-à-vis* com professores e colegas, o ambiente curioso do *campus* universitário, com as suas faculdades, a diversidade, as atividades culturais, a presença nos centros de convivência, a militância estudantil e as viagens etc. De novo, aquelas mesmas lembranças afetivas da escola despertadas, fazendo-me crer que uma experiência *on-line*, de uma escolar virtual, seria, aos alunos, algo muito inferior à experiência vivida em uma escola presencial.

Em 2011, por exigências profissionais, me vi impelido a fazer uma pós-graduação, uma vez que já estava formado desde 2006 e não voltara aos bancos escolares. Na época, devido à indisponibilidade de tempo e de recursos, uma formação EaD pareceu-me uma alternativa interessante, ainda que continuasse com reservas em relação à modalidade. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) estava em pleno desenvolvimento e me candidatei a uma das vagas oferecidas pela instituição: Universidade Federal de Itajubá (Unifei), no curso de Especialização em Gestão de pessoas e Projetos sociais, com duração de quatro semestres.

A possibilidade de não precisar me deslocar até a universidade, estruturar a minha própria rotina de estudos e ainda cursar uma especialização gratuita, pareceram ser alternativas motivadoras. Contudo, ainda trazia da experiência da graduação a crítica voraz contra a EaD. De tal modo, que nada me pareceu desafiador no curso: não conhecia os professores e nem os colegas; o contato era feito por meio de um tutor, que me pareceu algo impessoal. Passei a considerar as teorias e as atividades quase pueris, assim como a baixa exigência em relação à qualidade dos trabalhos entregues e à participação dos alunos. Onde os cheiros característicos da escola? Os momentos divertidos com os colegas? As exigências e broncas dos professores? A ansiedade em apresentar trabalhos? As idas aos centros de convivência? A militância? A mim, essas impressões causaram um sentimento de vazio de afetividade na EaD.

Acabei por terminar as disciplinas e abandonei o curso, sem a entrega da monografia de conclusão, prometendo nunca mais realizar outro curso EaD e ainda mais crítico em relação a essa modalidade educacional. Contudo, não era o bastante não gostar da modalidade, eu precisaria entender o porquê de minha aversão a ela. Passei a ler mais sobre e tive contato com

o texto de Maria Helena Patto, “O ensino a distância e a falência da educação”, de 2013¹, o que fez elevar o tom de meu discurso contra a EaD.

No ano de 2019 cheguei à pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), na qualidade de candidato ao Mestrado desse programa. No momento da minha entrevista, quando perguntado sobre o meu interesse por um projeto de pesquisa, explicitiei o desejo por pesquisar a EaD como o fim da escola. Presente à banca, a professora Alda Junqueira Marin perguntou-me se eu não estava considerando a EaD como “escola”, tendo em vista que os atores do processo de ensino e aprendizagem estão presentes nessa modalidade educacional, assim como na presencial.

A fala da professora Alda começou a suscitar em mim alguns questionamentos, como, por exemplo, “se a EaD é escola, do ponto de vista do processo pedagógico, o que me incomoda tanto nessa modalidade de educação”? Assim, aprovado no programa para cursar o Mestrado, tentei buscar em autores e nas disciplinas estudadas algum vislumbre que aplacasse os meus questionamentos e, sobretudo, o meu pouco caso em relação à EaD, por não dizer, o meu preconceito.

No primeiro semestre de 2020, pude me matricular na disciplina “Fontes para a pesquisa escolar: arquivos e memórias”, da professora Helenice Ciampi. Ali, tive contato com os estudos de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin acerca da forma escolar e de Dominique Julia e Antonio Viñao Frago sobre a cultura escolar. Comecei, então, a compreender a que escola eu me referia quando desprezava o caráter escolar da EaD. Referia-me a escola da minha infância, dotada de espaço e tempo próprios e com um jeito peculiar de socialização, aquela guardada em minhas lembranças afetivas. A maior dificuldade talvez estivesse em sair do lugar de aluno e da visão idealista que trazia comigo da escola, para assumir a visão do pesquisador.

Ainda com uma noção reducionista da EaD, construí o meu projeto de pesquisa, o qual veio se tornar, no primeiro semestre de 2021, o relatório de qualificação. Durante a banca de avaliação do relatório de qualificação, o professor doutor Paulo Jorge Carvalho me levou a compreender que estava imprimindo um tom de desprestígio em relação às possibilidades da EaD (e um tanto quanto preconceituoso). Entre outras, que estava destituindo o caráter pedagógico e o valor didático das práticas docentes; ao tomar somente o caráter de presencialidade ou não presencialidade, poderia desqualificar a EaD e também estava negando o ambiente digital de educação como espaço de interação entre as pessoas. Além disso, a professora doutora Helenice Ciampi, também presente à banca de qualificação, discutiu a

¹ PATTO, Maria Helena S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educ. Pesq.*, São Paulo, vol. 39, nº 2, pp. 303-18, abr.-jun. 2013.

respeito de que escola e de que cultura eu estava falando e se o mais correto não seria tratar de culturas escolares.

Essas observações dos professores, mais as discussões com a minha orientadora, professora doutora Ana Paula Ferreira da Silva, me levaram a considerar que estava sendo preconceituoso em relação às possibilidades da EaD. O passado de atmosfera positiva na escola e que ajudou no meu desenvolvimento, num primeiro momento, foi ao encontro das constatações de Patto (2013), levando-me a criar um primeiro julgamento em relação à EaD: ela não é escola! Escola é barulho, são os colegas no recreio, os professores e o cheiro do leite com chocolate e bolachas preparados por dona Cota.

Assim, já mais afeito à noção de pesquisador, direcionei as críticas para a busca de conhecer mais sobre a modalidade EaD e compreender as suas possibilidades na educação, principalmente na superior, tentando abandonar o verniz do preconceito. Então, foi interessante pensar na modalidade como uma inovação, uma vez que os discursos oficiais dão conta de que a introdução das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na educação pode ser a saída para muitas questões sociais e históricas de nossos problemas educacionais.

INTRODUÇÃO

A EaD no Brasil foi caracterizada, inicialmente, com base nas legislações educacionais que disciplinam a modalidade na educação superior, buscando-se compreender os discursos oficiais acerca do desenvolvimento dessa modalidade e a sua correlação com os pressupostos da democratização e universalização da educação superior no país. Para se construir a argumentação em torno da EaD como uma inovação educacional, apoiaram-se nos estudos de Saviani (1980), que trouxe o tema inovação educacional à luz da filosofia da educação.

Para o conhecimento prévio acerca dos estudos e pesquisas que envolvem a EaD na atualidade, serviram de apoio os trabalhos de Alonso e Silva (2018) e Carvalho (2018). Alonso e Silva (2018), em artigo sobre a EaD e a formação *on-line*, evidenciam o contexto das pesquisas sobre a EaD, os ambientes virtuais de aprendizagem, a formação *on-line* e as metodologias que se constituem na cibercultura. Segundo as autoras, há uma fragmentação e composição frágil do campo de conhecimentos sobre a EaD, o que implica relacionar essa modalidade à utilização ostensiva das tecnologias informacionais. O levantamento bibliográfico feito pela autora indicou uma profusão de trabalhos que se voltam ao uso instrumental das TICs nos cenários de formação e apresentam uma tendência à hibridização quanto à formação na EaD, “movimento contrário à polarização do presencial, não presencial, a distância e/ou *on-line* [...]” (ALONSO, SILVA, 2018, p. 499).

As autoras selecionaram trabalhos nos anos de 1990 e 2000, cujas temáticas permitiram algumas constatações: 1. O uso das TICs inerente a EaD; 2. O uso das TICs apartadas das práticas sociais e de seus praticantes, restrito ao uso escolar, compreendido como o espaço de formação; 3. No plano nacional, contempla-se a EaD com base em “referências polarizadas ou como oferta de educação estigmatizada”, a baixo custo e qualidade baixa de formação; ou como âmbito de grande projeção e de possibilidades educacionais amplas, flexíveis e democráticas; 4. Dualidade entre o tradicional e as possibilidades do “novo” introduzido pelo uso das TICs; 5. O uso das TICs como artefatos culturais, que integram as relações e a produção de uma cultura digital (ALONSO, SILVA, 2018).

Com base nisso, algumas considerações para a efetivação de futuros trabalhos são consideradas pelas autoras: 1. A superação de situações em que a EaD é contemplada de modo polarizado entre uma educação de baixa qualidade e custo e outra capaz de resolver todas questões complexas da educação; 2. A complexidade que abrange as propostas educacionais que sustentam seus processos de formação nas relações didático-pedagógicas, majoritariamente, por meio das tecnologias informacionais; 3. A estruturação de uma cultura

digital, na qual se pensa a educação com tecnologias como mais um dos “campos humanos em que as relações encontram-se fundamentadas em práticas culturais digitais [...] formações que se pautam em relações e práticas com tecnologias são formações típicas dessa cultura.” (ALONSO, SILVA, 2018, p. 509).

Carvalho (2018), em sua Tese de Doutorado, “Discurso pedagógico na educação permanente em saúde: Estudo de curso de Educação a Distância no Ensino Superior”, trata do discurso pedagógico na educação a distância do ensino superior com foco na educação permanente em saúde. O autor realiza um mapeamento das produções na área, que investigaram as práticas pedagógicas inovadoras no âmbito da EaD. A revisão bibliográfica feita nesse trabalho serviu de fonte de investigação de outras publicações que viriam a fundamentar teoricamente esta pesquisa, no que diz respeito aos discursos pedagógicos inovadores na EaD.

O trabalho de Carvalho (2018) foi, ainda, fonte de inspiração para a organização deste estudo, tendo por base a forma como o autor empreendeu a sua pesquisa bibliográfica, desde os descritores utilizados até as etapas que a estruturaram, as discussões teóricas levantadas acerca da inovação na EaD, essenciais para a pesquisa do estado da arte sobre a temática perseguida nesta pesquisa.

Sobre o estado da arte a respeito da EaD como inovação e suas possíveis imbricações com a forma escolar e com a cultura escolar, esse foi contemplado com base em uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os descritores utilizados na pesquisa foram: *educação a distância, inovação, forma escolar e cultura escolar*.

1ª etapa – Levantamento das produções, com base nos descritores e no recorte temporal, 2005 a 2020, tendo em vista a emergência da Web 2.0², em 2004, e um ano após a última legislação que disciplina a EaD no país, a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

2ª etapa – Definição das áreas do conhecimento: Ciências humanas (Grande área do conhecimento), Educação (Área do conhecimento e Área de concentração).

Após essas duas etapas, resultaram um total de 674 Dissertações e 378 Teses. Desse número, levantaram-se quais produções tinham o texto completo disponível na Web e, ainda, havia autorização do autor para referência. O novo número alcançado resultou em: 397 Dissertações e 218 Teses.

² Termo usado para denominar a segunda geração da *World Wide Web*. É descrito como tendência que reforça o sentido da troca de informações e colaboração dos indivíduos on-line com sites e serviços virtuais. A ideia é que o universo *on-line* torne-se mais dinâmico e que os usuários possam colaborar para a organização de conteúdo.

Selecionadas as produções, passou-se à terceira etapa da pesquisa: a verificação das palavras-chave e leitura dos resumos. Essas leituras possibilitaram a classificação dos temas e sua recorrência nas Dissertações, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Frequência dos temas nas Dissertações pesquisadas

DISSERTAÇÕES	
Temas	Quantidade
Cultura escolar, história da educação	81
Cultura escolar, saberes docentes	78
Forma escolar, escolarização, aprendizado escolar	61
Tecnologias, escolarização	55
Cultura escolar e processos formativos	42
Cultura escolar, gestão escolar	32
Cultura escolar, educação e diversidade	19
Tecnologias, formação docente	16
Educação <i>on-line</i> , formação docente	13
Total	397

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2021

Quanto às Teses, a frequência dos temas é apresentada no quadro 2:

Quadro 2 – Frequência dos temas nas Teses pesquisadas

TESES	
Temas	Quantidade
Cultura escolar, currículo, práticas de ensino	42
História da educação, cultura escolar	36
Tecnologias digitais, relações pedagógicas	34
Formação de professores	29
Ferramentas educacionais	25
Forma escolar, formação docente	19
Arte, educação, currículo	11
Ferramentas, artefatos, história da educação	08
Tecnologias, escolarização	06
Formação <i>on-line</i>	05
Cibercultura, escolarização	03
Total	218

Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses CAPES, 2021

A leitura dos resumos e palavras-chave dessas publicações tiveram a finalidade de elencar aquelas que serviriam como fundamentação teórica para o tema de pesquisa, ou seja, a forma escolar e a cultura escolar do modelo presencial e da modalidade EaD de um curso Bacharelado em Administração. Ainda que em nenhuma das publicações constavam o imbricamento *educação a distância + forma escolar + cultura escolar + inovação*³, os seus resumos foram lidos, buscando-se identificar elementos, tais como: relação

³ As palavras-chaves apareciam no resumo das publicações, porém, não na relação esperada por esta pesquisa.

pedagógica/trabalho pedagógico; espaço/tempo escolares; construção de cultura na escola; cultura digital/escola, elementos presentes nos estudos acerca da forma escolar e da cultura escolar, de autores como Vincent, Lahire e Thin (2001), Julia (2001) e Viñao Frago (1995, 2006). Essa alternativa metodológica levou a construir a noção das características mais essenciais da forma escolar e da cultura escolar em um curso EaD e compará-las ao mesmo curso do modelo presencial.

Na seara das Dissertações, destacaram-se as pesquisas de Dias (2007), Pacheco (2017) e Saad (2010). Dias (2007), na Dissertação “A virtualização digital presente no ensino. A trajetória inicial do fenômeno no Brasil e os primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, investigou o surgimento das salas virtuais de aprendizagem na internet, os AVAs, mostrando a evolução e os resultados do desenvolvimento desses ambientes e as mudanças que as novas tecnologias poderiam oferecer à educação. Por meio de estudo de caso, o autor questiona até que ponto a utilização do hipertexto, multimídia e hipermídia contribui para a instauração de um novo paradigma de aprendizagem; e da análise de documentos e dados estatísticos de seis IES, para mostrar o atual panorama da virtualização da educação no país, desvelando o que chama de “efeito vitrine”: grandes investimentos em tecnologia, porém, sem as mudanças ou quebras de paradigmas na educação.

Pacheco (2017), por meio da pesquisa “Educação à distância (EAD) e cibercultura: Para além da reprodução na educação”, investiga as novas formas de ensino mediadas pela tecnologia, em particular a EaD de cursos superiores, quanto as suas potencialidades e limitações. O autor propõe duas hipóteses para responder provisoriamente o problema de pesquisa: a tecnologia pode ser entendida como uma oportunidade de educação em novos territórios, sem os limites existentes na educação convencional, ampliando possibilidades e a educação mediada pela tecnologia tem sido utilizada, no país, de modo a apenas reproduzir os vícios existentes no sistema educacional, como reprodução do modelo educacional em vigência. O método utilizado pelo autor é a pesquisa bibliográfica exploratória e revisão crítica da literatura sobre a EaD, combinada com um referencial teórico clássico da filosofia e da educação, tendo como fio condutor os estudos de Pierre Levy sobre a cibercultura.

Saad (2010), em sua pesquisa, problematiza que a necessidade de democratização do acesso à educação superior é decorrente de fatores que compõem os desafios para esse nível educacional no século XXI. A hipótese levantada pelo autor foi a de que a EaD, por conta do barateamento e constante evolução das TICs, poderia exercer um papel potencializador para a democratização do acesso à educação superior. Saad (2010) empreendeu uma análise documental, que abrangeu as diretrizes resultantes das conferências e fóruns de educação

superior e os dados estatísticos da educação superior no país. Os resultados da pesquisa indicaram que a EaD integra, atualmente, as diretrizes internacionais, regionais e nacionais, as políticas públicas brasileiras da educação superior e da inclusão digital.

No campo das pesquisas em nível de Doutorado, Barreto (2017), na Tese intitulada “A prática na educação a distância: duas experiências e múltiplas reflexões desvelando seus cotidianos de ensino no AVA”, apresenta um estudo fundamentado nas experiências de dois professores formadores em um curso de Letras-Inglês, de uma universidade de Minas Gerais. Esta pesquisa calcou-se no conceito de experiência de Miccoli e nos suportes teóricos de Dewey e Shön, entre outros teóricos, a respeito da formação do professor reflexivo, direcionada à formação em EaD.

A coleta de dados baseou-se na análise realizada pela autora nos AVAs da instituição e em entrevistas com os professores participantes, mediadas pelo AVA. As análises partiram da observação da interação que os professores participantes efetivavam no ambiente virtual, com os tutores e os alunos. A autora considerou, com base nos resultados, que existem experiências distintas em relação às interações entre professor e aluno, obtendo o cotidiano real das experiências de ensino que são vivenciadas pelos professores participantes em seus respectivos AVAs (BARRETO, 2017).

Faria (2012) desenvolveu um trabalho que teve por objetivo compreender o processo de transição atravessado por professores de uma determinada equipe de ensino de conteúdos de cálculo, ante um trabalho de autoria e tutoria. O curso selecionado pela autora foi o de Licenciatura em Matemática, na modalidade EaD. A problemática da pesquisa proposta por Faria (2012) buscou compreender que componentes estão presentes no processo de transição do ensino presencial para o ensino a distância e quais as estratégias desenvolvidas pelo grupo de professores pesquisado. A autora buscou nos estudos de Everett M. Rogers, “Processo de Inovação-Decisão”, e de outros autores que tratam de inovação, a fundamentação teórica de sua pesquisa.

Os resultados desta pesquisa permitiram, entre outras, considerar que os conhecimentos prévios dos professores, ainda que não estejam de forma direta ligados a EaD, podem ser um facilitador da relação com a inovação, isto é, a aceitação da modalidade EaD em suas especificidades, se comparadas ao modelo presencial; a compreensão do modo como os professores se relacionam com situações inovadoras pode ser um indicador interessante na contribuição à formação docente para atuação na modalidade EaD (FARIA, 2012).

Com a Tese “Cultura escolar: Um olhar sobre a vida na escola”, Nadal (2007), ainda que não trate especificamente da EaD, ofereceu contribuições destacáveis para esta pesquisa:

primeiro, porque focaliza a cultura escolar articulando as perspectivas institucional e cultural, para indicar a realidade multidimensionada, dialética e em constante movimento; depois, pretendeu construir referenciais que sustentassem o desvelamento da cultura escolar, o conhecimento e a compreensão da cultura das escolas públicas e, por último, pretendeu formular propostas voltadas a contribuir com o entendimento mais amplo sobre a cultura existente, tornando-a mais próxima das questões complexas da educação na contemporaneidade, questões essas que também envolvem o acesso à educação, sua democratização e o papel da EaD, com suas especificidades, nesse processo, e as dinâmicas do trabalho docente, produtor de uma cultura própria, em seus subgrupos de interação e atuação.

Palermo (2018) também traz, em seus estudos, o foco no contexto da socialização profissional do professor tutor e as implicações quanto aos seus saberes e práticas na EaD. A autora objetivou reunir elementos que tornem explícitas as características do trabalho do professor tutor e as condições em que ele é realizado. Por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo e uma fundamentação teórica buscada na sociologia da educação, a autora definiu o seu objeto de pesquisa: um curso de Pedagogia na modalidade EaD, de duas instituições que obtiveram, por duas vezes, nota máxima no Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade).

Os resultados desse trabalho indicaram que: as produções acadêmicas se dedicam a mostrar a relação polarizada entre atuação do professor tutor EaD e atuação do professor da modalidade presencial, indicando a precarização do trabalho do primeiro; a legislação brasileira tem sido contraditória em relação ao lugar do professor tutor na EaD, mantendo uma hierarquização da docência nessa modalidade; a atuação e as condições de trabalho dos professores tutores são influenciadas por suas ações, movimentando-se e modificando-se em seu ambiente; a docência na EaD é definida pelo uso das tecnologias, que se reduz ao uso do computador, quase sempre, sem a compreensão da tecnologia como instrumento que organiza as relações sociais e do indivíduo como parte integrante dessa tecnologia (PALERMO, 2018).

Rocha (2017), em sua Tese “A repetência e a reprovação na escola graduada, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX”, ainda que não trate do ensino na modalidade EaD, dá contribuições fundamentais no que tange à relação cultura escolar e repetência. A autora insere o seu trabalho no escopo dos estudos acerca da história da escolarização e a produção de uma nova cultura escolar, fundada na escola graduada, uma das características que dão a abrangência da forma escolar.

A autora buscou analisar as práticas escolares a respeito da reprovação e da repetência escolar, para compreender como essas eram pensadas e vivenciadas em um grupo escolar do

Estado de Minas Gerais; estabelecer as relações entre o tempo escolar (outra característica da forma escolar) e a efetiva trajetória dos alunos, entre outros objetivos. A fundamentação teórica se deu com base nos trabalhos de Chervel e Julia e os resultados dessa pesquisa indicaram que, com a instituição da escola graduada, novas representações e expectativas acerca da aprendizagem dos alunos foram construídas. A criação dos grupos escolares promoveu a separação física dos alunos por anos escolares, além de uma regulação mais sistemática do tempo de aprender, com o programa de ensino separado por semestres (ROCHA, 2017).

A partir desse levantamento e considerando que a educação superior apresenta um percurso histórico mais longo e aparato estrutural já em desenvolvimento no país, além de um conjunto de legislações que a disciplina, elaborou-se, então, a questão problematizadora da pesquisa: em relação à forma escolar e à cultura escolar, quais características se mantêm e quais divergem em modalidades diferentes de um mesmo curso da educação superior? Visando a uma resposta provisória para essa problematização, evidenciou-se a seguinte hipótese: há um fetiche em relação à EaD, considerando-a como inovação na educação; talvez, a única mudança efetiva seja chegar em lugares que não têm cursos presenciais e ser acessível para quem tem poucos recursos, mas a forma escolar e a cultura escolar da EaD são muito semelhantes às da educação presencial.

Nessa questão, foi necessário mencionar o fetichismo tecnológico, o qual encerra a EaD e o uso das TICs como um fim em si mesmas, sem levar em consideração os determinantes sócio-históricos. Para isso, apoiaram-se nos estudos de Nascimento (2015) e de Novaes e Dagnino (2004).

Enunciados o problema de pesquisa e a hipótese, a etapa seguinte foi direcionar os objetivos da pesquisa, quais sejam: Objetivo geral – Identificar os elementos da forma e da cultura escolar que se mantêm e os que divergem em um curso da educação superior, modelo presencial e modalidade EaD. Objetivos específicos – Analisar o conceito de “o novo” na educação superior com a expansão da EaD no Brasil; identificar os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar em um curso de Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD e analisar quais os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar permanecem e quais divergem entre o modelo presencial e a modalidade EaD.

Definidas a questão problematizadora e a hipótese, bem como os objetivos geral e específicos, a próxima etapa foi a fundamentação teórica para a realização dos estudos. Foram selecionadas as obras clássicas de Vincent, Lahire e Thin (2001), que desenvolveram um estudo sócio-histórico sobre a forma escolar; e de Julia (2001) e Viñao Frago (1995, 2006) acerca da cultura escolar. Esses clássicos permitiram identificar as características fundamentais desses

dois aspectos que ajudaram a estruturar a instituição escolar, tal qual é concebida em dias atuais, no que diz respeito à configuração de um espaço próprio, separado das demais práticas sociais, com um tempo característico, uma cultura baseada nas formas escriturais e a instauração de uma socialização própria, com aprendizagem das formas de poder e estabelecimento de uma cultura própria.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, utilizou-se a pesquisa documental e orientada pelas dimensões propostas por Cellard (2012) para a análise de documentos. O *locus* de pesquisa foi uma IES da administração privada e o objeto de pesquisa, um curso de graduação Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD. Os documentos pesquisados se constituíram do PPC, de ambas as modalidades, e dos Planos de ensino (Anexos 1, 2, 3, 4), contendo os Planos de aulas dos componentes curriculares que compõem a oferta do curso em ambas as modalidades.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. O capítulo 1 orientou-se pelo objetivo específico de analisar o conceito de “o novo” na educação superior. Dissertou sobre a emergência da EaD como possibilidade de ampliação de vagas na educação superior, dentro das prerrogativas de uma política governamental voltada para a expansão, democratização e universalização da educação superior no Brasil. O capítulo 2 teve como objetivo identificar os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar em um curso de Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD. A identificação desses elementos passou pela conceituação da forma escolar e da cultura escolar e da análise histórica e social do desenvolvimento desses aspectos intrínsecos ao surgimento e manutenção da escola ao longo dos séculos.

Por fim, o capítulo 3 teve por objetivo analisar quais os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar permanecem e quais divergem entre o modelo presencial e a modalidade EaD de um mesmo curso da educação superior; delineou-se a metodologia de pesquisa e apresentou-se a IES e o seu curso, objeto desta pesquisa. O curso Bacharelado em Administração é contextualizado por meio de seus documentos institucionais, os PPCs, os Planos de ensino e os Planos de aulas.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, UNIVERSALIZAÇÃO E O “NOVO” NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, orientando-se pelo objetivo específico de analisar o conceito de “o novo” na educação superior, dissertou-se sobre a emergência da EaD como possibilidade de ampliação de vagas na educação superior, dentro das prerrogativas de uma política governamental voltada para a expansão, democratização e universalização da educação superior no Brasil.

O período histórico analisado vai da década de 1990, apontando como marco principal a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, as medidas dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, tomando por base o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), considerado um período de importantes transformações na educação superior do Brasil.

Para a teorização do conceito de novo na educação, ou seja, de inovação, apoiaram-se nos estudos de Saviani (1980), que buscaram compreender como a Filosofia da Educação tem considerado o processo de inovação educacional, sob o ponto de vista de alterações e transformações, a partir do convencional, isto é, do tradicional.

1.1. A Educação superior no Brasil: Das condições de acesso e democratização

No Brasil, a LDBEN n. 9.394/1996, em seu art. 43, estabelece que são finalidades da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas

pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Segundo Martins (2002), em artigo que historiciza o desenvolvimento do ensino superior no país, é a partir da década de 1990 que esse nível de escolarização buscará atender também à massa, em sentido contrário ao que sempre se configurou: um nível de escolarização voltado às elites:

Num dos estudos da década de 1990, observou-se que no ensino superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas. Tanto no setor privado, quanto no público, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa os 60%, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que frequentam a instituição privada. (MARTINS, 2002, p. 6).

Esclarece o autor, ainda que houvesse um expressivo contingente de estudantes de nível superior proveniente das camadas intermediárias da sociedade, as menos favorecidas ainda não usufruíam da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior, seja esse público ou privado. Isso, por diversos motivos, que não necessariamente a falta de vagas: problemas sociais e as deficiências de uma educação básica de qualidade (MARTINS, 2002).

Severino (2008) também aponta o problema da desigualdade de acesso à educação superior no Brasil, indicando que os dispositivos legais, ainda que sustentem uma retórica baseada na melhoria da qualidade e na democratização, na prática estão fundamentados em argumentos técnicos que priorizam uma educação superior privatista e uma lógica de formação de mão de obra para atender ao mercado, porém, pouco qualificada.

Ainda sobre a década de 1990 como um divisor de águas nas políticas educacionais voltadas à educação superior, Oliveira e colaboradores (2008) destacam as alterações efetivadas no âmbito desse nível de escolarização: mudanças na organização acadêmica, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, mesmo antes da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996. Severino (2008) argumenta que o governo de Fernando Henrique Cardoso, à época, tinha pressa em regulamentar certos aspectos da educação superior, de modo que uma série de dispositivos legais foram aprovados antes mesmo da aprovação da LDBEN: a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, dispondo sobre as atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE); a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro do mesmo ano, que disciplinou a forma de escolha dos dirigentes das instituições de ensino superior. Para Oliveira e colaboradores (2008), as leis e decretos tiveram o objetivo de promover a diversificação, diferenciação e aceleração da oferta de educação superior, possível, em especial, com o crescimento do setor

privado. “A introdução do termo ‘processo seletivo’ para o ingresso no ensino superior, na LDBEN, em lugar do tradicional termo “vestibular”, aparece como parte da estratégia de ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino.” (OLIVEIRA et. al., 2008, p. 55).

De acordo com Lima (2013, p. 86), as políticas para a educação superior no Brasil, a partir dos anos de 1990, foram influenciadas, em grande parte, pelos organismos internacionais e “por leituras da nova organização do trabalho em nível mundial”. O autor faz referência à Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, em 1990; do Encontro de 1993 em Nova Delhi; e da Reunião de Kingston, na Jamaica, em 1996, além das conferências voltadas especialmente à educação superior: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em 1998, e a Declaração de Bolonha, 1999.

O cerne da discussão nesses eventos, principalmente da Conferência Mundial sobre Ensino Superior realizada no período de 5 a 9 de outubro de 1998 em Paris era a denunciada “inadequabilidade da estrutura e funcionamento” da universidade frente ao mundo globalizado e em processo de reestruturação econômica; daí a proposição da nova missão e função da universidade para o século XXI: 1) A universidade tem a missão de educar, formar e realizar pesquisas; 2) Função ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva. (LIMA, 2013, p. 86).

As conferências amparadas pelos organismos internacionais tinham em sua premissa o ajustamento, principalmente aos países da América Latina, às novas demandas do capital e da divisão internacional do trabalho, tendo como pano de fundo a globalização da economia e os discursos neoliberais que encontraram eco no país, a partir dos anos de 1990.

De acordo com Alves (2011), a aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação ia ao encontro das determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993, patrocinada pelo Banco Mundial (BM). A LDBEN nº 9.394/1996 institucionaliza uma concepção mercantil de educação, na qual se privilegia o desenvolvimento de habilidades, valores e da gestão da qualidade, para a formação de cidadãos com reserva de competências que possam garantir-lhes a empregabilidade. É uma lei “[...] de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica.” (ALVES, 2011, p. 11).

Lima (2013), por sua vez, destaca as propostas direcionadas aos países signatários por ocasião da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em Paris, no ano de 1998, que visavam à criação de um novo olhar desses países para o ensino superior, cujos destaques faziam referência, entre outros, à igualdade de acesso, principalmente às mulheres; à cooperação com o mundo do trabalho e às necessidades da sociedade; a diversificação como forma de reforçar a igualdade de oportunidades e o financiamento da educação superior como serviço público.

A leitura desse quadro solicitava aos países signatários esforços para a erradicação da pobreza, da elevação de maior acervo cultural dos países periféricos, das reorientações das políticas educacionais com suporte técnico de organizações multilaterais e da dimensão da justiça social, da universalização e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão social, dentre outras (LIMA, 2013, p. 86).

Nesse panorama, Oliveira e colaboradores (2008) destacam as alterações significativas ocorridas na esfera da educação superior: mudanças na organização acadêmica, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, como meios de promover a diversificação, a diferenciação e a aceleração da oferta de educação superior. A LDBEN nº 9.394/1996, juntamente com os outros dispositivos legais que vêm em seu esteio, é como o arauto das mudanças nos sistemas educacionais brasileiro, ajustando os sistemas aos interesses do capital internacional, no que argumenta Severino (2008, p. 8): “fica claramente assumida a política de ensino superior que, no meu entendimento, não responde apenas às exigências de regulamentação formal da LDBEN, mas sobretudo consagra uma tomada de posição francamente adepta das consignas da visão neoliberal da educação”.

Haas (2010) aponta que, dentre as diversas mudanças introduzidas pela nova lei da educação nacional, está o abandono da ideia de “ensino superior”, mudando-o para o de “educação superior”, concepção mais abrangente.

Mesmo questionáveis as finalidades da nova LDBEN, esta institui um sistema, ampliando o conceito de ensino superior, [...], propondo uma educação superior que poderá desenvolver-se em cursos e também em programas que integram a graduação e a pós-graduação, sem reduzir, necessariamente, a graduação a cursos de graduação – os bacharelados e licenciaturas (HAAS, 2010, p. 158).

Em 2001, já no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, é aprovado o PNE, cujas ações direcionadas ao poder público, incluíam a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria na qualidade do ensino. O art. 87 da LDBEN traz explícita tal determinação:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

O PNE é um plano de metas para a educação, previsto constitucionalmente e elaborado em caráter decenal pelo governo federal. Oliveira e colaboradores (2008) contam que o PNE de 2001-2010 teve importantes dispositivos vetados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o que prejudicou a ampliação de vagas, expansão da educação superior e, conseqüentemente, a democratização do acesso. Dentre os nove subitens vetados do PNE/2001,

que promoviam alterações ou ampliavam os recursos financeiros para a educação, cinco diziam respeito à educação superior, “indicando que não há intenção em incrementar substancialmente os recursos para a educação superior, em especial, para aquela mantida pela União.” (OLIVEIRA et. al., 2008, p. 11).

Apesar de políticas voltadas à educação superior, o país continuou investindo pouco nas questões relacionadas à democratização de acesso aos níveis superiores de escolarização, fazendo com que não se consiga romper com a histórica tradição de uma educação superior voltada às classes mais favorecidas da sociedade. Conforme argumenta Severino (2008), tendo em vista a previsão de inexecutabilidade do PNE 2001-2010 (30% dos jovens de dezoito a 24 anos atendidos na educação superior, era a meta não alcançada), já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2007, é lançado o PDE.

O PDE nasceu no bojo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e cuja noção era de que o desenvolvimento da infraestrutura do país deveria passar pela erradicação da miséria e pobreza, incremento da geração de emprego o que, notadamente, passaria pela melhoria da educação. Ainda que o PDE focasse na educação básica, “no concernente à educação superior, duas metas principais [deveriam ser alcançadas]: a ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior.” (SEVERINO, 2008, p. 82).

No que dizia respeito à educação superior, Lima (2013, p. 88-9) conta que as palavras “expansão” e “democratização” eram as norteadoras no contexto das ações do PDE, sendo considerados alguns princípios: expansão da oferta de vagas, pois os dados à época indicavam que apenas 11% dos jovens entre dezoito e 24 anos acessavam a educação superior; garantia de qualidade na ampliação de vagas nas universidades; promoção da inclusão social; ordenação territorial, com a educação superior chegando a regiões remotamente distantes do país; desenvolvimento econômico e social, tendo em vista que a educação superior pode ser um celeiro de formação de recursos humanos altamente qualificados.

Conforme Lima (2013), para que o PDE atingisse as suas metas, foi necessária a criação de três instrumentos: a) Reestruturação e expansão das universidades, com base na criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); b) Democratização do acesso, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); c) Melhoria dos sistemas de avaliação e regulação, com base na implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio do Enade.

Carmo e colaboradores (2014) argumentam que, no âmbito da reestruturação e expansão das universidades federais, antes mesmo da criação do Reuni, o governo brasileiro já vinha iniciando sua política de expansão do serviço federal de ensino superior, por meio da política de diversificação e interiorização dos cursos superiores, multiplicando os *campi* das universidades federais; a partir de 2003, com a interiorização, o número de cidades atendidas por universidades federais saltou de 114 para 237, no ano de 2010, sendo criadas quatorze novas universidades e mais de cem novos *campi*.

Na política da democratização do acesso à educação superior, o financiamento dos estudos é fator essencial. O Fies é retomado, sofrendo alterações para se adaptar às demandas da sociedade por uma política governamental de acesso à formação universitária. Trata-se de um programa de financiamento da educação superior voltado para os estudantes matriculados em IES privadas e em cursos que tenham sido avaliados de forma positiva pelo Inep, órgão responsável pelas avaliações do sistema educacional do país e ligado ao MEC. A partir de 2010, o Fies passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo os juros reduzidos e a aprovação do financiamento aos estudantes em qualquer período do ano (CARMO et. al., 2014).

Carmo e colaboradores (2014) citam, ainda, como medida de democratização do acesso à educação superior, a política governamental de reserva de vagas nas universidades públicas, voltada aos estudantes vindos da escola pública, além das cotas raciais e étnicas, como medida de promoção do acesso ao ensino superior e ao ensino técnico em nível médio à população historicamente desfavorecida. Antes mesmo da Lei de Cotas, uma divisão aparentemente equilibrada nas universidades federais começava a emergir: a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio de um levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileira, divulgou que em 2011, 44,8% desses eram oriundos do ensino médio das escolas públicas.

Contudo, esse aparente equilíbrio na divisão de vagas perde o sentido diante de uma análise estratificada desses estudantes: nos cursos de maior concorrência, como Medicina, Direito e Engenharia, a ocupação é quase que exclusivamente de alunos vindos das escolas privadas, enquanto que os de menor concorrência, incluindo aí as licenciaturas, têm uma participação maior de estudantes vindos das escolas públicas. Outro dado que merece atenção é a configuração dos estudantes ingressantes nas universidades federais que vêm de escolas públicas: 87,4% são oriundos do ensino médio regular, enquanto 12,5% vêm de outras modalidades, como técnico, magistério e Educação de jovens e adultos (EJA).

Diante da possibilidade de as metas do primeiro PNE não serem cumpridas, o PDE elaborado no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva teve a sua previsão no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Lima (2013) questiona o que explicaria a criação de um PDE, sendo que ainda estava em vigor um PNE (2001-2010). O mesmo autor responde, argumentando que o governo de Luís Inácio Lula da Silva procurou se antecipar nas respostas quanto a algumas solicitações sociais, entre as quais, a universalização e democratização da educação básica e superior, como forma de sustentação e continuidade desse governo: um acompanhamento prévio sobre a realidade educacional, tendo por norte o próprio PNE; a plataforma de propostas do governo e o estabelecimento de determinadas diretrizes para o PNE seguinte, 2011-2020.

Em relação ao tempo histórico da proposição do PDE, que compunha o mesmo período do PAC e era parte deste último, a sua implementação naquele período se mostrava estratégica para justificar algumas modificações e encaminhamentos instrumentais em curto prazo, com maior visibilidade política das ações do governo, mostrando a capacidade de resposta aos delineamentos insuficientes anteriormente propostos do governo anterior (Fernando Henrique Cardoso), o que realmente aconteceria quando ao término dos dez anos de vigência do PNE (2001-2010), ou seja, houve ampla divulgação do que não se alcançou e o que o governo estaria desdobrando uma ampliação e alcance da democratização do acesso em todos os níveis. (LIMA, 2013, p. 90).

Dentre as metas não alcançadas, destacam-se aquelas programadas para a educação superior. De acordo com Lima (2013), esse nível de escolaridade não atingira o montante dos 30% programados de jovens entre 18 e 24 anos de idade matriculados na educação superior – o percentual foi de 12,1%. Além disso, 74,1% das matrículas, sendo 68% no período noturno, estavam circunscritas às IES privadas; 25,9% eram no setor público e dessas 36% no período noturno. Buscando a correção desses dados, organizou-se o PDE, reunindo, pela primeira vez, o empresariado, mas “que não definiu esforço de inversões financeiras efetivas para a educação brasileira”, como uma “demonstração da capacidade de enfrentamento a quadros adversos do contexto educacional do novo governo”. O PDE 2007 se preocupou em reunir alguns setores sociais em sua elaboração, porém, não elevando o grau de discussão com os setores sociais e os representantes da academia; “pelo contrário, a sua dimensão de democracia havia sido reduzida. (LIMA, 2013, p. 91).

Ora, se há a defesa de democratização da educação e sua proporcional expansão em todos os níveis, haveria que se buscar a instituição de fóruns representativos em que todas as vozes pudessem expressar a sua contribuição social e inferências que orientariam as conquistas sociais. Entretanto, o PDE se constituiria como instrumento fragmentário e fragmentado das correções que se desejava e, o pior, não havia precisão e previsão de investimentos específicos do PIB em educação frente aos desafios que se faziam naquele momento. (LIMA, 2013, p. 92).

Lima (2013, p. 92) aponta que Saviani⁴, em 1997, já destacava a previsão de 8% do PIB para atender às demandas de expansão da educação. Em 2007, em plena discussão quanto ao PNE, previa-se um financiamento que não ultrapassasse a casa dos 5%, ainda que os valores de 3,5% que naquele momento eram aplicados, “não dariam conta de cobertura da educação como um todo.”

A educação superior, à época, passa a ser alvo das novas políticas públicas educacionais que se preocupam com a diminuição das desigualdades sociais e econômicas. A instituição do Reuni, por exemplo, aumentou o número de vagas nas instituições federais, com a meta da inclusão social para pobres e grupos étnicos; o Prouni e o Fies contribuíram para a democratização do acesso ao ensino superior por meio da iniciativa privada; ampliaram-se as vagas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a qualidade da educação passou a ser monitorada pelo Sinaes (LIMA, 2013).

Oliveira e colaboradores (2008) reforçam que dentro da política de democratização, inclusão e massificação da educação superior proposta pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve a sinalização de benefícios para os estudantes provenientes de escolas públicas, para as etnias sub-representadas nas universidades e também para jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas. “[...] iniciativas como o PROUNI, a maior oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do ensino médio público, em potência, favoreceriam atores sociais coletivos que, tradicionalmente, estão distanciados da universidade pública. (OLIVEIRA et. al., 2008, p. 6).

Os dados do Inep para a educação superior (Brasil, 2007) indicam que em 2007, ano de criação do PDE, o número de ingressantes na educação superior eram 1.481.955: 713.595 em universidades; 212.647 nos centros universitários e 555.713 em faculdades. Em 2019, o número de ingressantes foi de 3.633.320: 1.796.058 em universidades; 1.100.312 nos centros universitários; 659.922 em faculdades e 77.028 nos IFs e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) (BRASIL, 2019a), sendo possível observar um aumento substancial no número de ingressantes na educação superior no período de tempo considerado.

Quanto à política de inclusão na educação superior, os dados de 2019 indicam que do total de ingressantes (3.633.320), 76,8% concluíram o ensino médio em escola pública e 23,2% são oriundos da escola privada. No quesito reserva de vaga – programa ou ação que tenha por objetivo garantir o acesso de determinadas populações à educação superior –, os índices mostram que 87,5% dos ingressantes vêm da escola pública; 8,5% são do programa étnico;

⁴ SAVIANI, D. *PDE plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

2,1% de programa social e renda familiar; outros representam 1,4% enquanto as pessoas com deficiência representam 0,5% (BRASIL, 2019a).

Sobre o número de instituições da educação superior, os dados de 2007 indicam 2.281 estabelecimentos, sendo no setor público 106 (federal), 82 (estadual) e 61 (municipal); no setor privado, 2.032 instituições (BRASIL, 2007). Os dados de 2019 mostram que houve um incremento no número dos estabelecimentos de educação superior: 2.608, no total, sendo 110 (federal), 132 (estadual) e 60 (municipal); no setor privado 2.306 estabelecimentos (BRASIL, 2019). Com exceção da categoria pública municipal, as demais tiveram um acréscimo em seu número de instituições, no período considerado.

Entretanto, Carmo e colaboradores (2014) chamam a atenção para o fato de que, mesmo com o crescimento substancial e constante no quantitativo de alunos nos cursos de formação de nível superior, conforme registrado no país desde os primeiros anos do século XXI, a defasagem ainda é elevada em comparação aos países mais desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento. A realidade brasileira mostra estar muito aquém das necessidades internas de crescimento do país, “onde apenas 12% da população de 18 a 24 anos, idade regular para o ensino superior, encontram-se matriculadas em instituições universitárias. (CARMO et. al., 2014, p. 311).

Para Lima (2013), é necessário pensar em investimentos para a educação, começando por elevar o percentual do PIB. Contudo, há questões de fundo que necessitam ser reelaboradas pela sociedade brasileira, as quais passam pelo questionamento e vontade de superar os imperativos do capitalismo. Esse caminho não é livre de lutas, ao contrário, passa pela reivindicação política, um desafio para a população brasileira, visto que não será a elite que “encampará qualquer mudança estrutural”.

[...] não basta dizer que no Brasil ‘somente não estuda quem não quer’, há que se construir uma dimensão de democracia em que o direito de educação de qualidade desde a infância seja alcançado pela totalidade, ao ponto de que haja dignificação para todos os cidadãos e com isso a própria sociedade seja dignificada. (LIMA, 2013, p. 93).

De acordo com Lima (2013, p. 93-4), todo o empenho pela “massificação da educação”, seja da educação básica ou da superior, por meio de políticas públicas “pontualizadas” ou “outros paliativos”, não consegue alcançar a erradicação das desigualdades sociais e tampouco “promove horizontalmente o direito de acesso, permanência, humanização e democratização de oportunidades”. Os discursos nas políticas públicas de educação são ambivalentes: apropriam-se do “ideário da solidariedade universal”, para qual o nível de desenvolvimento a que chegou a humanidade não cabe “um quociente de poder desigual”.

No entanto, o capital globalizado, longe de oportunizar qualquer mudança estrutural “para a emancipação e libertação do sujeito social, universalizando sua condição de sujeito histórico”, cria artifícios para retificar a sua própria ideologia, atenuando tensões sociais, “quer por meio de promoção de fundos de inversão para causas pontuais, quer pela indução de programas sociais condicionados aos empréstimos de organismos multilaterais aos Estados nacionais e dos acordos [...]”, dos quais o Brasil é vítima já há muitas décadas.

1.2. Educação superior EaD no Brasil: Trajetória histórica por meio da legislação que disciplina a área

As políticas públicas para a democratização e ampliação da educação superior passam pelo aumento do número de matrículas nesse nível de educação e ensino, ainda que tais políticas, de acordo com a opinião de Arruda e Arruda (2015, p. 322), tenham “uma compreensão de positividade, por tratar do aumento do número de pessoas que iniciam (mas, não, necessariamente, finalizam) cursos superiores”.

Nesse contexto, a EaD emerge como possibilidade de ampliação do quadro de matrículas por meio de uma expansão célere de vagas na educação superior, “uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos.” (ARRUDA, ARRUDA, 2015, p. 322).

A partir da década de 1990, com o desenvolvimento da internet, as IES brasileiras passaram a se mobilizar a respeito da EaD, com base na emergência das novas tecnologias da comunicação e informação. Em 1994, o uso da internet expandiu-se pelo ambiente universitário e em 1996 surgiu a primeira lei que disciplinaria o ensino superior EaD no Brasil, a LDBEN nº 9.394/1996 (ARRUDA, ARRUDA, 2015).

O art. 80 da referida lei instituiu que o Poder Público deveria incentivar tanto o desenvolvimento quanto a veiculação de programas de ensino a distância, “em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996, art. 80). Previa, ainda, que a EaD deveria ser oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União, a qual regulamentaria os requisitos para os exames e registros de diplomas dos cursos EaD, entre outras previsões legais.

Posteriormente, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, veio regulamentar o art. 80 da LDBEN, tornando mais específicos os termos que orientam a oferta da EaD no país, tais como a forma como se dará a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e

aprendizagem, o que deverá ser considerado EaD e quais níveis de ensino poderão se valer da EaD:

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017a).

A definição básica de EaD foi buscada nas legislações que disciplinam a oferta dessa modalidade de ensino e aprendizagem no país. O art. 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, estabelece que a EaD é a modalidade educacional:

[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a, art. 1º).

Desse modo, fica instituído nacionalmente que a EaD é uma modalidade educacional que se utiliza dos meios e TICs para a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem e que os desenvolvedores de atividades educativas (estudantes e profissionais da educação) encontrem-se em lugares e tempos diferentes. Além disso, prevê que a educação básica também poderá ser ofertada em EaD, desde que asseguradas as condições de acessibilidade.

Vendruscolo e Behar (2016, p. 304) corroboram com a letra da lei:

Inicialmente, o fator primordial da modalidade EAD é a educação. O fato de esta acontecer em local e tempo distinto entre os seus agentes é o que caracteriza essa categoria de ensino e aprendizagem, em nível mundial, exigindo um planejamento detalhado de todo o processo e englobando diferentes aspectos.

Para esses autores, analisando a literatura sobre a EaD, algumas características podem ser elencadas quando se tratam dessa modalidade educacional: a) tem a distância física e temporal de seus agentes como processo de ensino e aprendizagem; b) necessita da execução de planejamento prévio de atividades e de materiais disponibilizados; c) faz uso de processo de ensino e aprendizagem intermediado por tecnologias; d) a interação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem é mediada pelas TICs; e) direciona maior autonomia ao estudante (VENDRUSCOLO, BEHAR, 2016).

O Decreto nº 9.057/2017 alterou o código de lei, permitindo que as IES se credenciassem ao MEC para oferta exclusiva de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, sem a contrapartida de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* presenciais (BRASIL, 2017a, art. 11, § 2º). Entretanto, segundo institui o

§ 3º do art. 11, “[...] A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.”

No mesmo ano de 2017, é promulgado o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro, o qual “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino” [...] (BRASIL, 2017b), inclusive os de EaD.

A promulgação do referido Decreto tem como principal proposta a expansão do ensino superior e da ampliação do acesso atreladas aos interesses da iniciativa privada, bem como a garantia de sua qualidade. Ainda que o Decreto refira às competências dos órgãos governamentais em regular, supervisionar e avaliar as IES, não fica claro em sua redação como isso seria feito.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 2017b, art. 1º, § 1º).

Os parágrafos subsequentes do mesmo artigo (§ 2º e § 3º) instituem, respectivamente, que a supervisão se dará por meio de ações preventivas ou corretivas, visando ao cumprimento das normas gerais da educação superior, com a finalidade de zelar pela regularidade e qualidade da oferta de cursos superiores e das IES que os ofertam e a avaliação ficará a cargo do Sinaes, sendo o referencial básico para os processos regulatórios e de supervisão da educação superior, também com vistas à qualidade.

Costa, Oliveira e Gomes (2020) fazem uma síntese do Decreto nº 9.235/2017, escrevendo que esse normatiza aspectos do ensino superior, tais como a regulação da educação superior a cargo do Secretário da Supervisão da Educação Superior (Seres)/MEC, por prazo indeterminado; competência para credenciamento provisório; concessão de prerrogativas às faculdades com Conceito Institucional (CI) máximo para registrarem seus próprios diplomas e extensão dessas visando à autonomia para *campus* fora de sede de universidades. No contexto da dinâmica da regulamentação, as mudanças introduzidas pelo Decreto nº 9.235/2017 concedem autonomia às IES com excelência na avaliação do órgão específico.

Ainda segundo os autores, especificamente no caso da EaD, o Decreto nº 9.235/2017 equiparou os processos regulatórios, de supervisão e avaliação dos cursos dessa modalidade à presencial, congregando, de forma clara, a pós-graduação *lato sensu* e a EaD ao Sinaes. Observa-se uma tendência da diminuição do papel do Estado na regulação, avaliação e

supervisão da educação superior, abrindo caminho para a autorregulação pelo próprio mercado (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020).

É digna de menção, ainda, a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, a qual “dispõe sobre a oferta, por [...] IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial”. (BRASIL, 2018). Essa Portaria estabeleceu uma importante modificação ao aumentar de 20% a 40% a possibilidade da oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais do ensino superior.

Para Costa, Oliveira e Gomes (2020), a emergência da Portaria nº 1.428/2018 buscou valorizar a EaD e tornar a oferta de cursos presenciais mais híbridas, alterando a organização dos currículos e a situação docente. Posteriormente, a promulgação de nova portaria, a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, revogou a Portaria 1.428/2018, estabelecendo que a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais atenderia o limite de 40% (BRASIL, 2019).

Em se tratando da ampliação de vagas e matriculados na educação superior, tal panorama parece ser excelente, uma vez que pode ser a alternativa para “inclusão de diversos grupos que não podem estar em um mesmo lugar em horários predefinidos por outrem” (PACHECO, 2017, p. 60).

Palermo (2018, p. 73) reforça, argumentando que quando se fala em EaD associa-se, imediatamente, e de modo indiscriminado, a palavra tecnologia, “como se ela fosse a síntese dessa modalidade de educação”. Na opinião da autora, a tecnologia é meio e não fim na EaD, exigindo o desenvolvimento de novos saberes no processo de mediação e mediatização do ensino e aprendizagem.

Entende-se a mediação como a “ponte” entre o conhecimento ou objeto de conhecimento no sentido de facilitar a construção/elaboração/reelaboração pelo aluno de seus conhecimentos; a mediatização diz respeito a utilização dos meios tecnológicos que podem potencializar a mediação da aprendizagem (PALERMO, 2018). No trabalho do professor, por exemplo, os meios tecnológicos se prestam ao desenvolvimento de sua proposta de aula, tendo em vista a apreensão de conhecimentos por parte do aluno: a ferramenta tecnológica, como o AVA e TICs, torna-se a condição fundamental para atuação e mediação na EaD.

Segundo Barreto (2017, p. 37), os recursos tecnológicos utilizados na EAD, se não tiverem a finalidade de “dirimir distâncias ou de ampliar as possibilidades de construção coletiva do conhecimento”, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – professores e alunos – não conseguirão usufruir, de forma potencial, das vantagens da EaD mediada pelas ferramentas computacionais ou aparatos tecnológicos.

— As tecnologias da informação e da comunicação

Segundo Cardoso, Almeida e Silveira (2021), a denominação TIC é utilizada para nomear a convergência entre a informática e as telecomunicações, abrangendo um conjunto de recursos tecnológicos que possibilita agilidade nos processos de comunicação, transmissão e distribuição das informações; são tecnologias que quebram barreiras de tempo e espaço, conectando pessoas, fatos e conhecimentos, de modo global e instantâneo; têm alterado a forma de como os indivíduos trabalham, interagem, aprendem e ocupam o seu tempo livre.

De acordo com Vilarinho-Rezende e colaboradores (2016), há uma série de tecnologias que vêm sendo utilizadas em sala de aula, a maioria delas sendo desenvolvida no bojo da consolidação da *Web 2.0*. São exemplos de TICs empregadas na educação: o AVA; banco de dados, ferramenta utilizada para reunir e gerenciar dados, facilitando ao usuário pesquisar sobre determinado assunto; *blogs*, página da internet que regularmente passa por atualização, na qual são publicados inúmeros conteúdos, como textos, imagens, músicas, vídeos, entre outros. Geralmente, agregam os *hiperlinks*, recursos que permitem a conexão com conteúdo de outras páginas ou documentos, além de um espaço para os comentários dos leitores; ferramentas de programação, para criar programas ou aplicativos; *podcasts*, arquivos de áudio e ou vídeo em formato digital e compartilhados na internet; softwares de edição de vídeos; *wiki*, site colaborativo que permite aos usuários a alteração das informações sobre um documento.

Entretanto, os autores chamam a atenção para o fato de que só introduzir as TICs na sala de aula não garantem benefícios ao processo de ensino e aprendizagem. É preciso compreender os benefícios de se incorporar as ferramentas tecnológicas no trabalho pedagógico, uma vez que as TICs, se bem utilizadas, modificam positivamente a dinâmica educacional. “Alguns benefícios referem-se à ruptura nas hierarquias de poder em relação ao acesso à informação.” (VILARINHO-REZENDE *et. al.*, 2016, p. 878). Isso pode significar a descentralização do processo de ensino e aprendizagem da figura docente, pois possibilita ao aluno a pesquisa sobre aquilo que lhe interessa, fortalecendo a sua independência e autonomia. (VILARINHO-REZENDE *et. al.*, 2016).

A introdução das TICs no trabalho pedagógico também pode trazer vantagens quanto a maior possibilidade de interações e trocas de informações entre alunos, professores e pessoas de diferentes culturas; além de poder superar as barreiras espaço-temporais e ampliar o acesso à educação (VILARINHO-REZENDE *et. al.*, 2016). Nessa última questão, a EaD associada ao uso intensivo das TICs pode representar um importante veículo de democratização do acesso à educação. De acordo com estudos de Saad (2010), o papel das TICs vem cada vez mais se destacando no mundo e no país e, desde a década de 1995, o seu uso vem conhecendo uma

acelerada expansão, por diversas circunstâncias, entre as quais: aumento da velocidade; configurando-se cada vez mais “amigável ao usuário”; ampliando o índice de interatividade; tornando-se cada vez mais portáteis e multifuncionais, além da questão do barateamento de tais tecnologias, ao longo do tempo.

[...] o custo das TICs vem sistematicamente diminuindo, o que propicia a sua popularização e torna o investimento na expansão da EaD economicamente viável. Este quadro abre novas possibilidades e reforça a tendência do uso intensivo da EaD como meio de capilarizar o alcance da educação superior, tanto no Brasil como em outros países (SAAD, 2010, p. 19).

Para esse autor, é fundamental que as políticas públicas tenham a inclusão digital como pauta, sem a qual, não é possível falar sobre democratização do acesso às tecnologias e, conseqüentemente, de acesso à EaD, como forma de universalização da educação. “Dada a importância que as TICs têm para a EaD atualmente, é inevitável considerar a questão da inclusão digital como sendo um desafio que necessita ser superado” (SAAD, 2010, p. 74), a fim de que a EaD contribua de forma efetiva com a democratização do acesso à educação superior no país.

— O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Pacheco (2017), para escrever sobre o AVA, traz o conceito de *virtualização da sala de aula*. De acordo com esse autor, quando se fala em “sala de aula” imediatamente vem à mente a visão do espaço escolar com seu mobiliário característico, estrutura bastante antiga e encontrada em diversos países do mundo. Em comparação ao desenvolvimento e evolução humana, os ambientes de aprendizagem, tecnologicamente e estruturalmente, pouco ou quase nada evoluíram. Contudo, algumas tentativas começam a ser desenhadas na mudança dessa estrutura, principalmente quando as tecnologias passam a ser introduzidas nas salas de aulas, ainda que sejam como complementação ao material didático já utilizado por professores e alunos (PACHECO, 2017).

As aulas já não precisam ser todas presenciais, podendo ser híbridas (mesclando presencial e a distância) ou totalmente a distância. Para isso, há uma profusão de ferramentas que podem ser utilizadas, como os *chats* integrados, os editores de documentos *on-line*, *blogs*, redes sociais, entre outras. Entretanto, o controle e o acompanhamento dos históricos apresentavam dificuldades, bem como as padronizações. O AVA foi criado para sanar tais dificuldades.

Almeida (2003, p. 330) chama a atenção para o conceito de virtualização da sala de aula, esclarecendo que apenas utilizar os recursos das redes telemáticas do mesmo modo que em uma sala de aula presencial, não é aproveitar todo o potencial das tecnologias. “Transferir para o

meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos” é somente a virtualização da sala de aula.

Porém, é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais. (ALMEIDA, 2003, p. 330).

O aproveitamento do potencial da EaD é melhor explorado quando se elege a questão do “estar junto virtual”, de uma aprendizagem assistida pela ferramenta computacional, em que se explora todo o potencial interativo das TICs, por meio de uma comunicação multidimensional, aproximando emissores e receptores durante as atividades de ensino e aprendizagem, o que pode permitir a criação das condições necessárias à aprendizagem e colaboração (ALMEIDA, 2003).

Nesse sentido, o AVA é o recurso tecnológico que permite a integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando as informações de modo organizado; permite, ainda, o desenvolvimento de interações entre pessoas e objetos de conhecimento e a elaboração e socialização de produções, tendo em vista o alcance de determinados objetivos (PACHECO, 2017). Tratam-se de sistemas computacionais disponíveis por meio da internet e que se destinam ao suporte de atividades mediadas pelas TICS, “de forma integrada e rastreável.” (PACHECO, 2017, p. 65).

A vantagem de centralizar em um único lugar diversas ferramentas e ter os conteúdos do seu curso todos reunidos facilita a gestão da informação, torna possível utilizar tecnologias apropriadas a cada metodologia pedagógica proposta, ampliar o acesso à educação e permite que professores e alunos estejam separados fisicamente no tempo e espaço, trabalhando de forma conjunta. (PACHECO, 2017, p. 65).

Para Dias (2007, p. 20), o AVA reúne os recursos de trabalho e de comunicação agrupados, tais como: e-mail, fóruns de discussão, chats, mural, os conteúdos para estudos, os objetos de aprendizagem, entre outros. Esses dispositivos, em conjunto, formam uma plataforma ou sistema computacional que permite transportar para o virtual atividades educativas, como “interação, pesquisa, trabalho colaborativo, cooperação, autoria, construção de conhecimentos e representação dos mesmos.” Os AVAs auxiliam no desenvolvimento de cursos e disciplinas por meio das redes de computadores, permitindo, também, a formação de grupos de discussões e outras comunidades virtuais, formadas por professores, pesquisadores, estudantes, entre outros.

[...] os AVAs permitem visualizar muito do que se faz de forma presencial nos processos de aprendizagem: leituras, escrita, pesquisas, trabalhos em grupo, comunicação, autoria, publicação, apresentação de resultados, controle de frequência e até modalidades de avaliação. A novidade: tudo isto pode ser feito utilizando

hipertextos, multimídia e hipermídia – as três novas formas de construção do conhecimento permitidas pela tecnologia das redes digitais. (DIAS, 2007, p. 20).

De acordo com Haiashy (2020, p. 11), as inserções nos ambientes virtuais de aprendizagem podem favorecer aos alunos que se tornem os produtores de informações, por meio da construção de portfólios individuais, que ocorre ao longo de determinado curso. Isso porque, os recursos que o AVA emprega equivalem aos que se encontram disponíveis na internet, como: *chats*, *e-mail*, conferência, banco de recursos etc., fazendo com que a EaD esteja vinculada aos “aspectos de uma cultura tecnológica que vem promover o rompimento com as distâncias espaciais e temporais por meio de processos interativos”.

Para Oliveira (s/d., p. 2), participar de um AVA é atuar de fato nesse ambiente, expressando pensamentos, tomando decisões, promovendo diálogos, interagindo e trocando experiências, produzindo conhecimentos, “onde cada indivíduo busca informações que lhe são próprias, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação, concomitantemente em que se transforma e volta a agir no grupo.” A educação que tem por base o uso da *Web*, por meio das ferramentas tecnológicas, tem permitido o fortalecimento da EaD com o uso do AVA.

1.3. Educação Superior a Distância: Inovação e fetichismo tecnológico

A inovação na educação é um campo de pesquisas que vem se ampliando. De acordo com Faria (2012), no Brasil, essas pesquisas têm se concentrado em formular estudos acerca de algumas temáticas, como a inovação educacional voltada à formação de professores, aos currículos, à implementação de políticas e programas educacionais, à utilização das tecnologias em educação e à modalidade EaD.

De acordo com Nogaro e Battestin (2016, p. 359), a ideia de inovação, conforme tem sido concebida em diferentes estudos, é oriunda do mundo empresarial, da produção e dos espaços mercadológicos, onde inovar está relacionado à sobrevivência, manter-se sintonizado com o desejo e expectativas do consumidor. Foi Adam Smith, ainda no século XVIII, quem pensou o conceito por meio da análise da “relação existente entre a mudança da técnica moderna e o acúmulo de capital”, acarretando a divisão de trabalho e competição. Inicialmente, inovação consistiu em novo método de produção e abertura para o novo, gerando nova estrutura organizacional.

Há uma forte propensão em assumir ou identificar a inovação como técnica, o que a levaria a se distanciar de uma compreensão de educação, já que essa mantém a perspectiva de

“formação do todo do sujeito” (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p. 360). A área da produção tecnológica é uma das mais destacáveis, quando se refere à inovação, já que é nela que se percebe com maior nitidez a necessidade por inovar, para a sobrevivência de uma organização. Inovação se contrapõe ao que é obsoleto, ultrapassado e que está em desuso (NOGARO; BATTESTIN, 2016).

Conforme Messina (2001, p. 227), a inovação, desde a década de 1970, tem sido referência recorrente no campo da educação e empregada na melhoria do estado de coisas vigentes. Contudo, esse conceito evoluiu no decorrer das transformações sociais e históricas, modificando-se significativamente: enquanto nos anos de 1970, a inovação surgiu como “proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos”, nos anos de 1990, os trabalhos sobre a temática destacavam a configuração autogerada e diversa de inovação.

Podem ser identificados, de acordo com a literatura sobre o tema, dois componentes que distinguem a inovação: 1. Alteração de sentido a respeito da prática corrente; 2. Caráter intencional, sistemático e planejado que se opõe a mudanças espontâneas. Outras características sobre a inovação também podem ser apontadas: inovação como um elemento aberto, capaz de assumir múltiplas formas e significados, os quais se associam aos contextos em que se inserem; inovação não como um fim em si mesma, mas como meio para a transformação de sistemas educacionais (MESSINA, 2001).

Os princípios supracitados levam a considerar a inovação como processo de múltiplas dimensões que seja capaz de transformar o espaço em que se insere e, ao mesmo tempo, transformar a si próprio. Inovar consiste em uma disposição permanente “em direção à inovação ou de inovar a inovação” (MESSINA, 2001, p. 227).

Segundo Nogaro e Battestin (2016), as novas tecnologias eletrônicas e digitais são, na contemporaneidade, o que a inovação pode representar ao mundo do mercado, onde inovar é sinal de competitividade e sustentabilidade do negócio. Contudo, os autores indagam se a educação compartilha de tal sentido

Ao longo da história humana em muitos momentos ocorreram situações muito similares às que presenciamos hoje com a ideia de “inovação”. O que há de novo ou diferente? Inovar não se trata de inventar, mas de recriar, revestir com uma ideia não pensada até então, surpreender. Porém, temos que estar atentos aos subterfúgios que encobrem verdades, engambelam ou mascaram velhas práticas com roupagens novas. Será que não estamos guardando vinho novo em pipas velhas? (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p. 360).

Messina (2001, p. 227) argumenta que a inovação, no âmbito das reformas educacionais, tem se configurado mais como mudanças de cima para baixo ou como mecanismos de ajustes,

“[...] que de satisfação das demandas dos atores.” De acordo com a autora, a história da inovação no campo educacional mostra que essa perspectiva sempre esteve associada à lógica que buscava a generalização e que se orientava pelos princípios do experimento (MESSINA, 2001).

Durante mais de duas décadas, os teóricos da inovação concebiam-na como um processo em etapas previsíveis, desde a gestação até a implementação e generalização. Mais ainda, o termo inovação foi importado pelo mundo da produção e da administração. (MESSINA, 2001, p. 227).

Então, há que se indagar qual o sentido da inovação na educação e Messina (2001, p. 227) esclarece que há um forte apelo dos discursos inovadores que compelem à mudança, ao “deslumbramento por qualquer coisa que seja nova e moderna”, mas, que perdem o sentido do processo educacional como “renascimento”. “As inovações educacionais que seguem a lógica entre o custo e o benefício são mais uma expressão da racionalidade instrumental, com seu correlato de descuido e destruição”.

Nogaro e Battestin (2016, p. 359) explicam que o conceito de inovação na educação é muitas vezes utilizado na adjetivação de práticas ou em processos educacionais que se opõem às posições conservadoras. Em muitos casos, inovação é evocada mais como uma “estratégia para chamar a atenção, como marketing, para vender uma ideia ou produto, destacar uma instituição, do que existência de efetiva mudança ou diferença.”

Aqui alertamos para uma estratégia que “vende” muito bem, chama atenção até aos menos atentos, e que tem sido muito empregada, o uso da expressão: “trata-se de algo inovador!” É sobre ela que precisamos lançar o olhar crítico, perguntarmos-nos o que há por trás das aparências, qual sua essência? (NOGARO, BATTESTIN, 2016, p. 359).

De acordo com Messina (2001, p. 228), a inovação em educação é um campo de disputa de grupos que orientam as políticas no campo educacional e, por isso mesmo, quanto mais se apoiam no discurso da inovação, mais essa perspectiva vai se tornando conservadora. “Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica.”

A inovação tornou-se oficial nas reformas educacionais e uma das estratégias preferenciais, daí a necessidade de ela mesma ser reformada. Em consequência, é necessário se problematizar o lugar em que se situa a inovação na contemporaneidade e para que/quem ela é pensada (MESSINA, 2001). Para essa autora, há uma confusão no mundo moderno ao se atrelar inovação à técnica, pois inovar é um conceito relacionado ao mundo da produção e administração, diferente da mudança, conceito mais ligado às ciências sociais e à filosofia.

[...] inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e

depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração. Daí decorre que a inovação está mais propícia a ser assumida como técnica. (MESSINA, 2001, p. 232).

Saviani (1980, p. 25) também conduz o entendimento de inovação na educação para a filosofia, reservando-a aos estudos das concepções filosóficas que vêm estruturando a educação ao longo dos séculos. “[...] podemos concluir que há diferentes concepções de inovação, segundo as diferentes concepções de filosofia da educação”. Essas concepções são:

- Concepção humanista tradicional: a inovação é compreendida como algo acidental, “como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e método preconizados em educação” (SAVIANI, 1980, p. 25). Dessa forma, “inovar” é sinônimo de retocar de modo superficial;
- Concepção humanista moderna: a inovação é entendida como “alterar essencialmente os métodos, as formas de educar” (SAVIANI, 1980, p. 26).
- Concepção analítica: a inovação não será, propriamente, a alteração, nem por acidente ou na essência. “Inovar será utilizar outras formas” (SAVIANI, 1980, p. 26). O novo é o outro, ou seja, a inovação na educação será a utilização de outros meios, os quais se acrescentam aos meios convencionais, “compõem-se com eles ou os substituem.” SAVIANI, 1980, p. 26).

[...] em todos esses casos, a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio processo educativo. E em consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questione as finalidades da educação, uma vez que essas são definidas extrinsecamente, isto é, ao nível da organização social que engendra a organização educacional. SAVIANI, 1980, p. 26).

O excerto permite uma observação, de que o conceito de inovação educacional, com base na concepção analítica, entende o inovar, o novo, intrinsecamente ao processo educativo, sem se levar em conta o contexto social em que tal processo é produzido. Consideram-se, assim, os discursos sobre inovação na educação, os quais apontam que a educação tem a responsabilidade pelo fracasso escolar, de modo isolado e a-histórico, desconsiderando as práticas sociais determinantes. Quando analisada a emergência da EaD com base nessa concepção e nos argumentos de Saviani (1980), compreende-se o viés político e econômico por trás da busca da inovação na educação superior.

Por fim, Saviani (1980, p. 26) trata da concepção dialética, na qual a inovação se dá com base em “colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade.” No entanto, o autor esclarece que as outras concepções também trazem

em si essa configuração, porém, “mudança social é entendida aí em sentido conjuntural e não estrutural, acidental e não essencial.” (SAVIANI, 1980, p. 26).

Saviani (1980) distingue, então, quatro níveis de inovação em educação, tomando como ponto de partida dessas distinções o ensino tradicional⁵, quais sejam:

- Mantêm-se intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quantos aos métodos, são mantidos em essência, sofrendo alguns retoques superficiais;
- Mantêm-se a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
- Mantêm-se as finalidades do ensino. Entretanto, para atingi-las, em face das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, “utilizam-se formas para-institucionais e ou não-institucionalizadas” (SAVIANI, 1980, p. 26);
- Altera-se a educação nas suas próprias finalidades. “Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades” (SAVIANI, 1980, p. 26).

O autor ainda faz uma última consideração, indicando que as experiências inovadoras tendem a se enquadrar, geralmente, no segundo e terceiro níveis, enquanto o primeiro, limite inferior, não se caracterize ainda como a inovação propriamente dita. O quarto nível, enquanto limite superior, “supõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação”: as experiências que se enquadram nesse nível, de fato, mais do que inovar o ensino, “intentam colocar a educação a serviço da revolução social” (SAVIANI, 1980, p. 26).

Cunha (2008, p. 24), escrevendo sobre experiências inovadoras na educação superior, pontua certas condições e características para a configuração de tais experiências:

1. A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender. Cabe, aqui, uma compreensão do conhecimento com base em uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos que se inspiram na noção positivista da ciência moderna. Não se trata de desvalorizar as contribuições da ciência, mas se pode reconhecer outras formas de produção de saberes, “incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto”.

2. A gestão participativa, como aspecto de quebra com a estrutura verticalizada de poder e direcionando ao coletivo do processo de ensino e aprendizagem a responsabilidade pelas propostas formuladas. “A gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao

⁵ “Entende-se por ensino tradicional aquele que é ministrado numa instituição – a escola – de acordo com o seguinte esquema: O educador, repositório da cultura, transmite conteúdos ao educando que os capta e assimila”. (SAVIANI, 1980, p. 26).

conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade.” (CUNHA, 2008, p. 25).

3. A reconfiguração dos saberes. Aqui, é proposta a quebra da dualidade estratificada dos saberes entre científico e popular, ciência e cultura, educação e trabalho, corpo e alma, teoria e prática, ciências naturais e ciências sociais, objetividade e subjetividade, arte e ciência, ensino e pesquisa, entre outras formas. “[...] o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.” (CUNHA, 2008, p. 25).

4. A reorganização da relação teoria e prática. Essa característica, “provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional.” (CUNHA, 2008, p. 25). A prática social passa a ser a condição da problematização do conhecimento que os estudantes irão produzir, não significando a mera aplicação e confirmação da teoria: a prática torna-se a fonte da teoria. De acordo com a autora, a prática é sempre “única e multifacetada”, requerendo, pois, “uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar.” (CUNHA, 2008, p. 26).

5. A perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. Indicador que necessita da gestão participativa para se efetivar. Agrega uma relação pactual entre professor e aluno e desse com seus pares, no que tange às regras do trabalho pedagógico, incluindo aí a avaliação. Nesse processo,

[...] há coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação num movimento de zigue-zague que costura cada etapa de maneira harmônica sem, entretanto, manter a rigidez dos processos previamente definidos, como propõem a racionalidade técnica. A coerência é uma busca processual, que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto. (CUNHA, 2008, p. 26).

6. A mediação. Assume-se, aqui, a inclusão das relações socioafetivas como uma condição da aprendizagem significativa, além da capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando tais dimensões com o conhecimento. A mediação será a responsável em construir a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento

7. O protagonismo. É condição essencial para a aprendizagem significativa e para a inovação, pois busca romper com a relação sujeito e objeto historicamente proposta pela modernidade. “Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.” (CUNHA, 2008, p. 27). A participação dos alunos nas decisões pedagógicas deve ser contemplada, assim como a valorização da produção pessoal, original e criativa, ressignificando o conceito de experiência, “assumindo-a como algo que é particular de cada

sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido.” (CUNHA, 2008, p. 27).

São essas as dimensões apontadas por Cunha (2008) com base em suas pesquisas junto ao trabalho docente na educação superior, na interação desses profissionais com outros da educação e com os seus alunos. Percebe-se que a inovação educacional passa pela mudança e direcionamento do processo de aprendizagem, na qual o professor não perde o seu lugar destacado, ele se mantém como condutor dos processos, mas partilhando com os alunos decisões e os rumos do trabalho desenvolvido.

Para Sotero (2016), a atual revolução da tecnologia da informação está em paralelo com as revoluções técnico-industriais de eras anteriores, como a máquina a vapor e a eletricidade, no tocante à

promoção da descontinuidade nas bases materiais da sociedade (afetando todos os outros níveis da sociedade), a penetrabilidade da inovação em todos os processos produtivos (na medida em que atinge um processo que é central em relação a todos os demais processos produtivos) e a introdução de amplo conjunto de novos conhecimentos, informações e perspectivas. (SOTERO, 2016, p. 28).

Ainda segundo o autor, citando Castells⁶, essa revolução tecnológica guarda certas diferenças em relação às anteriores:

1. A revolução das TICs tem em seu cerne um conjunto de inovações radicais no que diz respeito às tecnologias de armazenamento, processamento e comunicação das informações. Há uma diferenciação em relação às inovações anteriores, no tocante ao sistema de geração e distribuição de energia, por afetar um sistema ainda mais crítico para a sociedade, “o sistema que suporta os processos sociais decisórios e comunicativos, dos quais a sociedade depende de modo ainda mais profundo que dos processos de geração e disponibilização de energia.” (SOTERO, 2016, p. 28).

2. A revolução das TICs apresenta um modo de geração de inovações bastante diferenciado das inovações anteriores: nessas, a inovação difundida no mercado era dependente dos esforços humanos especializados para a geração de outras inovações; já a revolução das tecnologias da informação apresenta uma sistemática de “realimentação cumulativa entre a inovação e seu uso”, pelo qual as inovações geradas em um certo momento, em etapa seguinte, servem de instrumento para que sejam geradas inovações ainda mais consideráveis (SOTERO, 2016, p. 29).

O exemplo que estamos dando, do *chip*, pode ser adequadamente dimensionado pelo fato de que, em 1971, era possível colocar em um único chip cerca de 2.300 transistores, enquanto que em 2010 já era possível colocar 1 bilhão de transistores em

⁶ CASTELLS, M. *The rise of the network society*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

um chip de 1 polegada quadrada. Esses avanços extraordinários só foram possíveis porque a inovação em um momento era a ferramenta da próxima inovação e assim cumulativamente. (SOTERO, 2016, p. 29).

3. A revolução das tecnologias informacionais gera inovações apropriadas e redefinidas pelos seus usuários e não mais pela equipe de especialistas da inovação original, o que gera ondas de outras inovações secundárias, porém, não menos relevantes. Entre essas, pode-se citar as redes sociais, como o Facebook e o Twitter, “implementadas por analistas de sistemas muito distantes do grau de especialização das equipes responsáveis pela produção de novos *chips*.” (SOTERO, 2016, p. 29).

Ainda que essas inovações secundárias sejam menos complexas, nem por isso exigem em seu desenvolvimento determinado grau de conhecimento técnico e de percepção social, ou repercutem menos na sociedade: provocam alterações de altíssima intensidade, levando a densas alterações nas relações sociais, como é o caso das redes sociais citadas.

4. O caráter radical e global da revolução das tecnologias informacionais, que se difunde pelo mundo e atinge “praticamente todos os países ao longo de poucos anos de difusão, ainda que estruturalmente não consiga integrar todos os seus habitantes e regiões.” (SOTERO, 2016, p. 29).

A introdução das tecnologias informacionais nos processos educacionais tem sido relacionada à contribuição de tais tecnologias para processos inovadores educacionais, capazes de promover mudanças significativas. Os sujeitos, ao fazerem uso de instrumentos tecnológicos, de alguma forma, podem modificar o seu uso e por meio desse ser também modificados. O desenvolvimento desses instrumentos gera novos conhecimentos, bem como a possibilidade de utilização deles leva à expansão e construção de novos ambientes de aprendizagem; esses, por sua vez, são responsáveis pela produção e disseminação de outros conhecimentos. (TEIXEIRA, s/d).

Segundo Belloni (2005), já é realidade a convergência de paradigmas presencial e a distância, tornada tecnicamente possível pelo uso adequado e intensivo das TICs. “É muito provável e desejável que ocorram sinergias positivas entre estas duas modalidades de ensino, resultando em melhoria do ensino convencional com os aportes inovadores vindos da EaD” (BELLONI, 2005, p. 191).

Ainda de acordo com a autora, é fundamental o deslocamento do eixo de discussões de modalidade para método, isto é, dos modos de como se organiza a oferta de ensino para os modos de como se ensina e se aprende, com base na utilização dos novos artefatos tecnológicos à disposição da sociedade (BELLONI, 2005).

Dessa forma, a EaD passa a ser compreendida com base em uma perspectiva mais ampla, de integralização das TICs nos processos educacionais, como meio de democratizar o acesso a uma verdadeira educação para a emancipação. A EaD, nessa perspectiva mais ampla, é mais uma modalidade possível de oferta de ensino e formação profissional; por outro lado, o fundamento da educação deve ser a pesquisa (BELLONI, 2005).

Os diferentes meios técnicos que o avanço tecnológico põe a serviço da sociedade são ferramentas a serem usadas de modo crítico, competente e criativo. Este uso educativo das TIC deve considerar duas dimensões, que são inseparáveis como duas faces da mesma moeda. O uso de um material como ferramenta pedagógica implica, para ser realmente eficaz e criativo, a análise dos aspectos formais deste material, ou seja, uma leitura crítica, que o coloque como objeto de estudo e de reflexão no processo de aprendizagem. (BELLONI, 2005, p. 192).

A tecnologia não deverá ser entendida como um fim em si mesma e, sim, como mais uma ferramenta de incremento aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Belloni (2005, p. 192), enquanto uma ferramenta, o meio técnico funciona como importante instrumento didático e pedagógico, do qual o professor e o aluno se valem; como objeto de estudo, o meio técnico representa uma oportunidade “de formação do usuário crítico, competente e criativo, tanto para o estudante quanto para o professor.”

Desse modo, cabe uma reflexão sobre as apropriações contemporâneas do papel da EaD e das tecnologias informacionais na educação, sobretudo quanto ao papel do Estado e a sua correlação aos interesses do capital.

Nascimento (2015, p. 121) aborda o fetichismo tecnológico para criticar o uso das novas tecnologias na educação apenas sob o viés da superação técnica das práticas, sem a devida relação desse uso com as implicações sociopolíticas que resultam na sociedade. Abordar as novas tecnologias somente como artefatos que tenham por objetivos facilitar a vida das pessoas e promover o progresso técnico da sociedade, se configura “operação ideológica sustentada pelo fenômeno do fetichismo na conjuntura da reestruturação produtiva do capital”.

Ainda de acordo com o autor, citando Abbagnano⁷, o termo fetichismo é empregado na filosofia em seu sentido depreciativo, significando a crença no poder mágico ou sobrenatural de determinado objeto; trazendo os estudos de Marx⁸, o conceito foi utilizado para designar a transferência do foco da análise das relações sociais para as coisas em si, isto é, o modo pelo qual o capitalismo oculta as relações sociais a ele subjugadas (NASCIMENTO, 2015).

⁷ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁸ MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital*. 16 ed. Tradução SANT'ANNA, Reginaldo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 1998.

Para Nascimento (2015, p. 123), o fetichismo tecnológico que sustenta os discursos em torno da EaD mistifica as questões sociais e educacionais. Crê-se que as novas tecnologias podem ser uma possibilidade de “reversão da opressão social, política, econômica e educacional.” O poder da técnica passa a ser mais relevante que as próprias questões sociais, as quais uma educação transformadora e emancipatória busca tornar transparentes pela construção da criticidade e emancipação do sujeito.

Novaes e Dagnino (2004) argumentam que, nos assuntos práticos cotidianos, a tecnologia é apresentada às pessoas por sua função. De modo geral, ela é entendida essencialmente como algo orientado para o uso; numa visão determinista da tecnologia, ela é um fim em si mesma e explicitada por meio de uma lógica funcional autônoma, sem referência ao social e ao histórico.

Para Nascimento (2011), isso promove uma distração, que ainda que não se configure como fetichismo tecnológico, ajuda a sustentá-lo. No caso da educação, o fetichismo tecnológico não é a simples informatização da escola ou universidade e as possibilidades que a *Web* oferece, ou a mediação que ocorre na virtualidade ou a possibilidade de pesquisas *on-line*. É o uso da tecnologia como um fim em si mesma, de modo a-histórico e que mistifica as questões sociais e educacionais.

CAPÍTULO 2

FORMA ESCOLAR E CULTURA ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS SÓCIO-HISTÓRICAS DE UMA PREDOMINÂNCIA

A escola é uma instituição da sociedade. Sua origem remonta há séculos e tal como é conhecida por seus espaços e mobiliários (prédio escolar e sua arquitetura, disposição das salas de aulas, organização da carteira dos alunos e da mesa do professor); seus tempos (rotinas e tempo escolar), que se imbricam com o tempo da vida social; e seus instrumentos, é um modelo consagrado que teve o seu nascimento entre o século XVI e XVII (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) e que encontrou dominância a partir do século XIX (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Os estudos da sociologia e da história têm contribuído para que as pesquisas lancem um olhar mais detalhado para a escola, enquanto instituição e organização, ao mesmo tempo e em uma relação dialética (NADAL, 2007), na qual se processam as relações sociais, fundamentadas no modo escolar de socialização. Por isso mesmo, a escola é produtora de cultura e essa “cultura escolar” irá direcionar os modos de agir e fazer da escola, como os conteúdos a serem ensinados, as ideologias que serão inculcadas (JULIA, 2001), os rituais, as práticas sociais dos grupos que transitam por ela, entre outros.

A escola, no entanto, também é influenciada pela cultura em um nível macrossocial. Essa instituição/organização ganhou status tão proeminente na sociedade, que foi e é capaz de engendrar uma cultura própria que transborda para além de seus limites e influencia as demais práticas sociais, disseminando os modos de socialização escolar, como uma dominância sócio-histórica.

Esse modo de socialização tão particular que a escola possui é uma das características mais fundamentais da forma escolar, que irá se apoiar em outras para fortalecer essa abrangência que ganhou status na segunda metade do século XIX e alcança os dias atuais. De forma geral, essa configuração sócio-histórica:

[...] se organiza, sobretudo, pela construção de um espaço escolar e de um tempo escolar, estruturados pela linguagem, pela cultura do escrito, que começava a se impor em detrimento da oralidade. A escola passa a ocupar um espaço específico, distinto do espaço ocupado para a realização de outras práticas sociais como as familiares, as religiosas; e vai se estruturar em torno de um projeto pedagógico (e político), sustentado pela existência de saberes objetivados, que alteram os processos de transmissão do saber, da divisão do trabalho. (SILVA, s. d., s. p.).

De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), essa configuração escolar histórica vem sendo exigida cada vez mais pela sociedade, em sua dimensão institucional, no tocante à formação e sua relação com o emprego e desenvolvimento social; em sua dimensão

organizacional, exigências quanto a uma “atualização” dos métodos e contestação do monopólio educacional da escola, em nome de uma maior eficácia pedagógica.

O avanço tecnológico, desde a década de 1990, com o desenvolvimento da ferramenta computacional e das tecnologias informacionais, atravessou as diversas instituições da sociedade e não seria diferente com a escola; a emergência da internet passou a integrar os modos de socialização, também alcançando as relações sociais escolares entre professores, alunos e os saberes. Aproximar os atores do processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais, rompendo barreiras territoriais, colocando-os em espaços e tempos diversos na mediação didático-pedagógica, parece romper com os dois elementos protagonistas da forma escolar e da cultura escolar: os espaços e tempos escolares.

Mediante isso, o objetivo deste capítulo foi identificar os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar em um curso de Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD. A identificação desses elementos passa pela conceituação da forma escolar e da cultura escolar e da análise histórica e social do desenvolvimento desses aspectos intrínsecos ao surgimento e manutenção da escola ao longo dos séculos.

Esta análise foi fundamentada nos estudos de Vincent, Lahire e Thin (2001), especificamente sobre o contexto sócio-histórico de surgimento de uma forma escolar que apoiou o desenvolvimento do Estado e da sociedade moderna; de Julia (2001), Nadal (2007), Nóvoa (1999) e de Viñao Frago (1995) a respeito da escola como instituição e organização que engendrou uma cultura própria, a qual tornou possível a predominância da forma escolar, mesmo nos dias atuais.

2.1. A história e a teoria da forma escolar

Na sociedade ocidental, uma pessoa pode reconhecer uma escola, quando diante de um prédio utilizado para tal; externamente, por sua arquitetura, e, internamente, pela organização dos espaços e a disposição dos mobiliários; se dentro de uma sala utilizada para as aulas, a posição dos alunos e a do professor não permitem confundir o mais distraído dos indivíduos de que ali se trata de uma escola. Toda essa organização que conforma a instituição escolar está no imaginário das pessoas e cristalizada no tempo: as práticas escolares, que determinam o espaço, o tempo, as rotinas, como um verdadeiro templo, onde mestres e alunos produzem um saber e rotina específicos.

Essa “identidade da escola” (TOMMASELLI, 2009, p. 4), que vem se firmando ao longo dos séculos, é estudada pela historiografia da educação, o que ajuda a compreender como a escola se firmou na sociedade enquanto instituição, e recebe um olhar mais apurado da

sociologia, a qual entende a escola como um campo, onde acontecem relações sociais e, conseqüentemente, se produz cultura, mas que também é influenciado pelo meio social (FALSARELLA, 2018; TOMMASELLI, 2009). Um misto entre o micro (relações sociais internas à escola) e o macro (sociedade), o qual Nóvoa (1999, p. 15) nomeou de “nível *meso* de compreensão e de abordagem” sobre a instituição escolar.

Historicamente, essa identidade comum a todas as escolas vem se firmando na sociedade desde o século XVI, com o surgimento das *petits écoles* e das escolas cristãs (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 12), por exemplo, tendo a Europa como o local do surgimento da forma escolar. De acordo com a professora doutora Marisa Vieira da Silva, pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp (Labeurb), em publicação *on-line* na Enciclopédia Discursiva da Cidade (Endici)⁹, o conceito forma escolar surgiu como objeto de estudos sócio-históricos na França, em fins dos anos de 1970, buscando compreender como, na Idade Moderna, se estruturou determinado projeto político pedagógico.

No Brasil, os estudos sobre a forma escolar se iniciaram na década de 1990, com a publicação da obra *L’Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans le sociétés industrielles*¹⁰, de 1994, dos autores franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin; mais tarde, dessa obra foi extraído o texto “Sobre a história e a teoria da forma escolar” (2001), traduzido da língua francesa para a língua portuguesa pela professora doutora Diana Gonçalves de Vidal e colaboradoras, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP). Assim, ganharam foco, por parte da historiografia e da sociologia, os estudos acerca de um modelo ou uma predominância de socialização, a qual se impôs sobre todas as outras: a socialização escolar (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

A forma escolar, então, estabelece seu próprio modo de socialização: um modo particular, o qual exprime um tipo específico de relação social, tanto com as regras impessoais, quanto com outras formas sociais, como as relações com os modos do exercício de poder (LEITE, 2005; TOMMASELLI, 2009). Isso foi possível, de acordo com Falsarella (2018, p. 621), pela instauração de um lugar e um tempo específico: “[...] em um espaço fechado e ordenado para a realização dos deveres, dentro de um tempo cuidadosamente regulado — a escola”.

Como foi possível que a escola passasse a exercer tanto prestígio e poder na sociedade do nascente Estado Moderno, a ponto de instaurar em seu interior sua própria forma de

⁹ Disponível em <<https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=130>>. Acessos em: 03 abr. 2020.

¹⁰ A educação prisioneira da forma escolar. Escolarização e socialização nas sociedades industriais.

socialização, responsabilizar-se pela educação dos cidadãos, estabelecendo um espaço próprio e um tempo que passaria a regular, inclusive, o tempo social? Quais foram as condições que propiciaram à escola instaurar uma *pedagogização* das relações sociais (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) e se sobrepor a outras formas de socialização? A resposta a esses questionamentos está na necessidade da criação de uma instituição social que viesse a balizar o emergente Estado Moderno, o qual opunha laicização e a dominação por parte da Igreja e secular e religioso. São os próprios autores, Vincent, Lahire e Thin (2001), quem reconhecem que: “a aparição e o desenvolvimento da forma escolar podem ser colocados em relação ao desenvolvimento da forma política historicamente singular que, desde a época de Maquiavel e Bodin, recebeu o nome de Estado; [...]” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001. p. 11).

Silva e Aguillar (2020) colocam dois marcos históricos cruciais para o surgimento e fortalecimento da forma escolar: entre o século XVI e primeira metade do século XVIII, quando as escolas estavam em poder da Igreja Católica; da segunda metade do século XVIII e século XIX, quando finalmente o Estado toma para si o controle da escolarização de crianças e jovens e passa a se dedicar ao empreendimento de construção da sociedade moderna e de um Estado fortalecido.

O projeto de mundo posto pela Modernidade e o Estado Moderno, na garantia de seu sucesso, irá se assegurar nas qualidades do sujeito – único, preexistente, soberano, completo, racional, autônomo, autocentrado, limitado e feito “a sua própria imagem e semelhança”. “A Modernidade precisa de um ponto de apoio a partir do qual possa se expandir e se disseminar e, diante do devir do mundo externo, o sujeito fixo e quieto, é a opção” (PINEAU, 2008, p. 87). Acontece que esse sujeito precisa ser construído, pois ele não nasce pronto; é necessário que um processo educativo assim o forme; contudo, uma educação que não apenas ocorra nesse sujeito, mas se expanda a partir dele, junto com a razão (PINEAU, 2008).

Vincent, Lahire e Thin (2001) localizam a invenção da forma escolar entre os séculos XVI e XVII, no bojo dos grandes acontecimentos históricos que viriam a dar esteio para o desenvolvimento da sociedade moderna e causar a ruptura com a visão de mundo medieval – passagem do sistema feudal para o sistema capitalista mercantil, ascensão da burguesia, desenvolvimento dos estados nacionais, a Reforma Protestante, a Contrarreforma, o Renascimento, a ascensão do Humanismo, entre outros fatos marcantes da época.

Nesse período histórico, se fortalecem os questionamentos sobre o poder da Igreja na vida social e o Estado, ente “recém-nascido”, vai se opor a essa dominância, buscando estabelecer as suas próprias formas de dominação; é, também, nesse contexto, que irão florescer as escolas nos principais centros urbanos europeus, a partir do século XVI. Contudo, Vincent,

Lahire e Thin (2001) sustentam que uma escola mantida pelo Estado, com um ensino público, como era a defesa dos entusiastas da modernidade, não se efetivou até o século XIX, e que a Igreja ainda manteve o seu predomínio em oferecer educação na sociedade da época. Os autores citam o exemplo das escolas urbanas mantidas pelos Irmãos das Escolas Cristãs, em fins do século XVII, como uma “novidade radical” no que diz respeito aos processos de escolarização, aproximando-a em essência das escolas primárias reformadas por Jules Ferry, na França, em 1880, “a despeito do que as separa e apesar da ideologia laica” (VINCENT, LAHIRE, GUY, 2001, p. 12).

O que os autores argumentam é que não houve uma ruptura radical entre a escolarização mantida pela Igreja e aquela mantida pelo Estado e que as escolas que surgiram entre os séculos XVI e XVII, sejam elas religiosas ou seculares, contribuíram para a invenção da forma escolar (VINCENTE, LAHIRE, THIN, 2001).

[...] podemos dizer que o principal interesse científico de uma análise sócio-histórica das formas consiste em produzir cortes e continuidades inesperados. Uma descrição e uma análise das “Petites écoles”, das escolas do abade Charles Démia em Lyon (1666), das “Escolas cristãs”, das escolas mútuas, das escolas primárias da 3ª República, sem esquecer os Colégios do “Antigo Regime”, as “Escolas Centrais da Revolução, etc., levam a situar a invenção da forma escolar nos séculos XVI-XVII; [...]. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 12).

O caráter secular ou religioso dessas instituições, assim como a formação do homem religioso ou revolucionário ficam em segundo plano, sendo destacável o fato de elas inaugurarem uma nova forma de socialização. Essa nova forma de socialização irá estabelecer uma relação social inédita, a relação social entre um mestre e um aluno – *relação pedagógica* –, autonomizada em relação às outras relações sociais, desapossando os outros grupos sociais, como a família, de suas prerrogativas ou competências em relação ao ensino. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Os novos estabelecimentos erigidos nas cidades acompanharam as transformações de uma época: foram construídas as escolas para todas as crianças, mesmo as do povo. Entretanto, essas últimas, para exercerem os ofícios aos quais eram destinadas, não necessitavam dos saberes escolares. A forma escolar não é só consequência dessa nova ordem: ela a integra, como nova reorganização da configuração escolar, da construção do espaço escolar e do tempo escolar. Essa nova configuração se estruturará, ainda, na linguagem, na cultura do escrito, em detrimento da oralidade (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001).

A escolarização das crianças nos centros urbanos em desenvolvimento torna-se um empreendimento de caráter público, que cria as condições necessárias para que os sujeitos saibam viver na cidade, submetam-se (livremente) ao Estado, mantendo a ordem vigente. A

escola passa a ensinar um conjunto de regras e obediências que irão submeter as pessoas a regras mais gerais de como viverem em sociedade (VINCENT et. al., 1994), afinal, o sujeito fixo e quieto é a opção que ampara o projeto da Modernidade, lembrando as palavras de Pineau (2008).

A imposição e cristalização da forma escolar não é algo livre de tensões e não ocorre sem dificuldades e lutas; daí “a história da escola estar repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre ‘em crise’” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Essas tensões marcam a relação de poder que existe no nascimento da escola na Europa, quando os mestres perdem a exclusividade pelo ensino e esse passa a ser feito em um lugar próprio: a escola. “É esta retirada de poder que vai suscitar resistências à escolarização, inclusive, por parte de grupos, como a nobreza, com relação a escolas concebidas especialmente para ela”. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 13).

A invenção da forma escolar resultou na própria estruturação e configuração da sociedade moderna e no fortalecimento do Estado Moderno, pois ela instituiu um modo inédito e autônomo de relação social, que tirou das famílias, das corporações de ofícios e dos monastérios, a exclusividade da transmissão de saberes, estabelecendo um espaço próprio, o espaço da escolarização e um tempo característico, que viria a alterar o tempo da sociedade, de forma geral.

A escola, enquanto instituição social, suscita debates e críticas, sendo alvo de diversos estudos da historiografia, sociologia, antropologia, psicologia, entre outras ciências que buscam compreender o funcionamento desse empreendimento da sociedade moderna industrial capitalista. Algumas dessas críticas incidem sobre as regras pouco (ou nada) flexíveis da relação pedagógica estabelecida pela e na escola, que não abre espaço para o espontâneo e a criatividade. Essa questão é discutida por Vincent, Lahire e Thin (2001), que indicam ser o cerne da forma escolar, não a transmissão de saberes ou de saber-fazer, mas uma relação social de submissão dos alunos em relação aos mestres, possível graças à produção das disciplinas escolares.

[...] estes mestres, que não ensinam, nem *a fortiori*, “pregam” – mostram de maneira clara o que é a “relação pedagógica”: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 15).

A essência da forma escolar é essa; tão forte e abrangente, que foi o princípio para a instauração dos colégios dos jesuítas, a partir do século XVI, por exemplo (VINCENT,

LAHIRE, THIN, 2001). Sem parecer anacrônico, argumenta-se que a essência da forma escolar persegue a relação pedagógica que se estabelece na escola, mesmo em dias atuais, sobretudo com o caráter disciplinar que a relação com o ensino e aprendizagem acontece e as críticas supra-apontadas incidem nessa rigidez da escola.

De fato, a forma escolar está tão imbricada com as relações sociais, que é possível dizer que existe “a forma escolar das relações sociais” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 1994, p. 10). Toda forma de relação social implica na apropriação de saberes, constituídos ou não como tais, ou seja, saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados, e também na “aprendizagem” de relações de poder (VINCENT, LAHIRE, GUY, 2001). A forma escolar, por sua vez, como local específico e separado, fundamentado na objetivação/codificação/acumulação dos saberes, vai contribuir para unir escola e cultura escrita, por meio da “construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo)”. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 18).

Dessa exposição vem outra reflexão, o excessivo apego à linguagem escrita por parte da escola, onde o aluno, não tendo acesso a essa linguagem, está fadado ao fracasso escolar. Vincent, Lahire e Thin (2001) buscam na invenção da forma escolar esse apego da escola às relações sociais por meio da linguagem escrita: o predomínio do *trabalho escritural*, o que levará às características das formas escriturais-escolares:

1. A escola como um lugar específico e separado das outras práticas sociais, onde ocorre a prática do exercício de ofício e a presença dos saberes objetivados. Local de acumulação da cultura, que, até então, encontrava-se em seu estado incorporado, agora, por meio da escrita, pode ser apreendido. “Com a generalização das culturas escritas, no campo de práticas heterogêneas, a escola torna-se o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos sociais” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 28), os quais estão destinados a se ocuparem de determinadas atividades e posições sociais diversas entre si.

2. A pedagogização das relações sociais, na medida em que, para o aprendizado dessas relações, importa a constituição dos saberes escriturais formalizados, objetivados, delimitados, codificados e concernentes tanto ao que é ensinado, quanto a como ensinar, centrados na atividade do aluno e do mestre.

3. Codificação dos saberes e práticas escolares, o que permite uma sistematização do ensino e, em consequência, a produção dos efeitos de socialização duráveis; aqui, a forma escolar de aprendizagem se opõe a qualquer outra aprendizagem nascida das formas sociais

orais que ocorrem na prática e sem o uso do recurso da escrita, bem como “a aprendizagem do ler e do escrever não sistematizado, não formalizado, não durável” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 30).

4. A escola como o lugar de aprendizagem das formas de exercício de poder. Vincent, Lahire e Thin (2001) argumentam que na escola, tanto alunos, quanto professores estão sujeitos a regras impessoais. As formas de exercício de poder são fundadas na objetivação e na codificação das relações sociais e apoiadas na teoria da dominação legal de Max Weber, sobre a sujeição a ordens impessoais, tanto por parte do detentor do poder, quanto daqueles que o obedecem.

Não é o mestre como pessoa particular que aplica o castigo, mas limita-se a ser o representante das regras escritas gerais, supra-pessoais. Ele mesmo deve-se submeter às “sentenças”, impondo-se o silêncio, mostrando em cada momento o exemplo daquele que cumpre as “regras”. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2011, p. 31).

5. A centralidade da linguagem escrita. O objetivo da escola é ensinar a falar e a escrever, de acordo com as regras gramaticais, ortográficas e estilísticas (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001). Tommaselli (2009) reforça que a linguagem é parte fundamental da constituição da forma escolar e, por consequência, da institucionalização da escola, uma vez que, por meio da linguagem, é que o sujeito se relaciona com o mundo e busca compreendê-lo. Munakata (2010) complementa, argumentando que se na escola há a aprendizagem de formas de exercício de poder impessoal, isso é possibilitado pela organização de transmissão da cultura baseada no escrito; esse, “tomado como autoridade, da qual os professores não passam de representação intercambiável” (MUNAKATA, 2010, p. 230). O escrito, então, como os livros didáticos, os manuais escolares, estabelecem no seu uso uma relação hierárquica de poder amparada na autoridade que deles emana.

Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 38) apontam que, longe de cessar a forma escolar, ela se expande e se torna uma predominância, haja visto “o rápido desenvolvimento da escolarização”, mais notadamente no século XIX, pós-Segunda Guerra Mundial e década de 1960, em que são apontados alguns contextos: a) escolarização das aprendizagens profissionais; b) generalização da passagem para o nível secundário; c) prolongamento dos anos de escolarização para além daqueles obrigatórios. Sobre essa questão, apontam Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 38): “A escolarização da quase totalidade das crianças de quatro anos em maternais e o crescimento espetacular dos efetivos nos liceus e nas universidades dão testemunho de uma escolaridade cada vez mais longa na França”.

A escola e seu processo de escolarização tornaram-se fundamentais para a produção e reprodução das formações sociais e os elementos que a balizam: as hierarquias, as classes sociais, as relações de poder, entre outros. Vincent, Lahire e Thin (2001) reforçam que as trajetórias sociais e profissionais estão intrinsecamente relacionadas às trajetórias escolares. As classificações escolares acompanham o indivíduo por sua vida toda: determinam as classificações sociais; os seus efeitos são sentidos em domínios da vida social, aqueles afastados do domínio da vida escolar; prolongam-se adiante do fim da escolaridade; e afetam sobremaneira todo o conjunto das relações e práticas sociais, de tal forma, que a excelência escolar passa a ser uma norma da sociedade e se torna excelência universal e compartilhada por todos, mesmo por aqueles que não frequentaram ou não foram bem sucedidos na escola.

É tão forte e excessivamente abrangente a forma escolar que ela acompanha os indivíduos mesmo fora dos muros escolares. As relações sociais e suas práticas na sociedade, em geral, acabam por reunir um componente de aprendizagem escolar e pedagógico. Vincent, Lahire e Thin (2001) discutem um rol de práticas de socialização que estão presentes na sociedade e que acabam sendo consideradas por um viés da escolarização:

— No problema do “iletrismo”, em que causas sociais deveriam ser discutidas, a análise é feita com base nos “critérios escolares de julgamento” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 39). O fenômeno do iletrismo passa a ser designado, interpretado e as iniciativas para combatê-lo dependem de uma abordagem puramente escolar, desprezando-se as realidades sociais, as diferenças de classes, distribuição de renda, entre outros.

— Nas práticas socializadoras das famílias, em diferentes graus, encontra-se a forma escolar presente nas atividades “extras” que famílias, principalmente as de classes superiores, viabilizam para as suas crianças e jovens.

O objetivo dessas atividades não é o lazer, simplesmente, mas uma aprendizagem, a qual revelará o seu caráter escolar: preencher o tempo livre com conteúdo que reforce o aprendizado de disciplina, do esforço, do foco e das metas; esses pais explicitam uma preocupação educativa, a fim de que suas crianças e jovens adquiram bases sólidas e duradouras para a vida em sociedade.

— Nas atividades artísticas e esportivas. Os autores identificam nessas atividades, mesmo as que ocorrem fora do currículo da escola, a presença da forma escolar. Por exemplo, a música e a dança: seus saberes e transmissão são cada vez mais codificados e as aprendizagens com nítidas características escolares, com repetições e respeito a regras, por exemplo (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

No andamento das atividades esportivas, o caráter de liberdade e espontaneidade é escanteado pelo escolar: a presença de um especialista da educação esportiva, que asseguram o cumprimento dessas atividades; um mínimo de regras e disciplina para a aquisição de técnicas, a qual é programada segundo uma sequência sucessiva que dá lugar a repetições de exercícios. “São ainda caracterizadas [as atividades esportivas] pelo fato de que tendem a constituir práticas corporais em práticas “para o corpo”, isto é, não tendo outro fim senão a educação, a formação dos corpos” (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 40-1).

— Nas atividades peri-escolares, que acontecem em bairros populares. Vincent, Lahire e Thin (2001) argumentam que a socialização imposta pela forma escolar afeta de modo diferente as famílias das classes superiores e as famílias dos meios populares. No caso da primeira, pais e mães buscam tornar-se verdadeiros pedagogos, para que a relação que tenham com os filhos sejam relações educativas (pedagógicas).

As famílias dos meios populares, por estarem mais distantes do modo escolar de socialização, se acham mais “aprisionadas” pela forma escolar, de tal modo, que acreditam ser impensável a separação de práticas de caráter educativo de outras práticas sociais. As atividades peri-escolares, isto é, aquelas que ocorrem fora do horário escolar ou do currículo da escola, que se dão em bairros populares, têm a função de “garantir a ocupação sistemática das crianças e jovens, com o objetivo de tirá-los da rua e preservá-los da influência da família, cuja ação é frequentemente considerada nefasta” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 41).

A forma escolar transbordou além dos limites da escola. Os autores localizam a forma escolar presente nas empresas, em formações profissionais, nos estágios de inserção. Ela é dominante, se impõe como referência (não conscientemente) e aprisiona os sujeitos em suas relações sociais, visto que ela estabelece “o modo escolar de socialização, quer dizer, a socialização pensada como ‘educação’, pedagogia” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 42), e encontra legitimação.

Prisioneira de sua própria forma, estaria a escola apartada, então, do mundo exterior? As suas práticas educacionais, em face de uma sociedade industrial e tecnológica, não estariam mais refletindo os interesses dessa sociedade, sendo necessário que ela busque outros modos de socialização? Esses questionamentos que se revertem em críticas à escola em dias atuais, dão conta de que ela deveria se abrir mais ao exterior. Essa proposta é considerada pela alta gestão da instituição e transformações podem ser verificadas, as quais pretendem promover a abertura da escola à comunidade e às famílias, bem como a outras instituições, algumas vezes, acontecendo por meio de projetos.

Vincent, Lahire e Thin (2001) questionam se existe uma alteração do limite da escola com o seu entorno, o que indicaria que a forma escolar está ultrapassada e deveria ser substituída por outra. Entretanto, afirmam, a própria abertura da escola e mesmo essa alteração dos limites escola-entorno são produtos de uma formação social que tem como base o modo de socialização escolar, dominante e hegemônico. A escola poderia promover a abertura sem qualquer dano a sua integridade, pois isso não promoverá o menor abalo à predominância da forma escolar sobre a socialização (VINCENTE, LAHIRE, THIN, 2001).

A sociedade é “prisoneira” da forma escolar e a abertura da escola ao exterior é sempre feita com base nos parâmetros escolares de socialização: nos passeios promovidos pelos professores aos seus alunos, o trabalho realizado se resume a retomar o que é visto e vivido pelo aluno dentro da escola (escrita, transposição da experiência em saberes formalizados e objetivados); na intervenção de agentes externos, tais como psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais, esses mesmos, sujeitos que normalmente passaram por longo período de escolarização e a proposição de suas atividades socializadoras não irão contemplar o que está fora dos parâmetros escolares de socialização (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Pais e a comunidade frequentando a escola poderiam até ameaçar o monopólio dos professores como “agentes detentores da competência pedagógica legítima”, mas nunca os fundamentos da educação escolar ou representar a mudança de um modo escolar de socialização para outro, ao contrário, reforçaria a dominância da forma escolar e contribuiria para a sua difusão para os extramuros escolares (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 44-5).

Mais do que críticas em relação ao seu modo próprio de socialização, a escola é acusada de não cumprir o seu papel na sociedade atual, em nome da eficácia pedagógica, ou seja, os resultados escolares; da integração das crianças dos meios populares e suas famílias às normas dominantes e de uma centena de milhares de pessoas, as quais a escola não conseguiu fazer aprenderem a ler e escrever. Contudo, quanto mais se fala em fracasso da escola, mais se reproduzem as práticas escolares e aumenta o tempo de escolarização: “No momento em que a escolarização atingiu sua maior expansão, a escola tornou-se alvo de numerosas críticas porque a predominância da escola acarreta exigências maiores e mais diversificadas em relação à escolarização” (VINCENTE, LAHIRE, THIN, 2001, p. 47).

2.2. Cultura escolar: Breve percurso histórico e questões de conceituação

A socialização escolar configura um modo específico de relacionamento social e de práticas sociais, no qual são produzidos os modos de vida da escola, aspectos esses que vão firmando a escola, ao mesmo tempo, como instituição e organização: por sua importância e

papel na sociedade (macro) e na forma como engendra as práticas no seu interior e configura as relações sociais entre as pessoas que transitam por seu âmbito, notadamente, professores e alunos. Dessa forma, a escola vai produzindo a sua cultura própria, esse elemento que fortalece a forma escolar e contribui para a sua predominância e abrangência.

Julia (2001) retratou como o conceito de cultura escolar veio se desenvolvendo ao longo dos séculos, mais precisamente, quando a sociedade moderna inventa a forma escolar, isto é, o modo escolar de socialização, em um espaço específico e separado dos demais espaços de interações sociais. São três as perspectivas que o autor estuda e que podem ajudar a compreender como se molda a cultura escolar: normas, profissionalização do corpo docente, conteúdos ensinados e práticas escolares.

Os textos que trazem as normas da escola são objetos essenciais para se compreender o funcionamento da instituição. “Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades”. (JULIA, 2001, p. 19).

Dito isso, para ilustrar a sua argumentação, o autor trata do surgimento da *Ratio studiorum* jesuíta, exemplo de texto de difusão europeia, programa de estudos e de lições, abundantes no século XVI, que estabelecia aos colégios os autores a serem estudados, as partes da gramática e os exercícios que deveriam ser feitos. A *Ratio studiorum* vai organizar as funções do diretor de estudos, constituindo-se como figura central ao longo do tempo, mas que, também, se submete às ordens de seu superior, numa configuração hierarquizada de poderes especializados, que define o campo de atuação de cada um. Verifica-se, também, a necessidade de um desenvolvimento psicológico para, nos estabelecimentos com pensionistas, compreender de forma detalhada o nível intelectual de cada criança e sua natureza, com vistas a saber como tratar com cada uma delas.

A cultura escolar vai se formando e se firmando com base no remodelamento de comportamentos, na formação do caráter e da alma “que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22). Em suma, a evolução da *Ratio studiorum* legitimou práticas que mais tarde seriam implementadas nos colégios, em grande parte do território europeu.

A profissionalização do corpo docente foi outra perspectiva que, na opinião de Julia (2001), contribuiu para que a cultura escolar se moldasse e se desenvolvesse ao longo do tempo. Entre os anos de 1543 e 1563, a instrução passa a ser uma questão crucial no seio da Igreja, uma vez que o não instruído não tinha acesso às verdades da fé; não o tendo, ele poderia abandonar a religião. Na reconquista religiosa empreendida pelas ordens religiosas

missionárias, o ensino catequético passa a ser primordial, desde o herético até o selvagem do Novo Mundo, devendo abranger as elites e o povo (JULIA, 2001).

Com base nisso, as congregações de ensino, que atuavam nos colégios, passaram a definir regras rígidas quanto à capacitação a oferecer ao corpo da Ordem, visando desenvolver as competências necessárias para que os futuros mestres (ou mesmo aqueles que estavam já em exercício) pudessem promover o ensino. Havia, ainda, uma espécie de “processo seletivo” para os candidatos ao corpo da Ordem que se dedicariam ao ensino:

[...] as Constituições da Companhia de Jesus prevêm, antes do ingresso, um exame geral que comporta uma análise das qualidades intelectuais dos candidatos jesuítas, e elas sublinham a necessidade de desencorajar, no decorrer do curso, os que não sejam capazes de segui-lo, estando a Companhia de Jesus sempre livre para recusar, até os votos finais, aqueles que ela não considere adequados às tarefas de sua vocação (JULIA, 2001, p. 27).

Os professores também podiam ser recrutados na antiga Universidade de Paris, instituição secular e corporação medieval, para atuarem nos colégios. Nesse caso, o recrutamento era feito em modo de formação preceptoral, em que o candidato permanecia no colégio, sendo indicado pelo principal desse, entre os melhores (JULIA, 2001). Numa espécie de estágio dos tempos atuais, esse candidato passava a atuar como um auxiliar, corrigindo provas, substituindo aulas, programando exercícios, até tornar-se competente para assumir uma “cátedra”. “Aqui também entram em jogo, segundo matizes variáveis e difíceis de documentar, não somente a competência, mas também o caráter, a piedade e os costumes” (JULIA, 1994, *apud* JULIA, 2012, p. 27).

Do ponto de vista de formação inicial, nada era dado ao professor do ensino elementar. O desenvolvimento desses era dependente das exigências das municipalidades e do salário que elas podiam pagar-lhes. Muitas das vezes, historiciza Julia (2001), eram tão poucos os recursos desses professores, que eles tinham que se dedicar a outras atividades, para sobreviverem. Esse panorama configura a heterogeneidade do pessoal “especializado” que se dedicava ao ensino elementar no século XVII.

Em fins desse mesmo século, surge a figura do “Irmão-professor” (JULIA, 2001, p. 28), que atua nos institutos criados por La Salle, as Escolas cristãs, as quais fogem da tradição das congregações religiosas. Os Irmãos das Escolas cristãs não são padres: são voluntários que abandonam os salões das elites e passam a se dedicar à caridade, uma vez que tais escolas são voltadas para as crianças pobres que perambulam pelos centros urbanos e podem se tornar delinquentes, vindo a representarem um perigo no desenvolvimento dos centros urbanos.

No final do século XVIII, com a tomada por parte do Estado do domínio do ensino, substituindo a Igreja e as municipalidades, e a extinção da Companhia de Jesus, pode-se constatar um rudimento da profissionalização docente. Em curto espaço de tempo – de 1759 a 1773 –, os Estados católicos tiveram que considerar a substituição dos professores em mais de seiscentos colégios. As normas discricionárias para a escolha do professorado do ensino secundário da *Ratio studiorum*, baseadas na vontade da autoridade principal das congregações, são editadas pelos príncipes ilustrados e passam a ser normas os exames e concursos, os quais levam em conta competências orais e escritas, comprovadas por meio de provas codificadas; os exames e concursos contam com provas e conteúdo de saberes que definem uma base mínima de cultura profissional a possuir; os candidatos só poderão ser eliminados “com provas ostensivas de incompetências relativas às próprias provas e não mais simples suspeitas.” (JULIA, 2001, p. 31).

Julia (2001, p. 32) destaca que o mesmo desenvolvimento profissional que o professorado do ensino secundário conheceu, não privilegiou os professores do ensino primário. A “profissão” do professor primário não era grandiosa, sob o ponto de vista da sociedade da época, e se configurava mais como uma prática, “um corpo a corpo físico com a aula”. A separação institucional entre professores do ensino primário e professores do ensino secundário, as finalidades totalmente distintas que ambos perseguiram (um, o ensino obrigatório do povo, outro, o ensino de parte das elites), serviram para acentuar ainda mais a oposição de culturas: a do ensino primário e a do ensino secundário (JULIA, 2001, p. 33).

Julia (2001, p. 33), acerca da modelagem da cultura escolar, destaca os conteúdos ensinados e as práticas escolares, que se traduzem nas disciplinas escolares e em sua história de constituição. O autor elucida que elas são “um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”; as caracteriza como “uma alquimia”, composta por elementos que vão sendo agregados por ordem de importância: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas que motivam e estimulam os alunos; “fazem parte destas ‘inovações’ que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições”.

Historicizando a emergência das disciplinas escolares, Julia (2001) localiza no tempo as escolas do Antigo Regime até o século XIX, em que o ensino da moral se fazia por meio de modelos propostos às crianças como exemplos na escolha das versões, dos temas ou assuntos que seriam desenvolvidos. Alguns estudos históricos dão conta da total alienação do professor quanto à disciplina dada, entretanto, a historiografia das disciplinas escolares mostra que,

contrariamente, de acordo com as expectativas da sociedade em relação à escola, os professores desfrutavam de certa liberdade de manobra.

Os primeiros estudos acerca da cultura escolar ganharam corpo a partir dos anos de 1980, tendo o seu desenvolvimento na década de 1990 e, atualmente, apresentam diversas tendências de investigação (SILVA, 2006). De acordo com Silva (2006, p. 206), a escola é uma “instituição ímpar”, que se sustenta sobre processos, normas, valores, significados, rituais, modos de pensamento que constituem uma cultura própria, “que não é monolítica, nem estática e nem repetível”.

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206).

Julia (2001) entende que a cultura escolar se caracteriza por uma sistemática de práticas que possibilitam a transmissão dos conhecimentos, incorporação de comportamentos; normas e práticas orientadas por finalidades que podem se modificar de acordo com as épocas, sejam elas religiosas, sociais, políticas ou, mesmo, de socialização. Para reafirmação da cultura escolar, são necessários os atores do processo, ou seja, um corpo profissional de agentes “chamados a obedecer [...] ordens e [...] utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (JULIA, 2001, p. 11).

Mesmo que um superior ou a corporação da qual fazem parte o pressione, os professores sempre terão a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino. Dos elementos que compõem as disciplinas escolares, citam-se os conteúdos ensinados e os exercícios escolares. Nos conteúdos ensinados, o autor destaca o uso dos manuais escolares, recontextualizados com o seu momento histórico, assim como deverá se proceder nos estudos históricos dos exercícios escolares (JULIA, 2001).

Para Vinão Frago (1995), a escola, por ser uma instituição, tem a sua própria cultura, sendo correto falar em culturas escolares: considerar a escola como instituição dotada de culturas é deixá-la a cargo dos estudos da sociologia das organizações e da antropologia das práticas cotidianas. Falar de culturas escolares não é algo livre de complexidades, já que é preciso a definição do ponto de vista pelo qual se analisa a escola como instituição social que possui a sua própria cultura. “O problema é que cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, tem várias modalidades ou níveis” (VINÃO FRAGO, 1995, p. 68).

Essas modalidades ou níveis podem abranger, por exemplo, a cultura de uma instituição escolar específica; de um conjunto ou tipo de instituição em comparação a outra, como as escolas rurais e as faculdades de direito; de uma determinada área territorial ou do universo acadêmico em comparação a outros setores sociais. É possível, ainda, uma análise sob a perspectiva individual, de grupo, de organização ou de instituição, de qualquer aspecto da chamada cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995).

Enquanto aspectos institucionalizados, a cultura escolar se estrutura em torno de práticas e condutas; modos de vida; hábitos e ritos, ou seja, a história cotidiana do fazer escolar. Também abrangem os objetos materiais – sua função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologias, introdução, transformação e desaparecimento – e os modos de pensar, assim como os significados e as ideias compartilhadas. “Alguém dirá: tudo. E sim, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Viñao Frago (1995) observa que, nesse conjunto, alguns aspectos se destacam mais que outros, por sua relevância. São elementos organizadores que conformam e definem a cultura escolar: o espaço e o tempo escolares. Há outros, como as práticas discursivas e a linguagem, as tecnologias e os modos de comunicação empregados. Entretanto, espaço e tempo conformam mentes e ações e também são conformados pela escola.

Nóvoa (1991, p. 25) ao se referir à cultura da escola, argumenta ser fundamental compreender, antes, a escola como uma organização e cujo funcionamento “é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Para se entender as características da escola como uma organização, é preciso considerar as três áreas de sua constituição: 1. A estrutura física da escola; 2. A estrutura administrativa da escola; 3. A estrutura social da escola.

A área 1 diz respeito a dimensão da escola, os recursos materiais, o número de turmas, o prédio escolar, a organização dos espaços, entre outros elementos da estrutura física escolar. A área 2 trata da gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, auxiliares, participação da comunidade, relação com as autoridades centrais e locais e outros assuntos que se relacionam à estrutura administrativa escolar. Por sua vez, a área 3 abrange a relação entre alunos, professores e funcionários, a responsabilização e participação dos pais, democracia interna, e a cultura organizacional da escola, o clima social, entre outros temas que se relacionam à estrutura social da escola (NÓVOA, 1999)

O entendimento do que seja cultura organizacional da escola passa ainda pela distinção de cultura interna e cultura externa. A primeira diz respeito a um conjunto de significados e de

quadros de referências que são compartilhados pelos membros de uma organização; a segunda é definida pelas variáveis culturais presentes no contexto da organização, as quais interferem na definição da própria identidade da organização (NÓVOA, 1999).

Nóvoa (1999) destaca que a cultura é o elemento unificador e diferenciador das práticas de uma organização, comportando dimensões que integram as diversas subculturas de seus membros e que também servem de adaptação ao meio social. A cultura organizacional comporta tanto os elementos que condicionam sua configuração interna, quanto as interações que ocorrem com a comunidade. No caso específico da escola, os elementos de sua cultura organizacional podem ser sistematizados em duas zonas: a) zona de invisibilidade; b) zona de visibilidade.

A zona de invisibilidade abrange os elementos conceituais e os pressupostos invisíveis, compostos pelos valores, crenças e ideologias. A zona de visibilidade é constituída pelas manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais. As manifestações verbais e conceituais compreendem todo o conjunto de elementos conceituais da escola que precisam ser escritos, como os objetivos, organogramas e planos de estudos; também abrangem a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais, as metáforas mobilizadas pela direção ou professores e os personagens que fizeram (ou fazem) a história da instituição (NÓVOA, 1999).

Nas manifestações visuais e simbólicas encontram-se todos os elementos que têm forma material e podem ser identificados por meio da observação visual, tais como a arquitetura escolar, seu prédio, mobiliário, as cores, o vestuário dos alunos, dos professores e funcionários, se uso obrigatório ou facultativo do uniforme, os logotipos, entre outros. Por fim, as manifestações comportamentais incluem os elementos suscetíveis de influenciar o comportamento de alunos e professores, como as práticas pedagógicas, avaliações, reuniões de professores, o conjunto de normas e regulamentos, os rituais, as cerimônias; refletem o nível de participação dos atores internos e externos (NÓVOA, 1999).

A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas suas inter-relações com a comunidade envolvente. De fato, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa (NÓVOA, 1999, p. 32).

Em sua Tese, Nadal (2007) optou pelo uso da nomenclatura cultura da escola ou escolar, pois, ao se referir à escola, a autora trata do que Nóvoa (1991) chamou de universo *meso*, que se remete, ao mesmo tempo, às ações do micro e do macro, “o que contribui para evitar embaçamentos entre a cultura da escola e a cultura dos grupos” (NADAL, 2007, p. 116). O mesmo caminho de nomenclatura será percorrido por esta pesquisa, utilizando o termo *cultura*

escolar e, aqui subentendido, cultura organizacional escolar e cultura da escola. Antes mesmo de uma análise do conceito cultura escolar, é preciso buscar o próprio conceito de cultura. Para tal, serão fundamentais os trabalhos de Forquin (1993), Guattari (2010) e Williams (1992).

Em sua obra “Educação e Cultura” (1993), Forquin começa por declarar que o termo cultura “é um dos mais equívocos e enganadores” (FORQUIN, 1993, p. 11): uma acepção tradicional, individual, normativa e promocional, também perfectiva, com conotação elitista, que considera cultura como um conjunto de disposições e das qualidades do espírito cultivado, ou seja, a posse de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais. Outra acepção, a puramente descritiva e objetiva, própria das ciências sociais contemporâneas, que emprega o termo cultura como um conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, triviais ou “mais inconfessáveis” (FORQUIN, 1993, p. 11).

Na mesma direção, Guattari (2010, p. 23) anuncia que cultura pode ser entendida em seus sentidos A, B e C. O sentido A traz a definição de cultura como “cultivar o espírito”, seu sentido mais antigo, classificado pelo autor como “‘cultura-valor’ por corresponder a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem; ou se pertence a meios cultos ou se pertence a meios incultos”. O sentido B, o de “cultura-alma coletiva”, designa “sinônimo de civilização”, em que não se restringe a ter ou não cultura. Todo mundo tem. “Essa é uma cultura muito democrática: qualquer um pode reivindicar sua identidade cultural. Por fim, o sentido C, o de “cultura-mercadoria”, designa a cultura de massa.

Williams (1992) também identifica as complexidades de discorrer sobre o termo cultura. O autor inicia conceituando-o como nome de um processo: cultura, como cultivo (agricultura), reprodução ou criação (animais) ou, por extensão, o cultivo ativo (mente humana). No século XVIII, na Europa, cultura como cultivo tornou-se um nome para a “configuração ou generalização do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo (WILLIAMS, 1992, p. 10).

Na sociologia, o termo cultura tem sido utilizado para definir “‘um modo de vida global’ de determinado povo ou de grupos sociais” (WILLIAMS, 1992, p. 11); o desenvolvimento desses estudos, ao longo da segunda metade do século XX, vai convergir com o sentido antropológico do termo, uma convergência que Williams (1992) chamou de prática: convergência entre os sentidos antropológicos e sociológicos de cultura como modo de vida global, ou seja, comum a toda sociedade, e em um sentido mais especializado, e mais comumente utilizado, cultura como “atividades artísticas e intelectuais”. A cultura então é um

elemento constitutivo do processo social, produtora de significados e valores da sociedade (WILLIAMS, 1992).

Os estudos oferecidos por Forquin (1993), Guattari (2010) e Williams (1992) a respeito do termo cultura, em diálogo com os trabalhos de Julia (2001) e Viñao Frago (1995), auxiliam no entendimento do que seria a cultura escolar, ainda que tal conceito não seja algo livre de complexidades: numa primeira acepção, a cultura escolar entendida como produção humana, com base nas práticas sociais internas à instituição, e situada historicamente; numa segunda acepção, como instituição, inserida em uma sociedade e da qual reflete a cultura produzida nas práticas sociais, em nível macro. Definido, então, o termo “cultura escolar” para direcionamento desta pesquisa, passa-se a uma breve análise histórica de tal conceito.

O breve percurso histórico sobre a cultura escolar, apoiado em Julia (2001), vai tramando a ideia de como essa instituição veio se constituindo no tempo e na sociedade, tornando a escola uma instituição/organização predominante em seu modo de socialização. Julia (2001) na abertura de seu estudo histórico sobre a cultura escolar, indica que a sua constituição se dá por meio de três elementos: espaço escolar específico, cursos graduados em nível e corpo profissional específico. Viñao Frago (1995) auxilia a conceituar de forma mais minuciosa sobre do que se trata a cultura escolar.

De acordo com o autor, a cultura escolar abrange as diversas manifestações das práticas que se instauram no interior das escolas, permeadas pelas relações sociais – alunos e professores, principalmente – e por normas e teorias (VIÑAO FRAGO, 1995). Há, então, que se indagar: tudo? “Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.”¹¹ (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Há entre os elementos que compõem a cultura escolar aqueles mais relevantes, por serem elementos organizadores, quais sejam: o espaço e o tempo escolar. Isso porque, são essas dimensões ou aspectos que afetam o ser humano de modo pleno, em sua consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, seja individualmente ou em grupo, como espécie em relação com a natureza da qual faz parte; conformam sua mente e as suas ações e são, por sua vez, conformados e moldados pelas instituições sociais, no caso, a escola (VIÑAO FRAGO, 1995).

Para o ser humano, o espaço físico é o espaço apropriado (território), organizado e habitado (lugar), portanto, é uma construção social. O espaço escolar torna-se uma de suas

¹¹ E sim, é verdade, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução livre).

modalidades, convertido em território e lugar. O espaço nunca é neutro: é um signo, um símbolo, traço da condição e das relações de quem o habita; o espaço diz algo, se comunica, portanto, educa. Para quem sabe ler, o espaço indica o uso que o ser humano faz dele (VIÑAO FRAGO, 1995).

Considerar a atividade educacional em sua dimensão espacial não deve ser feito de maneira simplista ou com pouca seriedade. Como ocorre com a dimensão temporal e a dimensão da linguagem ou modos de comunicação, o espaço faz parte da natureza da educação escolar: não que o espaço condicione a educação e vice-versa, mas o espaço é parte integrante da educação escolar. “El espacio escolar no es, pues, un ‘contenedor’ ni un ‘escenario’, sino ‘una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores’ [...]”¹² (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69), como a cultura escolar que ele integra, o espaço é uma forma de ensinar, sendo que qualquer alteração em sua disposição, seja como localização ou território, também modifica o seu caráter cultural e educacional.

A escola é o espaço específico e delimitado para as atividades de ensino e aprendizagem; espaço que terá, ainda, uma distribuição e um ordenamento internos, configurados de modo intencional, lugar cuja disposição, funções e usos serão extremamente preparados para que nada seja feito ao acaso; não existirá qualquer vazio, insegurança ou incerteza. O espaço também é fonte de ensino: por meio dele, o homem aprende a arrumar e ordenar, de forma tão racional, quanto a máquina (VIÑAO FRAGO, 1995).

A segunda dimensão analisada por Viñao Frago (1995), o tempo escolar, é dada como uma das modalidades temporárias que perfazem a vida humana. Tempo diverso e plural, individual e institucional que condiciona e é condicionado por outros tempos sociais, um tempo que também precisa ser aprendido, então é pedagógico, um fato cultural e social. O tempo escolar não representa um simples esquema formal ou estrutura neutra, mas é, antes, uma sequência, uma sucessão contínua de momentos em que serão distribuídos os processos e as ações educativas, os trabalhos escolares; é ele, ao mesmo tempo, um tempo pessoal, institucional e organizacional.

Institucionalmente, o tempo escolar é dado formalmente como tempo prescrito e uniforme; individualmente, como plural e diverso: existe o tempo do professor e do aluno; o da administração, da fiscalização e regulação do trabalho escolar. O tempo cultural é uma construção social e determinado historicamente, que implica em certas experiências ou experiência temporal. O tempo que se organiza de forma social e cultural, construído em

¹² O espaço escolar não é, portanto, um contêiner ou palco, mas uma espécie de discurso que estabelece um sistema de valores em sua materialidade. (VIÑAO FRAGO, 1995, P. 69, tradução livre).

determinada época e vivido, ao mesmo tempo, por professores e alunos, suas famílias e a comunidade, em conjunto, por meio de sua inserção e relações com o restante dos ritmos e tempos sociais (VIÑAO FRAGO, 1995).

O tempo institucional é toda uma arquitetura temporal; por isso, deveria se falar em “tempos escolares”. Isso porque, a primeira rede de relações temporais de longo prazo, se origina na própria estrutura do sistema educacional – ciclos, níveis, cursos, ritos de passagens e exames. Em muitos países, o sistema educacional já cobre os primeiros anos de vida e se prolonga por uma extensão de tempo que já nem se conhece mais o seu final. Os calendários escolares estabelecem uma configuração temporária, que abrange os cursos, anos letivos, férias, que acabam por demarcar o tempo social ou tempo de vida (VIÑAO FRAGO, 1995).

Nadal (2007, p. 110) apresenta a escola como uma realidade complexa e dinâmica, constituída por sujeitos e grupos que interagem de forma mais ou menos direta entre si e com a realidade circundante (a sociedade e o sistema educacional), com vistas a um objetivo comum: “o processo formativo de crianças e jovens [ou adultos] em relação a conhecimentos historicamente produzidos, contribuindo para seu desenvolvimento como pessoa”. É, ainda, a síntese dialética e sempre provisória que opera entre universo social e educacional maior e sujeitos e grupos, por meio do organizado – espaços, tempos, organogramas e modelos organizacionais.

Essa configuração é própria do escolar. Não é mecânica, mas histórica, cuja produção se dá na esfera do social e no interior da própria instituição, pelos sujeitos que se relacionam em seu interior, configurando a escola como instituição social de caráter global. A escola é, simultaneamente, uma tradição hegemônica e construída por hegemonias alternativas; é uma forma cultural, por sua inegável natureza institucional, pelo papel formativo e agregador que desempenha e porque é a expressão dos significados construídos sobre o seu fazer pedagógico e o modo de desenvolvê-los (NADAL, 2007).

O caso do Brasil, por exemplo, indica uma realidade escolar da qual se pode falar de diferentes culturas, como a das escolas infantis, escolas rurais, escolas do ensino fundamental, médio e de ensino superior, que oferecem educação de jovens e adultos, escolas quilombolas, das escolas públicas e privadas, entre outras. “Essa diversidade não é gerada apenas pela estruturação do sistema educacional que diferencia tais níveis, mas especialmente pela natureza do processo educativo que se desenvolve em cada um deles.” (NADAL, 2007, p. 116).

A cultura escolar vai sendo gerada no cerne do fazer pedagógico da escola, em relação à natureza e as exigências desse fazer. A natureza do trabalho – educar, instruir, atuar em uma perspectiva de grupo e socializar, ao mesmo tempo em que tem que atender às necessidades

individuais; avaliar etc. – e as pressões que ele impõe, como a garantia de aprendizagem efetiva, de um ensino motivador, cumprimento dos programas previamente estabelecidos, trabalho com expectativas dos alunos, inovação em contextos incertos, entre outros, acabam por participar na definição dos sentidos construídos a respeito das formas de agir e reagir da escola, como, por exemplo, dos grupos de professores. (NADAL, 2007)

Os professores têm a sua própria cultura, a cultura profissional. Assim como os alunos têm a sua própria e os demais atores que interagem na escola também possuem a sua própria cultura. A cultura profissional docente, ainda que central

[...] não é a única cultura nem o único elemento que compõe a cultura escolar. Outros grupos ou formações (detentores de experiências práticas ao mesmo tempo específicas e coletivas), como os gestores, professores, pais, alunos, funcionários não-docentes, terminam por desenvolver uma cultura própria (cultura dos alunos, por exemplo), expressando traços de especificidade sobre seu universo particular – cultura dos gestores sobre o ensino, a aprendizagem, a participação; cultura dos professores sobre o ensino, a aprendizagem, a gestão, o projeto da escola, etc. –, compondo o que se designa como “subculturas” da cultura escolar. (NADAL, 2007, p. 118).

Compreender essas subculturas que se encontram na escola pode implicar no entendimento mais geral sobre a cultura escolar. Esta pesquisa não abrangeu os estudos das subculturas escolares, focalizando no trabalho educativo escolar descrito nos documentos institucionais, o qual também é produtor de culturas, bem como em elementos que compõem a escola na sua verve organizacional (papeis, funções, estabelecimento de participações) e estrutural tempo, espaço, recursos, currículos etc. (NADAL, 2007).

CAPÍTULO 3

A FORMA ESCOLAR E A CULTURA ESCOLAR EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Este capítulo teve por objetivo analisar quais os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar permanecem e quais divergem entre o modelo presencial e a modalidade EaD de um mesmo curso da educação superior. Para tanto, delineou-se a metodologia de pesquisa e apresentou-se a IES e o seu curso, objeto desta pesquisa. O curso Bacharelado em Administração é contextualizado por meio de seus documentos institucionais, os PPCs, os Planos de ensino e os Planos de aulas.

3.1. Procedimentos de pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, em que se optou pela pesquisa documental como procedimento, instrumento de constituição e análise de dados. A investigação explorou o campo de estudo por meio de perspectivas contidas nos documentos, com o objetivo de extrair desses as informações neles contidas, para compreender um fenômeno; a pesquisa documental utiliza métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos de diversos tipos (KRIPKA, SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Sobre a utilização de documentos em uma pesquisa, declaram Sá-Silva e colaboradores (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

A utilização de documentos em uma pesquisa permite, ainda, acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Analisar um documento possibilita observar o processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc. O documento escrito, por exemplo, permite a reconstrução da memória, sendo uma fonte preciosa para o pesquisador das ciências sociais. Não obstante, um documento permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2012).

A seleção dos documentos para a realização desta pesquisa seguiu o entendimento de que, além das informações necessárias acerca da IES e do curso ofertado, modelo presencial e modalidade EaD, era necessário também que o conteúdo informacional deles trouxesse aspectos acerca do trabalho humano e coletivo que constitui a educação, qualquer que seja a modalidade em que ela é analisada, contextualizado em uma determinada época, antevista,

muitas vezes, pela sucessão de legislações educacionais promulgadas e revogadas, para a emergência de outras novas, o que também constitui um fato histórico.

Tais documentos deveriam, como fonte de pesquisa, trazer a memória de grupos humanos de determinado tempo e suas especificidades, reunidos em torno da elaboração de um projeto de educação que refletia um momento histórico e, na impossibilidade de ouvir os discursos de todos esses atores, que os documentos fossem a atualização de suas vozes no aqui e agora. Não se perdeu de vista, ainda, o fato de os documentos fazerem jus aos significados e conceitos do suporte informacional, que é fornecer informações, esclarecer, comprovar a veracidade de algo, de acontecimentos; servir como prova ou testemunho que confirme autenticidade de um fato histórico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009).

Seleccionaram-se documentos que trazem informações sobre a IES e o curso e que também servem de resgate da memória dos coletivos de trabalho em educação: o PPC, os Planos de ensino e os Planos de aula, classificados como fontes primárias da pesquisa documental, pois ainda não receberam tratamento analítico; isto é, são dados originais, com base nos quais o pesquisador tem relação direta com os fatos a serem analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009). Entretanto, reforçam Sá-Silva e colaboradores (2009), visto que os documentos não passaram anteriormente por qualquer tratamento científico, o pesquisador deverá proceder a uma análise mais cuidadosa, no transcorrer da pesquisa documental.

O acesso ao material necessário à pesquisa documental, inicialmente, não encontrou maiores dificuldades, visto que os documentos institucionais da IES encontram-se disponíveis de modo eletrônico, podendo ser acessados pela internet. De acordo com Silva e Farias (2006), a denominação “documento eletrônico” indica um registro que tem como meio físico, um suporte eletrônico; vem do fato de que, para o documento ser visualizado, é necessária uma máquina eletrônica.

Os documentos eletrônicos podem ser classificados como de *stricto sensu* ou *lato sensu*. A primeira classificação faz referência aos documentos que foram memorizados digitalmente e não são perceptíveis pelo homem, senão por meio de ferramenta computacional, enquanto a segunda diz respeito aos documentos formados pelo computador, mediante dispositivos de saída. Nesse caso, os documentos não existem na forma exclusivamente digital, a exemplo daqueles produzidos por uma impressora, mas foram criados por meio do uso do computador (SILVA, FARIAS, 2006).

Os PPCs, assim como os Planos de ensino, se enquadram na segunda classificação, documento eletrônico *lato sensu*, e puderam ser acessados e arquivados em dispositivo computacional destinatário, em formato de arquivo PDF, para posterior consulta e análise *off-*

line, inclusive, podendo ser impressos. Os Planos de ensino, no entanto, encontrou certa dificuldade para o seu acesso, tendo em vista alguns fatores: a hierarquia verticalizada da gestão, em seu organograma; o isolamento social, como medida de prevenção à contaminação pelo novo coronavírus, que fechou todas as unidades no dia 17 de março de 2020, as quais passaram a atender de forma remota e as novas demandas das equipes de trabalho, gestores, professores, apoios de áreas e demais profissionais, tanto da gestão administrativa, quanto pedagógica da instituição, tiveram que se organizar em torno das mudanças sem precedentes de processos, tendo em vista o contexto da pandemia.

O primeiro fator, a verticalização hierárquica da gestão institucional, fez com que o contato entre pesquisador e os responsáveis em fornecer a documentação, fosse indireto. Os responsáveis eram coordenadores de curso, professores, autores (no caso da modalidade EaD), e apoios de área, que são aqueles profissionais que, na instituição, auxiliam administrativamente a equipe docente e da gestão. A mediação entre pesquisador e responsáveis pelos cursos era feita pelo setor administrativo da unidade, o qual solicitava aos responsáveis os documentos necessários à pesquisa, por meio do pessoal do administrativo do centro universitário.

Esse processo se desenvolveu, algumas vezes, com certa morosidade, pois deveriam envolver as gerências responsáveis para autorização, conforme as seguintes etapas: 1ª – O pesquisador entra em contato com o setor administrativo da unidade, fazendo a solicitação; 2ª – O setor administrativo da unidade faz a consulta ao gerente da unidade; 3ª – O gerente da unidade autoriza a solicitação, devolvendo-a ao setor administrativo da unidade; 4ª – O setor administrativo da unidade entra em contato com a gerência responsável pelo curso no modelo presencial e com a gerência responsável pela modalidade EaD; 5ª – As gerências responsáveis autorizam a solicitação, atendendo-a e reenviando para o setor administrativo da unidade; 6ª – O setor administrativo da unidade repassa a solicitação para o pesquisador, que recebe a documentação.

O segundo fator, o isolamento social, como prevenção à contaminação pelo novo coronavírus, levou ao fechamento de todas as unidades da instituição no estado de São Paulo, inclusive o centro universitário, no dia 17 de março de 2020. De forma emergencial, as unidades tiveram que adaptar os seus processos à forma de trabalho remota, o que provocou a necessidade de um replanejamento de todas as ações da instituição: as equipes da gestão administrativa e pedagógica foram convocadas para estruturar as novas formas de trabalho, tendo por foco a área educacional, administrativa e a interação com a comunidade: fechar unidades e suspender as atividades presenciais, com consequente necessidade de incrementar o atendimento e as ações on-line; continuar todas as atividades educacionais, com instrução e elaboração do modo

remoto aos alunos de todos os níveis de ensino; incrementar as páginas e redes sociais da instituição, ampliando o canal de comunicação com alunos e comunidade; atualizar, incrementar e expandir a rede tecnológica institucional; efetivar ações ostensivas de prevenção, orientação e preparação de alunos, funcionários e comunidade sobre os cuidados para a prevenção da Covid-19; apoiar os serviços de saúde; atender às legislações voltadas às ações para combate e prevenção à pandemia do novo coronavírus, entre outras.

O terceiro fator é consequência do segundo, pois o replanejamento de ações e estruturação de novas atividades das equipes de trabalho, tendo por causa o isolamento social, fez com que essas, num primeiro estágio, tivessem que se familiarizar com as mudanças, efetivando esforços para a continuidade tanto das ações educacionais, quanto administrativas e de interação com a comunidade. Todos esses processos combinados acarretaram numa demora maior ao acesso aos Planos de ensino, os quais foram disponibilizados por meio de arquivo *zipado*¹³ (modelo presencial) e, quanto à modalidade EaD, acesso permitido ao pesquisador ao *netdrive*¹⁴ da instituição, uma aplicação que conecta o disco rígido de um computador às *clouds* (nuvens de armazenamento), utilizada pelos professores e tutores.

Já de posse dos Planos de ensino, a pesquisa partiu para a seleção dos componentes curriculares do curso. Para isso, alguns critérios foram definidos:

1. Semestres ímpares. A partir do primeiro semestre, para identificar a progressão das atividades pedagógicas, desde a ambientação dos alunos ao percurso do desenvolvimento desses no curso, selecionando-se o primeiro, terceiro, quinto e sétimo semestres;
2. Diferentes momentos do curso, ao longo dos semestres, desde a ambientação do aluno, a acolhida ao universo do AVA ou da sala de aula, ao avanço em sua formação, até o sétimo semestre, o penúltimo do curso, no tempo regular;
3. Conteúdos de caráter teórico/conteúdos de caráter prático. Componentes curriculares que, por sua natureza, caracterizam-se por atividades pedagógicas de cunho mais teórico em oposição àqueles que se caracterizam por atividades pedagógicas mais práticas.

Os seguintes componentes curriculares foram selecionados, tendo em vista os critérios citados:

- Teorias da Administração, 72 horas, primeiro semestre;
- Empreendedorismo, inovação e economia criativa, 72 horas, terceiro semestre;

¹³ Trata-se de arquivos compactados em um mesmo local, com a finalidade de reduzir o tamanho geral e facilitar o transporte deles.

¹⁴ Programa que permite o acesso a ficheiros arquivados nas *clouds*, dispensando a duplicidade desses mesmos arquivos no disco rígido de um computador.

- Finanças corporativas, 72 horas, quinto semestre;
- Gestão do conhecimento, 36 horas, sétimo semestre.

A etapa da análise se apoiou nos estudos de Cellard (2012), segundo os quais é preciso considerar-se aspectos como exame e crítica, visando compor com as fontes, mesmo as mais pobres do ponto de vista informacional, pois elas podem ser as únicas que esclarecem aspectos essenciais do fenômeno. A análise documental deve ser realizada com prudência e olhar crítico, esse último um passo essencial em uma pesquisa.

Uma primeira leitura foi realizada dos documentos, para o reconhecimento, por parte do pesquisador, sobre as informações que estariam contidas neles e, assim, se pudesse elaborar o roteiro de análise, tendo em vista o problema de pesquisa, a sua hipótese e os objetivos de pesquisa, para posterior coleta dos dados e sua análise, como última etapa dos procedimentos de pesquisa.

O roteiro de análise foi construído com base nas dimensões propostas por Cellard (2012) para a efetivação de uma pesquisa, tendo por instrumento o documento. Os dados a serem levantados e analisados contaram, para sua identificação, com o apoio teórico de Vincent e colaboradores (2001) a respeito da forma escolar, Nóvoa (1999) e seus estudos acerca dos *elementos da cultura organizacional* das escolas, sistematizados numa *zona de invisibilidade* e noutra de *visibilidade*, bem como o trabalho de Nadal (2007) acerca dos *elementos da estrutura organizacional*, que integram a cultura escolar e de Viñao Frago (2006).

Definidos os dados a serem coletados e o roteiro de suas análises, as próximas leituras dos documentos institucionais deveriam ser mais esmiuçadas e seguindo algumas etapas, tendo em vista a resposta ao problema de pesquisa, confirmação ou refutação da hipótese e atendimento aos objetivos propostos. Essas primeiras leituras se concentraram nos PPCs, visando à identificação dos aspectos que estruturam o curso.

Os aspectos estruturais de um curso são também formadores de cultura e por ela são conformados e considerá-los é essencial aos estudos da cultura escolar; compreender essa cultura é entender um conjunto de aspectos institucionalizados, uma vez que, por exemplo, a normatização estabelecida em nível de sistema educacional e as próprias condições estruturais da escola, também servem como elementos mediadores das práticas dos sujeitos que compõem a cultura profissional e escolar (NADAL, 2007).

O destaque à figura dos sujeitos não deve significar, reiteramos, uma concepção exclusivamente idealista de cultura profissional e escolar, visto que tais concepções e práticas são mediatizadas, também, pelas concepções e práticas sociais (pelas pressões que impõem à escola), pela normatização estabelecida em nível de sistema educacional, pelas condições estruturais da escola, bem como pela própria cultura dos demais sujeitos e grupos da comunidade escolar. (NADAL, 2007, p. 125).

Seguindo esse posicionamento de Nadal (2007), pode-se argumentar que as normas legais e diretrizes educacionais contidas nos PPCs acabam por conformar a cultura escolar que a IES analisada apresenta, ao mesmo tempo que esses documentos também trazem as condições estruturais para o seu funcionamento. Mediante isso, este roteiro de análise centrou-se nos elementos estruturais e nos aspectos organizacionais da IES, que Nadal (2007) classifica como dimensão meso-organizacional que, aglutinada com a dimensão microsocial (dos indivíduos), conformam o desenvolvimento institucional.

[...] o desenvolvimento institucional revela uma escola na qual a dimensão micro-social (os sujeitos e grupos) mostra-se aglutinada e coletivamente organizada pela dimensão meso-organizacional (estrutura) em função de processos de aprendizagem capazes de permitir a definição clara de objetivos educacionais e dos problemas em relação a seu alcance, desencadeando a partir daí processos de interpretação, análise e compreensão dos mesmos. (NADAL, 2007, p. 131).

Nóvoa (1999), tratando da *cultura organizacional* da escola, argumenta que alguns elementos que a constituem encontram-se sistematizados em duas zonas: a zona da invisibilidade e a zona de visibilidade. A primeira se refere à presença de bases conceituais e pressupostos invisíveis, que abrangem valores, crenças e ideologias dos membros da escola, que se expressam em seu cotidiano, ainda que não de forma clara ou explícita. A segunda zona se constitui pelas manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais.

As manifestações verbais e conceituais aparecem no projeto pedagógico, no organograma, nos objetivos e nas metas escolares; integram as diferentes linguagens utilizadas no coletivo da escola, as imagens e metáforas veiculadas como elementos de mobilização ou de referências para a ação escolar; tratam-se das teorias, valores e posicionamentos explícitos divulgados ou difundidos na e pela escola (NÓVOA, 1999).

Por sua vez, as manifestações visuais e simbólicas aparecem no prédio escolar, sua arquitetura, organização, materiais disponíveis; também nos professores e alunos, como uniformes (exigência ou não), logos, cores, lemas, muros, frases e seus significados. Por fim, as manifestações comportamentais dizem respeito a todos os fatores que podem influenciar os comportamentos dos sujeitos que fazem parte do coletivo da escola: a prática pedagógica, avaliação, reuniões, escolha de diretores; normas, regimentos e procedimentos operacionais (as rotinas administrativas), rituais e cerimônias (festas, interações com pais e comunidade). (NÓVOA, 1999).

Consideram-se, assim, os PPCs, Planos de ensino e Planos de aula analisados como circunscritos à *zona de visibilidade* da cultura organizacional, conforme baseado em Nóvoa

(1999). De forma geral, esses documentos trazem a manifestação verbal e conceitual da cultura escolar, as quais precisaram ser escritas. Para o autor:

Nesta categoria compreendem-se, finalmente, os ‘heróis’ e as ‘histórias’: no primeiro caso, tratam-se dos indivíduos que pelas mais variadas razões entram na história ou na lenda do estabelecimento escolar, personificando uma ideia-força organizacional ou um mito na dupla acepção do termo; no segundo caso, trata-se de histórias ou de narrativas diversas, que marcaram a vida da escola e que frequentemente se tornaram um elemento de referência social (NÓVOA, 1999, p. 31).

Identificam-se, ainda, nesses documentos, as atividades normais da escola e o modo como são desempenhadas: as práticas pedagógicas, as avaliações, os exames, as reuniões de professores etc., além das normas e regulamentos que orientam tais atividades, “bem como aos procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização” (NÓVOA, 1999, p. 32). São esses os elementos suscetíveis de influenciar o comportamento dos indivíduos em uma organização. “Situa-se também nesta categoria a série de rituais e de cerimônias que fazem parte da vida organizacional: abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos *caloiros*, acolhimento dos novos professores etc.” (NÓVOA, 1999, p. 32)

Quadro 3 – Construção do roteiro de análise

Elementos organizadores, de acordo com Nadal (2007)		Cultura organizacional, de acordo com Nóvoa (1999)
Elementos da estrutura organizacional		Zona da visibilidade
Estrutura da escola		
Elementos	Tecnologias	Manifestações verbais e conceituais: Projeto pedagógico, organograma, objetivos e metas escolares; teorias, valores, e posicionamentos explícitos; Manifestações visuais: organização do prédio escolar e materiais; Manifestações comportamentais: regimentos, normas internas e práticas administrativas; prática pedagógica; avaliação; reuniões; rituais e cerimônias.
Físicos	Processos de ação, métodos, técnicas e instrumentos de que a escola se utiliza para realizar e resolver questões relativas a seu trabalho educativo	
Materiais		
Legais		
Humanos		

Fonte: NADAL, 2007; NÓVOA, 1999.

Da intersecção dos estudos de ambos os autores, Nadal (2007) e Nóvoa (1999), o roteiro de análise definitivo para esta pesquisa foi construído, com os elementos da estrutura escolar que ajudam a compor a sua cultura organizacional, como um todo, conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4 – Elementos do roteiro de análise

Cultura organizacional da escola	
Estrutura organizacional da escola	
Elementos	
Identidade	Estrutura dos recursos funcionais
Relação com o entorno	Tecnologias pedagógicas
Estrutura dos recursos	Política interna e o sistema relacional

Fonte: NADAL, 2007; NÓVOA, 1999.

Os elementos da estrutura organizacional serviram de base para a coleta dos dados nos documentos e analisados de acordo com a resposta ao problema de pesquisa, à hipótese aventada e aos objetivos propostos. Quais sejam esses elementos:

- Identidade da instituição: identidade visual (logotipos e cores), missão e visão, as finalidades educativas buscadas;
- A relação da instituição com o seu entorno;
- A estrutura dos recursos: foram considerados os recursos humanos, físicos e materiais, abrangendo as equipes de trabalho, o tempo, espaço, recursos didáticos e tecnológicos;
- A estrutura dos recursos funcionais da instituição: as normas que norteiam o seu funcionamento, como horários e locais;
- Organograma e sistema de gestão pedagógico;
- As tecnologias pedagógicas da instituição: a proposta curricular e pedagógica, formação de professores, avaliação institucional e estratégias de trabalhos;
- Política interna e o sistema de relação: poder, autonomia, participação e comunicação.

Esses elementos, acredita-se, têm uma relação de interação com a forma escolar, na medida em que essa necessita dos elementos da cultura escolar para a manutenção de um modo de socialização próprio, organizado em um espaço próprio (escola) e em um tempo característico (o tempo escolar), o que proporcionou a sua permanência histórica e o próprio “sucesso” da escola como uma instituição da sociedade.

A forma escolar permite “compreender as características comuns das práticas escolares em todas as instituições e as nuances que assumem em cada instituição” (FALSARELLA, 2018, p. 622). “Ainda que as instituições escolares compartilhem de características comuns, cada uma apresenta um modo particular de lidar com os saberes e as relações sociais, sendo, pois, essenciais os estudos da cultura escolar, visando à apreensão das ‘variantes que a forma escolar toma em diferentes instituições de ensino’ (FALSARELLA, 2018, p. 622).

Com base nas teorias de Vincent, Lahire e Thin (2001) e na sistematização da professora doutora Marisa Vieira da Silva, pesquisadora do Labeurb/UNICAMP, acerca das características

da forma escolar, a base para a coleta dos dados nos documentos institucionais responderá às seguintes características da forma escolar:

- Espaço próprio separado das demais práticas sociais;
- Tempo escolar;
- Forma escritural escolar de relações humanas;
- A transmissão de conhecimentos organizado em conteúdo, currículos, disciplinas, métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio;
- Curso graduado/organizado por séries/alunos com mesmo nível de conhecimentos;
- Aprendizagem das formas de poder, devido a um sistema de normas e condutas objetivadas e escritas, as quais sujeitam os atores do processo educativo a regras impessoais.

Por questões metodológicas, as características da forma escolar e os elementos da cultura escolar foram identificados nos documentos institucionais e analisados de modo separado, num primeiro momento, para depois promoverem as discussões buscando-se relacioná-los.

3.2. A Instituição de ensino superior e o curso Bacharelado em Administração

A IES em análise integra um sistema especializado na oferta de cursos da área do comércio, indústria, rural e dos transportes. Selecionou-se aquela cuja especialidade seja os cursos da área comercial, em nível médio, técnico profissionalizante, graduação, pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e extensão. Ela existe desde a década de 1940 e sua *expertise* esteve sempre ligada ao mercado de trabalho e às inovações trazidas a ele, por meio da educação profissional.

Desde o início de suas atividades, essa instituição ganhou importância por elaborar os seus próprios instrumentos de aprendizagem, buscando alternativas contra a escassez de livros e outros recursos educacionais voltados ao ensino profissionalizante no país. Foi pioneira no ensino a distância ao utilizar o rádio como possibilidade de atingir um maior número de estudantes (INSTITUIÇÃO, 2015a)¹⁵.

Com o advento e expansão da internet no Brasil, a partir da década de 1990, a instituição passou a desenvolver uma área específica de teleeducação e ensino a distância. Em 2001, deu início à oferta de cursos de especialização em EaD; em 2004, obteve o credenciamento do MEC

¹⁵ Com o objetivo de não nomear a IES analisada, mantendo assim o sigilo e atendendo às prerrogativas do contrato feito para a efetivação desta pesquisa, a referência aos documentos institucionais trouxeram a denominação “instituição”.

para abrir cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância e a partir de 2013 ganhou reconhecimento pela produção e oferta de cursos EaD no Brasil, desde a graduação até os cursos de especialização e extensão (INSTITUIÇÃO, 2015a).

A instituição está presente em diversas cidades brasileiras e para esta pesquisa foi selecionada uma unidade localizada no município de São Paulo/SP, tratando-se de um Centro universitário¹⁶. O Centro universitário fica em um *campus*, onde são ofertados diversos cursos na área comercial, de graduação, pós-graduação e extensão, tanto no modelo presencial, quanto na modalidade EaD. Doravante, o Centro universitário será denominado “IES”.

Essa IES apresenta uma estrutura física de *campus* e para atender os alunos presenciais possui amplas salas de aula, laboratórios, centro gastronômico, centro de convenções, biblioteca com mais de seis mil metros quadrados, com salas de estudos, multimídia, com TV a cabo, salas de jogos digitais, internet e rede *wi-fi*, além de amplo espaço para a realização de eventos (INSTITUIÇÃO, 2015a).

Os estudantes de fora do *campus* têm o suporte dos polos de apoio presencial, que se localizam em todos os Estados brasileiros, nas capitais e principais cidades, e no Distrito Federal (DF), perfazendo um total de mais de trezentos polos para a realização das atividades presenciais obrigatórias, sendo, inclusive, a unidade estudada um dos polos presenciais no Estado de São Paulo. Além disso, é essa unidade, juntamente com outra, localizada na zona oeste, também na cidade de São Paulo, as unidades credenciadas para oferecer cursos de graduação a distância (INSTITUIÇÃO, 2015a).

¹⁶ Os centros universitários, de acordo com o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (mais tarde, revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, o qual, por sua vez, teve a revogação após ser promulgado o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006), são uma classificação de como se organizam academicamente as instituições do Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 1997). Trata-se das IES que oferecem cursos em uma ou diversas áreas do conhecimento, reconhecidas pela qualidade do ensino que oferecem, além de seu corpo docente, trabalho acadêmico, instalações, entre outros, conforme regulamentação do MEC. Assim: *São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento (BRASIL, 1997, art. 6º).*

As normas para credenciamento de uma IES em Centro universitário são disciplinadas pelo Decreto 9.235/2017. De acordo com esse documento legal, nos limites de sua autonomia, essas instituições prescindem de autorização para o funcionamento de curso superior, sendo necessário informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) os cursos criados por atos próprios, a fim de serem supervisionados e avaliados para posterior reconhecimento, em sessenta dias, contados da criação do curso. Exceção a essa regra, é a criação dos cursos de Odontologia, Direito, Medicina, Psicologia e Enfermagem, que carecem de autorização do MEC, após prévia manifestação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2017b, arts. 40 e 41). No caso da instituição pesquisada, o seu credenciamento como Centro universitário ocorreu em 2004 e o credenciamento em 2016, sendo que, no ano de 2017, alcançou o credenciamento para ofertar cursos na modalidade EaD. O curso Bacharelado em Administração, modelo presencial, recebeu autorização para funcionamento em 2004 e reconhecimento no ano de 2013; a modalidade EaD recebeu autorização de funcionamento em 2012 e reconhecimento no ano de 2016.

Os estudantes da modalidade EaD participam das aulas por meio do AVA, no qual são disponibilizadas as videoaulas, os textos de leituras (também *off-line* e para impressão), os recursos interativos (fóruns de discussões e Web conferências), além do acesso à biblioteca virtual. O AVA é acessado por ferramentas computacionais e dispositivos móveis conectados à internet, não sendo necessária a ida até os polos para que o estudante acesse a aula e os seus materiais (INSTITUIÇÃO, 2015b).

Nessa IES, o Bacharelado em Administração tem como foco a abertura de novos mercados e operações de negócios internacionais. Pretende formar empreendedores e executivos para atuarem em mercados dinâmicos, capacitando os estudantes para desenvolver os conhecimentos e as habilidades estratégicas para a ação em cenários de negócios complexos. A proposta do curso é formar profissionais que atuem tanto em pequenas empresas, como em multinacionais (INSTITUIÇÃO, 2015a).

A abertura do Bacharelado em Administração nessa unidade se deu no ano de 2004, visando atender à demanda do mundo do trabalho pela formação consistente do administrador, a qual extrapola o âmbito dos conhecimentos tradicionais. A formação é de administradores-cidadãos, cujas competências contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento local, regional e nacional. O curso pretende, ainda, articular os saberes acadêmicos com os movimentos e transformações sociais (INSTITUIÇÃO, 2015a).

Esse panorama torna fundamental a capacidade de articular, em Administração, conhecimentos para além dos tradicionais. Essa é uma das razões para o enfoque de certas temáticas emergentes e estratégicas na formação dos estudantes: sustentabilidade, considerando as dimensões social, econômica e ambiental; atitude empreendedora; gestão de projetos; globalização e a visão dos mercados internacionais (INSTITUIÇÃO, 2015a).

O egresso desse curso deverá ser um profissional reconhecido por suas atitudes empreendedora e ética, visão sistêmica e abordagem sustentável em suas decisões. Deverá apresentar capacidade de aprender com a experiência, captar e analisar informações, buscando desenvolver novos conhecimentos que subsidiem suas decisões em contextos voláteis e complexos (INSTITUIÇÃO, 2015a).

De acordo com o seu PPC, o Bacharelado em Administração, modelo presencial, abre quatrocentas vagas anuais para novos estudantes; é ofertado em quatro anos, oito semestres, no mínimo e, no máximo, doze semestres, com carga horária de 3.024 horas, sendo 2.448 horas presenciais e 576 horas a distância (INSTITUIÇÃO, 2015a).

Estruturado dessa forma, o curso atende as mais recentes legislações da educação superior, como a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, a qual permitia às IES que

possuíssem pelo menos um curso de graduação reconhecido, introduzirem na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, regularmente autorizados, disciplinas em EaD, desde que essa oferta de disciplinas integrais ou parciais não ultrapassassem 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2016b).

A emergência da Portaria nº 2.117/MEC, de 6 de dezembro de 2019, aumentou esse percentual até o limite de 40% da carga total de curso (BRASIL, 2019): “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019, art. 2º, *caput*)¹⁷.

Visando oferecer aos estudantes possibilidades maiores de acesso a uma formação de nível superior de qualidade e dada a sua *expertise* com o curso presencial, a IES resolve oferecer o Bacharelado em Administração na modalidade EaD, a partir de 2009. Nesse mesmo ano, o PPC desse curso foi aprovado e no ano de 2012, foi concedido o credenciamento pelo MEC; e em 2016 ele foi reconhecido com nota 5,0 na avaliação externa por esse mesmo órgão federal (INSTITUIÇÃO, 2015b).

O Bacharelado em Administração, modalidade EaD, é ofertado em quatro anos, oito semestres, no mínimo, e doze, no máximo, num total de 3.024 horas. São abertas, anualmente, oitocentas vagas para novos estudantes. No que concerne à carga horária mínima e duração de um curso de Bacharelado em Administração, a Resolução nº 2/MEC, de 18 de junho de 2007, especifica carga horária de 3.000 horas, no mínimo, para o curso presencial, mas silencia em relação à modalidade EaD (BRASIL, 2007).

Anteriormente, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração Bacharelado, composta de doze artigos, estabelecendo toda a organização desses cursos (projeto pedagógico, componentes curriculares, perfil do egresso, sistema de avaliação, entre outros), não fez qualquer distinção entre o curso presencial e o curso em EaD (BRASIL, 2005). Além disso, a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, a qual estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EaD, institui que os cursos superiores em EaD deverão cumprir, rigorosamente, as DCNs e outras diretrizes e normas dos cursos de graduação (BRASIL, 2016a).

O quadro 5 traz um resumo comparativo da organização do curso no modelo presencial e na modalidade EaD:

¹⁷ Os PPCs são do ano de 2015 e sofreram uma atualização em 2019, por ocasião do Conseppe, razão pela qual ainda não estavam atualizados com a Portaria nº 2.117/2019.

Quadro 5 – Resumo comparativo das duas modalidades do Bacharelado em Administração

Título do Curso	Administração – Linha de formação específica em Administração de Empresas – presencial	Administração – Linha de formação específica em Administração de Empresas - EaD
Especificação	Graduação/Bacharelado	Graduação/Bacharelado
Área	Gestão e Negócios	Gestão e Negócios
Subárea	Administração Geral	Administração Geral
Modelos	Presencial	EaD
Quantidade de vagas anuais	400	800
Duração	Quatro anos, oito semestres (mínimo)/Seis anos, doze semestres (máximo)	Quatro anos, oito semestres (mínimo)/Seis anos, doze semestres (máximo)
Período	Noturno	–
Valor	R\$ 54.162,00	R\$ 19.494,00
Forma de contratação docente	CLT	CLT
Documentos institucionais norteadores	Projeto Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de aulas	Projeto Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de aulas
Matriz curricular/componentes curriculares	Primeiro semestre Introdução ao direito - 36 horas Macroeconomia - 72 horas Matemática I - 72 horas Pesquisa, tecnologia e sociedade - 72 Horas Teorias da administração - 72 horas Projeto integrador I: o homem empreendedor e suas dimensões econômica, ambiental, social e política - 36 horas Segundo semestre Atividades complementares I - 36 horas Contabilidade - 72 horas Estatística - 72 horas Ética, cidadania e sustentabilidade - 72 Horas Introdução à gestão socioambiental - 72 horas Matemática II - 36 horas Projeto integrador II: o homem empreendedor e suas dimensões econômica, ambiental, social e política - 36 horas Terceiro semestre Análise de contextos e desafios contemporâneos - 36 horas Empreendedorismo, inovação e economia criativa - 72 horas Gestão mercadológica 72 horas Microeconomia - 72 horas Psicologia e comportamento organizacional - 72 horas	Primeiro semestre Introdução ao direito - 36 horas Macroeconomia - 72 horas Matemática I - 72 horas Pesquisa, tecnologia e sociedade - 72 Horas Teorias da administração - 72 horas Projeto integrador I: o homem empreendedor e suas dimensões econômica, ambiental, social e política - 36 horas Segundo semestre Atividades complementares I - 36 horas Contabilidade - 72 horas Estatística - 72 horas Ética, cidadania e sustentabilidade - 72 Horas Introdução à gestão socioambiental - 72 horas Matemática II - 36 horas Projeto integrador II: o homem empreendedor e suas dimensões econômica, ambiental, social e política - 36 horas Terceiro semestre Análise de contextos e desafios contemporâneos - 36 horas Empreendedorismo, inovação e economia criativa - 72 horas Gestão mercadológica 72 horas Microeconomia - 72 horas Psicologia e comportamento organizacional - 72 horas

Título do Curso	Administração – Linha de formação específica em Administração de Empresas – presencial	Administração – Linha de formação específica em Administração de Empresas - EaD
Especificação	Graduação/Bacharelado	Graduação/Bacharelado
Área	Gestão e Negócios	Gestão e Negócios
Subárea	Administração Geral	Administração Geral
Modelos	Presencial	EaD
	Projeto integrador III: gestão do capital humano, social e das relações com o mercado - 36 horas Quarto semestre Administração de materiais e bens patrimoniais - 36 horas Administração financeira - 72 horas Atividades complementares II - 36 horas Comunicação empresarial - 72 horas Gestão de pessoas - 72 horas Sistemas de informação - 72 horas Projeto integrador IV: gestão do capital humano, social e das relações com o mercado - 36 horas Quinto semestre Administração da produção - 72 horas Administração estratégica - 72 horas Direito empresarial trabalho e comercial - 72 horas Finanças corporativas - 72 horas Modelos organizacionais - 36 horas Projeto integrador V: gestão do capital financeiro e do capital construído - 36 horas Sexto semestre Atividades complementares III - 36 horas Controladoria - 72 horas Elaboração e gestão de projetos - 72 horas Gestão da cadeia de suprimentos - 72 horas Marketing estratégico - 72 horas Planejamento tributário - 36 horas Projeto integrador VI: gestão do capital financeiro e do capital construído - 36 horas Sétimo semestre Economia internacional - 72 horas	Projeto integrador III: gestão do capital humano, social e das relações com o mercado - 36 horas Quarto semestre Administração de materiais e bens patrimoniais - 36 horas Administração financeira - 72 horas Atividades complementares II - 36 horas Comunicação empresarial - 72 horas Gestão de pessoas - 72 horas Sistemas de informação - 72 horas Projeto integrador IV: gestão do capital humano, social e das relações com o mercado - 36 horas Quinto semestre Administração da produção - 72 horas Administração estratégica - 72 horas Direito empresarial trabalho e comercial - 72 horas Finanças corporativas - 72 horas Modelos organizacionais - 36 horas Projeto integrador V: gestão do capital financeiro e do capital construído - 36 horas Sexto semestre Atividades complementares III - 36 horas Controladoria - 72 horas Elaboração e gestão de projetos - 72 horas Gestão da cadeia de suprimentos - 72 horas Marketing estratégico - 72 horas Planejamento tributário - 36 horas Projeto integrador VI: gestão do capital financeiro e do capital construído - 36 horas Sétimo semestre Economia internacional - 72 horas

Título do Curso	Administração – Linha de formação específica em Administração de Empresas – presencial	Administração – Linha de formação específica em Administração de Empresas - EaD
Especificação	Graduação/Bacharelado	Graduação/Bacharelado
Área	Gestão e Negócios	Gestão e Negócios
Subárea	Administração Geral	Administração Geral
Modelos	Presencial	EaD
	Gestão de negócios internacionais - 72 horas Gestão de serviços - 72 horas Gestão do conhecimento - 36 horas Inovação e competitividade - 72 Horas Trabalho de conclusão de curso I - 36 horas Oitavo semestre Atividades complementares IV - 36 horas Cultura e governança corporativa - 72 horas Eletiva I - 72 horas Eletiva II 72 horas Finanças internacionais - 72 horas Trabalho de conclusão de curso II - 72 horas	Gestão de negócios internacionais - 72 horas Gestão de serviços - 72 horas Gestão do conhecimento - 36 horas Inovação e competitividade - 72 Horas Trabalho de conclusão de curso I - 36 horas Oitavo semestre Atividades complementares IV - 36 horas Cultura e governança corporativa - 72 horas Eletiva I - 72 horas Eletiva II 72 horas Finanças internacionais - 72 horas Trabalho de conclusão de curso II - 72 horas

Fonte: INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b.

O título do curso atende ao dispositivo específico da Resolução nº 4/2005, sobre “as Linhas de Formação Específicas” (BRASIL, 2005, art. 2º, § 3º), as quais não constituem uma extensão ao nome do curso, tampouco caracterizam uma habilitação, mas deverão constar apenas no projeto pedagógico. Seguindo o quadro 5, aparecem a especificação do curso e a habilitação ao egresso, o qual receberá a formação Bacharel em Administração de Empresas, tendo esse, como perfil:

[...] desejado [...], capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, art. 3º).

O curso nessa IES está inserido na área de Gestão e Negócios e subárea da Administração geral. A área é uma das mais antigas da instituição e está presente em todas as unidades da rede, sendo o seu foco o atendimento às empresas, com vistas à inovação. A subárea tem por objetivo proporcionar conhecimentos acerca da excelência em gestão, como fator essencial para a obtenção de melhores resultados e manutenção da competitividade empresarial.

Os profissionais formados são qualificados para gerir processos, estratégias e ações socioambientais, valendo-se da inovação, uma das principais tendências a orientar o mercado, na atualidade.

Anualmente, a IES abre 1.200 vagas para novos alunos de Bacharelado em Administração, um número considerável e que deve ser analisado sob o ponto de vista da expansão da educação superior no Brasil. Alonso (2010) discute que há uma lógica na questão da expansão do ensino superior no país: uma expansão privatista, quantitativista e concentrada em determinada área do conhecimento. Privatista, pois as políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior priorizaram a entrada da iniciativa privada nessa modalidade de ensino, inclusive transferindo recursos públicos para a expansão de instituições educacionais privadas, por meio do Prouni. Quantitativista, porque incide diretamente na ampliação de vagas, sem a contrapartida de verificação da qualidade de oferta desses cursos.

Os dados do Inep agrupam o curso superior de administração na “área geral do conhecimento Negócios, administração e direito” (BRASIL, 2021, p. 18). Esses dados indicam que em 2019 havia 10.267 cursos nessa área do conhecimento, com participação de 25,4% do total de cursos de graduação no país. Desse número, 1.121 cursos de Negócios, administração e direito foram ofertados pelas IES públicas, o que representa 10,5% dos cursos de graduação oferecidas pelas públicas no país; nas IES privadas, têm-se o total de 9.146 cursos dessa área, perfazendo 30,8% do total de cursos de graduação oferecidas pelas entidades privadas (BRASIL, 2021). Outro dado interessante informa que o curso de graduação em Administração está entre os vinte maiores cursos (rótulos) em número de matrículas, ocupando a terceira posição do ranking, com 645.777 matrículas no ano de 2019 (BRASIL, 2021, p. 36).

A IES analisada oferece, conforme já mencionado, oitocentas vagas em seu bacharelado em Administração nessa modalidade, o dobro de vagas do modelo presencial e 66,6% do total das vagas anuais nesse curso. Essa modalidade tem uma participação fundamental e que precisa ser considerada quando se travam os debates acerca da expansão do ensino superior no Brasil. As próprias características intrínsecas à EaD – a utilização de meios e TICs na mediação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, professores e estudantes desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos – podem ser os elementos fundamentais que fazem com que seja possível o ingresso de mais estudantes nessa modalidade de ensino.

De acordo com Nobre e Naves (2015), a EaD parece ser interpretada por meio de um rompimento das barreiras do espaço e tempo, o que possibilita o acesso de pessoas a essa modalidade de ensino, em que as TICs se constituem em um dos principais mediadores de

ensino e aprendizagem. Essa flexibilidade de tempo e espaços de estudos é sugerida pelo PPC do Bacharelado em Administração, modalidade EaD, da IES analisada, quando o documento silencia sobre o período do dia em que as aulas ocorrem (enquanto no modelo presencial, as aulas são noturnas).

Exceção para as atividades avaliativas presenciais obrigatórias, as quais o mesmo documento indica os polos de apoio presencial, aos quais o estudante encontra-se vinculado. As atuais legislações educacionais brasileiras que regulamentam o ensino superior, modalidade EaD, não determinam especificamente a obrigatoriedade de carga horária mínima de atividades avaliativas presenciais. A Resolução nº 1/2016 institui, no § 1º do art. 26, como atividades presenciais obrigatórias, avaliação acadêmica, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, as quais deverão ser realizadas na sede da instituição ou nos polos de EaD credenciados (BRASIL, 2016a). O Decreto nº 9.057/2017, em seu art. 4º, estabelece que:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017a, art. 4º).

A Portaria Normativa nº 11/2017, por sua vez, em seu art. 8º, normatiza que:

Art. 8º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas no [Projeto de Desenvolvimento Institucional] PDI e PPC, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN. (BRASIL, 2017c, art. 8º).

Da interpretação dessas duas legislações, compreende-se que tanto o Decreto nº 9.057/2017, quanto a Portaria Normativa nº 11/2017, ainda que tratem da necessidade de atividades presenciais nos cursos superiores, as quais deverão acontecer ou na sede da IES ou nos polos de EaD, não especificam de forma direta tal obrigatoriedade; ao contrário, direcionam ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e PPC das IES tal determinação e deixa como orientação para tal as DCNs dos cursos de graduação (BRASIL, 2017a, 2017c).

A Resolução nº 4/2005, que instituiu as DCNs do curso de graduação em Administração, Bacharelado, normatiza que o projeto pedagógico do curso deverá conter, entre outros, o estágio curricular supervisionado, atividades complementares, sistema de avaliação e o trabalho de conclusão de curso, como componente opcional. Essas diretrizes, que normatizam tanto os cursos do modelo presencial, quanto da modalidade EaD, não preveem carga horária para essas atividades ou se elas deverão ocorrer de forma presencial, obrigatoriamente (BRASIL, 2005).

O PPC do Bacharelado em Administração, modalidade EaD, em relação às atividades presenciais estabelecidas pelas legislações em comento, prevê a realização de estágio supervisionado, porém, como atividade não obrigatória, além de avaliação presencial, trimestralmente, nos polos de apoio presencial, aos quais os estudantes estejam vinculados. O trabalho de conclusão de curso (TCC) é uma atividade obrigatória e na etapa II de sua realização, deverá ser apresentado diante de uma banca, por web conferência ou presencialmente (INSTITUIÇÃO, 2015b).

No modelo presencial, seguindo as DCNs para os cursos de graduação Bacharelado em Administração (BRASIL, 2005), o PPC prevê a realização do estágio curricular supervisionado, não em regime obrigatório; do TCC, atividade obrigatória e das avaliações, que se caracterizam como: diagnóstica e formativa, por meio dos projetos integradores e outras atividades de caráter interdisciplinar; somativa, com função classificatória e presente em cada semestre do curso, composta por instrumentos de medida (provas escritas e orais, trabalhos individuais e em grupo, testes, relatórios etc.) (INSTITUIÇÃO, 2015a).

O valor que deverá ser investido para os estudantes cursarem o Bacharelado em Administração é outro item que merece destaque: no modelo presencial, o valor do curso é de R\$ 54.162,00 (cinquenta e quatro mil, cento e sessenta e dois reais), enquanto na modalidade EaD, os estudantes deverão investir R\$ 19.494,00 (dezenove mil, quatrocentos e noventa e quatro reais), sendo esse valor cerca de 35% daquele do curso presencial, representando uma considerável economia para os ingressantes na modalidade EaD (INSTITUIÇÃO, 2015a).

A contratação dos docentes e dos tutores para atuarem no Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD, é feita de acordo com as regras da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT): são contratados docentes com formação específica para ministrarem aulas nos componentes curriculares, além da exigência a esses profissionais da formação *lato sensu* – mestrado e/ou doutorado, no mínimo. Esses profissionais podem ser contratados nas categorias “horista” ou “mensalista”. O professor horista é aquele a quem compete ministrar aulas e desenvolver as atividades pedagógicas inerentes a essa ação. O professor contratado na categoria mensalista irá desempenhar as funções de ensino, pesquisa e extensão, além de participar de reuniões pedagógicas, orientar trabalhos dos alunos, selecionar e orientar estagiários, prestar serviços de assessoria e consultoria e conduzir treinamentos para os funcionários da instituição (INSTITUIÇÃO, 2000).

O coordenador do curso é um professor contratado, a quem cabe um conjunto de atribuições: articulação da atuação dos envolvidos no processo educacional e da sociedade; no plano político, atuar como referência aos envolvidos no processo educacional; motivar e

desenvolver pessoas; representar interna e externamente o curso e a instituição, integrando os colegiados acadêmicos e participando de eventos e ações na sociedade, buscando, ainda, estreitar o relacionamento com o mercado e os ambientes profissionais. Cumpre, ainda, funções administrativas: responsável pela qualidade das instalações físicas, laboratórios e equipamentos utilizados no curso, como excelência na oferta; pela aquisição de recursos materiais; administração de pessoal; e funções acadêmicas: elaboração, atualização, reformulação, acompanhamento e execução do PPC, criação de programas de estudos e aprimoramento da utilização dos recursos que integram o AVA, zelar pela qualidade e regularidade das avaliações e pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (INSTITUIÇÃO, 2015a).

Os tutores exercem a “atividade de tutoria”, a qual compreende dois momentos: o presencial, no qual são desenvolvidas as atividades presenciais obrigatórias do curso; a distância, por meio do AVA, onde estão disponíveis os recursos didáticos necessários aos estudos dos componentes curriculares. A tutoria presencial tem por função o apoio logístico em todas as atividades de operação nos polos: organização prévia dos espaços nos dias de encontros obrigatórios (apresentações e avaliações); recepção e orientação aos alunos; administração das listas de presença; distribuição, monitoramento e envio das provas para correção no polo sede.

A tutoria *on-line*, por sua vez, tem atuação complementar e sob orientação dos professores: monitorar o engajamento dos alunos no AVA (motivar, mobilizar e orientar os alunos em relação aos fóruns, aspectos procedimentais de atividades, como prazo e formato de entrega); postar avisos, apoiando o professor na organização dos fóruns; corrigir as atividades avaliativas, com base nas rubricas de correção elaboradas pelos professores; esclarecer os alunos a respeito da metodologia do curso, proposta de avaliação e forma de acesso aos recursos didáticos disponíveis no AVA, à biblioteca física e *on-line*; participar do planejamento trimestral e das reuniões periódicas de alinhamento.

Esses são alguns aspectos que servem para contextualizar a IES, lócus da pesquisa, de acordo com a leitura preliminar de seu PPC, modelo presencial e modalidade EaD. Nos itens subsequentes, foram apresentados os documentos institucionais, foco da pesquisa documental, apontados os elementos que os constituem e que serviram de base para a análise dos dados, segundo o roteiro de análise construído.

O PPC deverá trazer expressa, de acordo com as DCNs para o curso de Bacharelado em Administração, a organização do curso, a sua clara concepção, peculiaridades, currículo pleno e operacionalização (BRASIL, 2005). Segundo o Decreto nº 9.235/2017, em seu art. 43, II, o PPC da instituição é documento necessário para que essa solicite a autorização de abertura de curso superior ao MEC, devendo conter o número de vagas, a carga horária, os turnos, o

programa, metodologias, tecnologias e materiais didáticos, além dos recursos tecnológicos e outros elementos acadêmicos pertinentes (BRASIL, 2017b).

A IES pesquisada apresenta dois PPCs para o Bacharelado em Administração: um que norteia a oferta do modelo presencial e outro, a modalidade EaD. Tal aspecto está vinculado ao que normatiza as DCNs para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, quando estabelece que as solicitações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD deverão ser acompanhadas do PPC, entre outros elementos (BRASIL, 2016, art. 14, § 5º), e a Resolução nº 1/2016, em seu art. 14, parágrafo 4º, quando trata do credenciamento e credenciamento das IES para oferta de cursos superiores na modalidade EaD: “Os cursos superiores, na modalidade EaD, ainda que análogos aos cursos superiores presenciais ofertados pela IES, serão submetidos a processos distintos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento” (BRASIL, 2016a, art. 14, § 4º).

O PPC do modelo presencial entrou em vigor no ano de 2015, tendo sido aprovado em conselho educacional específico que integra a IES pesquisada, o Conselho Nacional de Pesquisa e Extensão (Consepe)¹⁸, em 2014. Por sua vez, o PPC da modalidade EaD passou a vigorar no ano de 2015, para o pedido de credenciamento de curso junto ao MEC, o que veio a ocorrer em 2017, por meio de Portaria específica desse órgão; tal documento foi aprovado pelo Consepe em 2019 (INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b).

Analizando ambos os PPCs, é possível afirmar que eles atendem ao disposto nas DCNs para o curso Bacharelado em Administração, quando tratam dos itens obrigatórios que esses documentos devem trazer especificados, além da organização e funcionamento do curso: perfil do formando, competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica (ou projeto de atividade, como Trabalho de curso), além de outros componentes que tornem consistente o PPC de uma instituição (BRASIL, 2005, art. 2º, § 1º).

No caso particular da modalidade EaD, o PPC traz um capítulo dedicado ao arcabouço tecnológico estruturado pela IES, que garantirá a oferta do curso, abrangendo pessoal e infraestrutura física dos polos de apoio presencial, conforme estabelece o Decreto nº

¹⁸ O Consepe é um órgão normativo e consultivo, de assessoramento e de apoio ao processo decisório da Reitoria, no que tange às políticas de ensino, pesquisa e extensão, e é integrante da estrutura organizacional do Instituto Federal Catarinense (IFC). Suas atribuições entre outras, são: Assessorar a Reitoria na definição das estratégias e políticas de ensino, pesquisa e extensão do IFC, por meio do estabelecimento de diretrizes e da emissão de recomendações, pareceres, resoluções, despachos, portarias e portarias normativas, respaldados na legislação e nos preceitos técnicos aplicáveis. Esse órgão integra a estrutura administrativa da IES analisada nesta pesquisa.

9.235/2017, para o pedido de autorização de curso, que obriga as instituições a trazerem em seu PPC:

[...] o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso; [...] (BRASIL, 2017b, art. 43, II).

Por sua vez, o art. 5º do Decreto nº 9.057/2017, em seu parágrafo único, estabelece que os polos de apoio presencial “deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.” (BRASIL, 2017a, art. 5º, parágrafo único).

De acordo com Haas (2010), o projeto pedagógico de uma IES é documento fundamental para que a gestão acadêmica oriente a instituição de acordo com as legislações vigentes; o mais importante está em traduzir o projeto de educação no qual se acredita e como conduzir a formação que será ofertada pela instituição. A formulação de um projeto pedagógico deverá levantar questões objetivas que deverão ser respondidas ao longo de sua produção.

São questões que perscrutam a finalidade e a destinação da proposta e não é possível furtar-se da análise de custos, pensar em mercados, apontar necessidades de laboratórios, bibliotecas, entre outras. O gestor deve, ainda, considerar o corpo docente, a possibilidade de oferecer extensão e o planejamento da pesquisa. Ele deve contar com dados sobre a região onde está, como número de alunos do ensino médio, escolas da região, especificidades locais de atividade econômica, lazer e cultura, que podem subsidiar sua análise, possibilitando-lhe a elaboração de um projeto que, ao mesmo tempo, atenda os compromissos próprios com a educação formal e com a legislação, esclarecendo metas e objetivos realizáveis (HASS, 2010, p. 166-7).

O PPC do Bacharelado em Administração é constantemente revisitado, a partir da Avaliação de Curso¹⁹, implementada em 2004, quando da autorização de funcionamento do curso pelo MEC (modelo presencial). Cabe a uma comissão docente, da qual fazem parte gestores e professores, a atribuição de formular, implementar e desenvolver o projeto pedagógico. Em caso de necessidade de reformulação e reestruturação curricular do curso, conjuntamente ao conselho de curso, deverão ser encaminhadas as propostas a uma diretoria de graduação, para alteração do documento (INSTITUIÇÃO, 2015a).

O PPC origina os Planos de ensino de cada um dos componentes curriculares que formam a matriz curricular do curso. Os Planos de ensino são os documentos que concretizam a concepção da educação e formação proposta pelos PPCs e presentes na Proposta Pedagógica da Instituição, documento que reúne as diretrizes educacionais básicas da instituição e que orientam a construção e a prática dos projetos pedagógicos das unidades de todo o estado de

¹⁹ A avaliação é feita por uma comissão docente. Essa avaliação ocorre semestralmente.

São Paulo²⁰. Dizem respeito ao planejamento do ensino e aprendizagem, tendo como foco o alcance dos objetivos e metas da ação educacional, a partir dos recursos disponíveis.

De acordo com Libâneo (1990), o planejamento em educação é uma tarefa docente e que inclui a previsão de atividades em termos de organização e coordenação de acordo com os objetivos propostos, quanto à revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento em educação “é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.” (LIBÂNEO, 1990, p. 221).

A construção dos planejamentos de ensino e aprendizagem é um trabalho coletivo, que reúne professores e gestores (coordenador do curso), no âmbito de uma comissão²¹. Essa comissão também é responsável pelas propostas de alterações nos PPCs e nos Planos de ensino, caso sejam necessárias após cada avaliação de curso (INSTITUIÇÃO, 2015a). No caso da modalidade EaD, há uma equipe multidisciplinar, na qual estão envolvidos os autores, professores responsáveis pela elaboração do planejamento e Planos de ensino, entre outras atividades, sempre tendo como orientação o PPC (INSTITUIÇÃO, 2015b).

A matriz curricular do Bacharelado em Administração vai orientar a estruturação do curso em componentes curriculares. Por sua vez, cada um dos componentes curriculares possuirá o seu Plano de ensino. O quadro 6 apresenta a matriz curricular que estrutura o curso em análise, em ambas as modalidades, de acordo com cada semestre:

Quadro 6 – Matriz curricular do Bacharelado em Administração

Semestre	Matriz curricular	Competências
1º	Contexto histórico e de negócios	Contexto histórico de administração e negócios, permitindo a construção de repertório e ferramentas de gestão.
2º	Nivelamento quantitativo e social	Os principais conceitos quantitativos e sociais para compreender o ambiente de negócios.

²⁰ A IES possui um PDI que, na época da realização da pesquisa, estava passando por uma comissão de discussão quanto a sua reformulação.

²¹ Integra o chamado Núcleo Docente Estruturante (NDE) da instituição. O NDE encontra previsão na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2007:

Art. 1º - O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição e que atuem sobre o desenvolvimento do curso (BRASIL, 2007, art. 1º, Parágrafo único).

Semestre	Matriz curricular	Competências
3º	Nivelamento de tecnologias e estratégias	Os principais conhecimentos tecnológicos e estratégicos do ambiente organizacional e de negócios.
4º	Compreensão de ambientes organizacionais	Os ambientes organizacionais, por meio de análises comportamentais, financeiras, mercadológicas e de produção.
5º	Análise organizacional	As ferramentas de gestão para construção de análises organizacionais
6º	Desenvolvimento de pensamento crítico em administração	Pensamento crítico e competências socioemocionais dentro do contexto da gestão.
7º	Aprofundamento local	Conduzir análises locais das organizações e ambientes de negócios.
8º	Aprofundamento global	Conduzir análises globais das organizações e ambientes de negócios.

Fonte: INSTITUIÇÃO, 2021.

A matriz curricular, de acordo com Haas (2010), apresenta uma concepção mais abrangente e dinâmica que currículo, permitindo orientar as práticas de formação, por meio da articulação de eixos, áreas temáticas, competências, núcleos, práticas e outras proposições, as quais encontram previsão nas DCNs para o curso de Bacharelado em Administração.

Um dos significados da palavra “matriz” é o lugar em que alguma coisa é gerada ou criada, algo que é fonte ou origem, cujos sentidos representam bem a concepção de matrizes curriculares: um espaço de formação, de criação, aquilo que produz uma formação de qualidade (HAAS, 2010, p. 168).

Sintetizando o PPC de uma instituição, aparece a matriz curricular de um curso, revelando a proposta de formação de uma IES; oferece, ainda, garantias de contrato entre alunos e professores e são construídas na esfera das recomendações legais, a fim de que seja efetivada a formação definida no projeto pedagógico institucional. Desde a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, o conceito legal de currículo mínimo foi abandonado e a proposição de novas diretrizes curriculares abriu espaço para a inovação de novas proposições às instituições educacionais (HAAS, 2010).

As DCNs para o curso de Bacharelado em Administração (BRASIL, 2005) oferece às IES abertura para que essas elaborem sua matriz curricular e estabeleçam os seus componentes curriculares: não definem cargas horárias específicas para as disciplinas ou componentes curriculares; não impõem sequência de conteúdo; definem as matérias de forma abrangente, o que não restringe a liberdade da IES em imprimir ao conteúdo do curso características próprias,

desde que atendidas determinadas obrigações legais nessa organização curricular, quais sejam: o perfil desejado do formando (art. 3º), de acordo com determinadas competências e habilidades (art. 4º), devendo apresentar em seus PPCs os “conteúdos de formação básica” (art. 5º, I), os “conteúdos de formação profissional” (art. 5º, II), os “conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias” (art. 5º, III), “conteúdos de formação complementar” (art. 5º, IV), bem como a previsão do “estágio curricular supervisionado” (art. 7º), das “atividades complementares” (art. 8º), do TCC (art. 9º). Quanto à carga horária mínima, de acordo com a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007, em seu art. 6º, Anexo, os cursos de Bacharelado em Administração terão carga horária mínima entre 3.000 e 3.200 horas (BRASIL, 2007).

Quanto aos Planos de ensino de cada componente curricular, identificou-se alguns *elementos do processo de ensino*. De acordo com Libâneo (1990), num planejamento, os elementos do processo de ensino são constituídos dos objetivos (para que ensinar), conteúdo (o que ensinar), alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação e que podem assegurar, se inter-relacionados, a coerência do trabalho docente. Esses elementos foram extraídos dos Planos de ensino dos componentes curriculares que estruturam o Bacharelado em Administração, curso analisado nesta pesquisa.

Nos Planos de ensino dos componentes curriculares estão inseridos, também, os Planos de aulas, planejamentos que preveem, entre outros, os números de encontros e, portanto, a carga horária de cada um dos componentes curriculares (modelo presencial) e das disciplinas (modalidade EaD). Nesse último elemento, chama a atenção de que no PPC, modalidade EaD, a denominação “disciplina” não é utilizada e, sim, “componente curricular”, a exemplo do que ocorre no PPC e nos Planos de ensino do modelo presencial²². (INSTITUIÇÃO, 2019b).

O Plano de aulas, conforme Libâneo (1990) é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou um conjunto de aula, tendo caráter específico. Refere-se a um detalhamento do plano de ensino, em que as unidades e subunidades, ou tópicos, previstas em linhas gerais serão especificadas e sistematizadas, tendo em vista uma situação didática real.

A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só para orientar ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano (LIBÂNEO, 1990, p. 241).

Os Planos de aulas, como documentos contidos nos Planos de ensino de cada componente curricular, também são elaborados no coletivo de professores, a já mencionada

²² Em uma conversa informal com a supervisão educacional da IES, pode-se concluir que se trata de um erro de denominações, visto que, alguns itens inseridos em planejamentos novos são trazidos de planos escritos há tempos e algumas questões escapam na revisão textual.

Comissão, a qual integram os coordenadores de cursos, os professores responsáveis por cada componente curricular, além dos autores (no caso específico da modalidade EaD). Também são revistos e aprimorados a cada resultado da Avaliação de Curso, devendo ser encaminhadas as propostas, em parceria com o conselho de curso, para apreciação da diretoria de graduação e posterior alteração desse planejamento (INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b).

3.3. Autonomia, protagonismo e flexibilidade na formação em oposição à forma escolar

Uma leitura mais analítica indicou que os PPCs são complementares, ou seja, em primeiro momento, não há uma diferenciação entre o que é o modelo presencial e a modalidade EaD²³: ambas são tratadas como um curso de educação superior. Portanto, atendendo às DCNs para cursos de graduação, ambos trazem os mesmos itens, conforme indicou o quadro 5 (p. 85).

Quadro 7 – Os aspectos estruturais presentes no projeto pedagógico do curso

Documento	Projeto Pedagógico	
Curso	Bacharelado em Administração	
Modalidade	Presencial	EaD
Aspectos estruturais do curso	Autor: Diretoria de graduação Identificação da instituição Contexto do curso Justificativa do curso Objetivos do curso Perfil do egresso Concepção do curso: diz respeito a toda estrutura curricular Políticas institucionais no âmbito do curso Metodologia de ensino e aprendizagem Procedimentos de avaliação Critérios para o aproveitamento de competências Ações decorrentes do processo de avaliação do curso Infraestrutura Ementário Referências	Autor: Diretoria de educação a distância Identificação da instituição Identificação do curso Organização didático-pedagógica: contexto educacional; mercado de trabalho; histórico do curso; objetivos do curso; perfil do egresso; competências; campos de atuação; concepção do curso; abordagens de temas pertinentes à educação ambiental, em direitos humanos e étnico-racial; estrutura curricular completa do curso Metodologia didático-pedagógica Processos de avaliação e acompanhamento Políticas institucionais no âmbito do curso Gestão do curso e os processos de avaliação de curso Infraestrutura Ementário e bibliografia

Fonte: INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b.

²³ A diferenciação é feita nos títulos dos documentos.

As descrições dos cursos são abrangentes: estão ali a contextualização da IES, os objetivos do curso, o perfil do egresso, a menção ao seu corpo docente, as metodologias utilizadas, o processo de avaliação, entre outros itens. A diferenciação ocorre em um item específico do PPC modalidade EaD, quando trata da viabilização do trabalho pedagógico por meio do AVA e quando se refere às TICs, como recursos que viabilizam a mediação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se afirmar que essa diferenciação busca atender à legislação para o credenciamento de cursos superiores EaD, mas, de forma geral, o que um PPC silencia, o outro expressa verbalmente. Quanto aos elementos que compõem os Planos de aulas, estão descritos pelo quadro 8:

Quadro 8 – Elementos do processo de ensino presentes nos Planos de aulas

Modalidade	
Presencial	EaD
Número dos encontros	Número das aulas
Conteúdo	Objetivos específicos de aprendizagem
Recursos previstos	Tema
	Material
	Recursos multimídia
	Atividade com nota
	Sugestões para o professor-tutor

Fonte: INSTITUIÇÃO, 2019b; INSTITUIÇÃO, [s/d.]b.

A coleta de dados e sua análise partiram, inicialmente, das características da forma escolar. A organização dos dados viabilizou-se, numa primeira etapa, com base nos elementos do PPC para depois buscar-se a chancela (ou não) de tais elementos nos Planos de ensino e Planos de aulas de cada componente curricular. As características da forma escolar que se seguem foram extraídas, conforme mencionado, dos estudos de Vincent, Lahire e Thin (2001).

O PPC do modelo presencial estabelece que as aulas do curso de Bacharelado em Administração ocorrem no campus localizado na cidade de São Paulo, no período noturno, salvo exceção dos componentes curriculares que são oferecidos na modalidade EaD, como o “Empreendedorismo, inovação e economia criativa”, ofertado no terceiro período do curso.

A presença dos alunos é obrigatória e faz parte do processo avaliatório desses, ou seja, para que o aluno seja aprovado no componente curricular, ele deverá apresentar 75% de presença (INSTITUIÇÃO, 2015a). O controle é feito pelo professor por meio das listas de chamadas, em software característico e desenvolvido para o uso da IES.

O PPC da modalidade EaD, ainda que descreva as instalações físicas do *campus* que oferece o curso, não trata, obviamente, do espaço centralizado para que o aluno participe das atividades de ensino e aprendizagem; dedica itens específicos à descrição do AVA como o

espaço para a mediação entre professor e aluno, com todos os seus recursos, como as salas de bate-papo entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e equipe administrativa e de suporte.

O AVA possui um recurso que permite aos tutores monitorarem a participação do aluno e a emissão de relatórios de participação, com o objetivo de análise e avaliação e posterior acompanhamento por parte dos professores nos componentes curriculares ofertados em EaD (INSTITUIÇÃO, 2015b). Entretanto, o PPC não deixa claro se o relatório de acompanhamento do aluno e sua participação no AVA servirão de objeto de avaliação dele.

Os Planos de ensino e os Planos de aulas efetivam a concepção do curso e os objetivos de aprendizagem da IES e ajudam a estruturar o espaço escolar que se organiza pela linguagem e cultura do escrito, além do rígido controle do tempo. Os Planos de ensino dos componentes curriculares do modelo presencial localizam a sala de aula no campus como o espaço determinado em que se darão as aulas, no período noturno; as atividades baseiam-se nos estudos de uma bibliografia básica e outra complementar, disponíveis na biblioteca física e virtual da IES.

A avaliação do aluno se fundamenta nas “provas” (I e II), já citadas como trabalhos e relatórios escritos, em formato pré-definidos; nas atividades discentes orientadas (ADOs) e atividades de caráter mais lúdico, as quais serão elaboradas e aplicadas pelo professor responsável pelo componente curricular. Também entrarão na composição da nota do aluno os Projetos Integradores e os seminários²⁴.

Os Planos de ensino da modalidade EaD não citam, literalmente, o espaço próprio em que ocorrerão os trabalhos pedagógicos e a interação professor-aluno, ainda que se conclua, pela leitura do PPC, que esse espaço é o AVA e os polos de apoio presencial, quando da realização de atividades presenciais, como avaliações e apresentação do TCC. Assim, estão presentes os objetivos dos componentes curriculares e as bibliografias de apoio aos estudos dos alunos, que o PPC informava estarem disponíveis na biblioteca eletrônica da IES. (INSTITUIÇÃO, [s.d.]a).

Os Planos de aulas do modelo presencial parecem privilegiar a autonomia do professor em propor as atividades: os encontros são baseados em “atividades em sala de aula” e “aula expositiva”, não havendo mais informações sobre como essas serão desenvolvidas ou que tipo de trabalho pedagógico poderá ser orientado²⁵. Acredita-se que o espaço para as atividades

²⁴ A possibilidade de entrega desses trabalhos em vídeo gravado para os alunos com deficiência auditiva e motora, foi citada. Entretanto, os Planos de ensino silenciam sobre tal questão.

²⁵ A pesquisa não se propôs a entrevistar os professores para o levantamento dos tipos de atividades que eles propõem, se fundamentadas em uma cultura do escrito ou se privilegiando outros modos, por meio da oralidade, por exemplo.

orientadas pelo professor seja a sala de aulas, ainda que o PPC sugira que outros espaços flexíveis sejam utilizados, como laboratórios e bibliotecas (INSTITUIÇÃO, 2019b).

Na modalidade EaD, os Planos de aulas parecem deslocar a autonomia do professor para o aluno em organizar o espaço de estudos para a realização de atividades e trabalhos. Estão presentes a organização das atividades e provas, essas funcionando como avaliação, pelo menos duas por componente curricular e uma delas sendo presencial. À primeira vista, as atividades e trabalhos deverão ser entregues em ambiente específico do AVA por meio de arquivo de texto, mencionando novamente que para os alunos com deficiência auditiva e motora, há a possibilidade de entrega dos trabalhos por meio de vídeos.

Da mesma forma que apresenta o espaço escolar delimitado ao campus, às salas de aulas, à biblioteca e aos laboratórios, esses dois últimos classificados como espaços de flexibilidade (a palavra “flexibilidade” vai aparecer expressa verbalmente em diversas passagens dos documentos institucionais), o PPC do modelo presencial delimita o tempo escolar como horários (das aulas), cargas horárias dos componentes curriculares e das atividades obrigatórias como o TCC, essa bastante “fechada” do ponto de vista de obrigatoriedade de cumprimento de uma carga horária específica e de prazos. Mesmo as atividades que, de acordo com o PPC, tenham um caráter mais flexível, como as Atividades complementares, aparecem expressas em sua forma graduada (I, II, III e IV) e em sua carga horária obrigatória, a qual o aluno deverá cumprir para passar à graduação subsequente dessas atividades.

Ainda que o PPC da modalidade EaD indique a flexibilização do espaço-tempo de estudos (não na forma expressa, mas no modo como indica o planejamento de estudos aos alunos da EaD, por exemplo), o tempo escolar também está concretamente expresso em suas páginas, desde a apresentação dos componentes curriculares, a sua carga horária, as quantidades de horas cumpridas a cada semestre e ano para que o aluno avance para as etapas posteriores.

As matrizes curriculares e os componentes curriculares são idênticos aos do curso no modelo presencial, atendendo às legislações educacionais vigentes, o que também perfazem atividades ditas “flexíveis”, como as Atividades complementares, enquadradas rigorosamente num tempo específico, configurado em horas a serem cumpridas, sem as quais, os alunos da modalidade EaD não poderão passar para as Atividades complementares subsequentes e dos demais semestres. A atividade obrigatória TCC, a exemplo do que acontece no modelo presencial, também não comporta a “flexibilidade” propalada nos PPCs, ao contrário, mostra uma rigidez conformada em carga horária a ser cumprida até o final do período estipulado para o término do curso.

O mesmo ocorre, por exemplo, com a atividade Projeto integrador, componente curricular que perpassa o curso (em ambas as modalidades) pelos primeiros seis semestres (Projeto Integrador I, II, III, IV, V e VI) e quatro anos (a cada dois semestres, o tema do Projeto Integrador é o mesmo), e cuja função é levar o aluno a aplicar em sua realidade social, as teorias apreendidas na academia, “a vivência da atividade profissional em formação” na prática (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 21). Essa atividade tem como pretensão, ainda, exercitar a autonomia do aluno e aliá-la ao trabalho de pesquisa. Entretanto, está fortemente enquadrada no que a forma escolar caracteriza como “o tempo escolar”, aquele próprio do modo de socialização escolar, pois o aluno deverá cumprir, a cada semestre, prazos condicionados às cargas horárias do componente curricular Projeto integrador.

Soma-se a isso, o fato de que essa atividade deverá ser feita em grupo (não é uma obrigatoriedade, porém, desejável) e entregue pelo AVA, que manterá local específico, denominado “Grupos” ao qual somente o professor e o grupo de alunos (ou o aluno individual) terão acesso, e cuja avaliação estará condicionado às entregas da “produção parcial e final dos alunos” no prazo determinado em calendário específico²⁶

Cada Projeto Integrador será avaliado com base nas entregas da produção parcial e final dos alunos. As produções dos alunos deverão ser entregues pelo AVA, nos prazos definidos no calendário de atividades, sendo que a primeira entrega corresponderá a 40% da nota e a segunda a 60%.

Os Planos de ensino de ambas as modalidades viabilizam as propostas supramencionadas. As cargas horárias dos componentes curriculares estão ali indicadas, bem como o semestre de oferta. O tempo escolar encontra-se milimetricamente planejado em horários, semestres e anos, distribuído em etapas, as quais o aluno deverá passar, com a perspectiva de galgar patamares maiores em seus estudos, até a finalização desses, se alcançar as competências necessárias para isso.

Mesmo as ADOs, atividades que teriam no protagonismo e autonomia do aluno o seu caráter de desenvolvimento, estão sujeitas aos horários estipulados pelos docentes²⁷, a um prazo de início e término de cada uma delas, ao qual o aluno deverá se enquadrar. Efetivando as propostas de ensino dos Planos de ensino, os Planos de aulas de ambas as modalidades concretizam o tempo ajustado para que o aluno possa apreender os saberes necessários para

²⁶ O documento não deixa claro se o aluno ou grupo de alunos pode entregar as atividades do componente curricular Projeto integrador fora do prazo e se isso condiciona alguma punição, por exemplo, a perda de pontuações na nota.

²⁷ As ADOs, atividades discentes orientadas, não constam nos Planos de Ensino e Planos de aulas da modalidade EaD.

desenvolver as competências requeridas em cada componente curricular e, assim, poder ser classificado por meio de avaliações e ir atravessando sucessivamente os semestres e anos que dividem o curso, até completar a carga horária total exigida e os conhecimentos necessários a sua formação como bacharel em administração.

Especificamente na modalidade EaD (também no componente curricular do modelo presencial ofertado em EaD, o “Empreendedorismo, inovação e economia criativa”), cuja concepção de educação se apoia na flexibilidade de espaço-tempo, vê-se Planos de aulas rigidamente fundamentados em números de encontros e em cargas horárias.

Além do espaço específico e separado das demais práticas sociais, da determinação rigorosa do tempo escolar, que passa a ser o próprio tempo de socialização, a forma escolar também se nutre do que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominaram *de forma escritural escolar de relações humanas*, fundamentada em uma cultura do escrito, na qual, para se ter acesso aos saberes escolares, é preciso fazê-lo por meio da linguagem escrita; em saberes objetivados, codificados e sistematizados para a sua transmissão; e em um distanciamento da linguagem escrita escolar da linguagem do mundo.

Os próprios documentos analisados estão em sua forma escrita. Estão codificadas as informações que fundamentam a oferta do curso em suas duas modalidades e para que o aluno tenha acesso a essas informações, é preciso que ele consiga decodificar essa linguagem. À primeira vista, parece uma análise muito simplista, porém, ela leva a perceber como a IES estabelece o seu sistema de relações sociais por meio “de práticas de escrita e ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 18). Assim, os documentos institucionais à disposição dos alunos, como os PPCs, os Planos de ensino, o Manual do aluno e os materiais didáticos, serão encontrados *on-line*, em sua forma textual escrita.

Diversas passagens de ambos os PPCs mostram como a relação com os saberes está calcada na cultura do escrito e determinam as práticas dos alunos e dos professores: à primeira vista, os trabalhos dos alunos e avaliações devem ser entregues na forma de textos escritos. Mesmo os trabalhos que se revestem da concepção de educação pela IES, representada pela “autonomia” e “protagonismo do aluno” (Projeto integrador e ADOs, essas últimas para o modelo presencial), “flexibilidade curricular” (componentes eletivos e optativos) e “metodologias alternativas” (visitas técnicas, por exemplo) – que deslocam o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem –, não estão livres de avaliações que passam pela escrita de relatórios, geralmente condicionada a um modelo pré-definido: “Após as atividades [*de visitas técnicas*], os professores solicitam que os discentes apresentem relatórios sobre essas

visitas, relacionando-as com os temas trabalhados em sala de aula”. (INSTITUIÇÃO, 2015a, pp. 64-5).

Entretanto, os itens específicos que tratam do AVA, no PPC da modalidade EaD, quanto aos métodos e recursos pedagógicos, poderiam levar à crença dessa descentralização da cultura do escrito, pelo menos nessa modalidade. Os chamados “recursos de conteúdos”, disponibilizados para os estudos por meio do AVA, encontram-se em sua forma textual escrita e também na forma de material audiovisual (vídeos, aulas narradas²⁸, podcasts, animações e simulações) (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 34). Entretanto, quando analisado o item “avaliação”, o que se constata é o retorno à centralidade da cultura escrita: do mesmo modo como ocorre no modelo presencial, as atividades e trabalhos dos alunos, para serem avaliadas, devem ser entregues sob a forma de relatórios e sínteses, em área específica do AVA, privilegiando a forma textual escrita.

Conforme mencionado, a acessibilidade é outra concepção de educação explicitada pela IES e tema recorrente em ambos os PPCs e nas *diretrizes para o atendimento educacional na perspectiva inclusiva*, documento que irá orientar as práticas, inclusive metodológicas do curso Bacharelado em Administração (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 58; 2015b, p. 54.). Faz parte, então, a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem que priorizem a flexibilidade, estratégias diferenciadas de ensino, avaliação e de uso de recursos didáticos. Nessa questão, chama a atenção um contexto que pode representar a descentralização da escrita como fundamento da forma escolar: a possibilidade da entrega de trabalhos, por parte dos alunos com deficiência auditiva, na forma de vídeos:

O recurso vídeo *everywhere* está incorporado no editor de conteúdo e permite criar mensagens de vídeo em qualquer lugar que se tenha acesso. Isso significa que é possível gravar e visualizar os recursos em vídeo em um fórum de discussão, postar um vídeo blog, enviar um vídeo de apresentação para os professores ou ainda fazer envio de trabalhos por vídeo. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 61).

Dessa forma, o recurso vídeo *everywhere* auxilia, ainda, na interação dos alunos com deficiência auditiva por meio dos fóruns e na publicação em blogs ou outras plataformas, bem como de alunos com deficiência motora, que o impede de escrever: “Caso escrever seja uma tarefa difícil, o recurso vídeo *everywhere*, embutido no editor de conteúdo, permite a criação de respostas de voz para atribuição, fóruns de discussão, *blogs* ou em qualquer outro local da plataforma onde o editor de conteúdo esteja disponível”. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 61). Isso torna possível aos alunos que, por qualquer deficiência, encontram-se impedidos ou com dificuldades para acessar a escrita, apresentar os seus trabalhos avaliatórios em outra forma

²⁸ Trata-se do ensino de conteúdos por meio da gravação de voz do professor, com apoio de imagens.

textual, que não seja a escrita. Ambos os PPCs (modelo presencial e modalidade EaD) privilegiam esses mecanismos de acessibilidade e uma leitura mais atenta do PPC, modalidade EaD, indica que até o TCC pode ser entregue pelo aluno, com as deficiências citadas, em forma de vídeo, pois tal recurso garante que as mensagens de vídeo podem ser usadas como trabalhos acadêmicos (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 55).

Ainda que seja uma possibilidade da quebra da centralidade da linguagem escrita na relação com os saberes escolares, tal perspectiva, pelo menos naquilo que os PPCs revelam, estão acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais. Não se pode afirmar, pela leitura dos documentos institucionais, se os demais alunos, com ou sem necessidades educacionais de outros tipos, podem utilizar recursos próprios da linguagem oral para a entrega de atividades ou apresentação de trabalhos para avaliação.

Os Planos de ensino de ambas as modalidades irão efetivar a aquisição dos saberes por meio de uma linguagem escrita: estão ali presentes as bibliografias básicas e complementares, as quais, à primeira vista, são disponibilizadas como livros ou outras publicações em sua forma escrita, seja pela biblioteca física ou virtual da IES. Os Planos de aulas também, sugerem as atividades e a entrega dos trabalhos sob a forma de textos escritos, ainda que no modelo presencial, a falta de clareza quanto aos métodos e usos de recursos (enquadrados como “atividades em sala de aula”) não permitem comprovar que os professores exijam que em suas atividades diárias os alunos entreguem trabalhos escritos (INSTITUIÇÃO, 2019b; INSTITUIÇÃO, [s/d.]b).

Na modalidade EaD, há o item “atividades com notas”, que indicam que os alunos deverão entregar atividades, realizar testes e as provas (*on-line* ou presencial) por meio do AVA e polos de apoio presencial, na forma de arquivos de textos, podendo, segundo o PPC, a entrega daqueles, pelo recurso vídeo *everywhere*, na forma de vídeos (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 55). Aqui, novamente surge a alternativa interessante à cultura do escrito e que pode representar um diferencial aos alunos dos cursos EaD.

O currículo escolar irá abranger as atividades nucleares da escola (SAVIANI, 2008), integrando as disciplinas escolares e os conhecimentos a serem transmitidos e sistematizados no conteúdo escolar, os métodos e as técnicas de ensino, bem como os materiais a serem utilizados. A forma escolar se nutre do currículo escolar, pois esse organiza o trabalho de professores e alunos na escola, fundamentando as relações sociais de aprendizagem, constituindo, por meio das disciplinas escolares, os saberes escriturais, objetivados, delimitados, codificados a serem transmitidos (VINCENT, LAHIRE, THIN (2001).

Ambos os PPCs estabelecem as matrizes curriculares e seus respectivos componentes curriculares, ofertados em períodos e anos específicos, com cargas horárias específicas. Estão descritos os objetivos gerais e específicos de cada componente curricular, que se alinham ao perfil do egresso. Na concepção do curso, cita-se a possibilidade da “formação flexível” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 21), por meios dos componentes eletivos ou optativos. Os primeiros “têm natureza curricular, portanto são contabilizados para a integralização do curso”. Já os segundos, têm natureza extracurricular, então, não são contabilizados para fins de integralização do curso. Entretanto, ambos os componentes encontram-se localizados na estrutura curricular de algum curso de graduação (no caso dos componentes optativos) ou do próprio Bacharelado em Administração (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 21). Essas mesmas informações estão expressas no PPC da modalidade EaD (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 25-7).

As atividades dos professores e alunos, no trabalho pedagógico, estão minuciosamente planejadas e acondicionadas dentro de uma carga horária específica e de um componente curricular específico, com os seus objetivos de aprendizagem, “intenções formativas” e “desafios” que cabem ao conteúdo escolar atingir e superar (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 25; 2015b, p. 17). Mesmo as atividades que parecem ter um caráter mais autônomo e prático, como os Projetos integradores e o Estágio supervisionado seguem um “plano de atividades que estende a proposta [do] projeto pedagógico ao ambiente de trabalho” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 29), portanto, integrado à forma de saberes escolarizados, integrados ao currículo, de modo nada flexível. Na modalidade EaD, o mesmo é estabelecido: “A realização do estágio deverá estar em consonância com formação acadêmica do aluno [...] e amparada em plano de atividades, a ser acompanhado pelo professor responsável”. (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 27).

Outras atividades de caráter autônomo e flexível, dentro da concepção de métodos ativos na educação pela IES, são as Atividades complementares (I, II, III e IV), presentes em ambas as modalidades do curso. A intenção é que o aluno busque participar de eventos ou outros cursos que tenham relação com a sua formação profissional, de modo autodeterminado (INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b). Entretanto, o caráter autônomo, flexível e participativo se dilui na obrigatoriedade curricular estabelecida pelas DCNs, que as enquadram em uma carga horária específica.

Além disso, a IES condiciona ainda mais tais atividades em um formato de “disciplina escolar”, quando as torna elemento de avaliação ao aluno da EaD, em “O aluno será avaliado pela qualidade do relatório apresentado e levará em conta: cumprimento da data e local de entrega pré-definido; apresentação no modelo pré-estabelecido; redação; [...]” (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 43).

Os métodos e os materiais passam, também, a ser elementos essenciais no currículo para a transmissão dos saberes escolares e figuram, no caso da IES analisada, nos Planos de ensino e Planos de aulas. A IES tem como concepção de educação, os métodos baseados na aprendizagem significativa, na qual se busca aliar teoria e prática, para a resolução de problemas da realidade. São exemplos desses métodos: estudos de caso, pesquisa, estudos do meio, oficinas, visitas técnicas, grupos de estudos orientados, seminários, atividades realizadas na comunidade, entre outras (INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b). São métodos que organizam a forma como os conhecimentos serão transmitidos.

Os Planos de ensino dos componentes curriculares do modelo presencial (com exceção do componente ofertado em EaD, “Empreendedorismo, inovação e economia criativa”) expressam a metodologia que organizará o trabalho pedagógico, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, bem como os recursos que serão utilizados. Aqui, novamente percebe-se uma autonomia e protagonismo do professor, pois a metodologia está nomeada como “atividades em sala de aula” e “estudos de caso”. Entretanto, não pode ser “qualquer coisa”: os métodos têm que estar orientados de acordo com as intenções formativas, com os desafios de aprendizagem, os quais, por sua vez, estão integrados à concepção do curso e perfil do egresso, orientando avaliações. Também estão presentes os conteúdos, em seu sentido estrito, não dando margem de autonomia a alunos e professores para flexibilizarem aprendizado de saberes.

Figuram, ainda, as ADOs que perdem nos Planos de ensino o seu caráter de autonomia e flexibilidade para o aluno em seus estudos, além de serem uma oportunidade de quebra do espaço da sala de aula, uma vez que tais atividades sofrem uma “curricularização”, ou seja, passam a ser mais uma atividade comandada pelo professor, tendo que ser enquadrada como recurso de aprendizagem de saberes (escolares), em determinada carga horária, remetendo mais a uma disciplina que uma atividade autônoma do estudante.

Nos Planos de ensino dos componentes curriculares da modalidade EaD (aqui inclui o do componente curricular “Empreendedorismo, inovação e economia criativa”, do modelo presencial, mas ofertado a distância) estão presentes a forma de transmissão de conhecimentos organizados em currículos, nos conteúdos e nos métodos e recursos. Os objetivos de aprendizagem estão presentes, sendo, algumas vezes, mais pormenorizados que os do modelo presencial (INSTITUIÇÃO, [s/d.].a).

Os Planos de aulas viabilizam um deslocamento do protagonismo do professor no processo de ensino e aprendizagem para o do aluno, por meio do item “objetivos de aprendizagem” (INSTITUIÇÃO, [s/d.].a, p. 2). Cada aula tem o seu próprio objetivo de aprendizagem, o seu título, não apresenta a metodologia, mas os recursos utilizados e atividade

que deverá ser entregue, bem como as avaliações que deverão ser realizadas. Diferentemente dos Planos de ensino do modelo presencial, esses parecem ser um planejamento para o aluno, a fim de que ele assuma o protagonismo em apreender os conteúdos necessários para ser avaliado e, assim, alcançar os graus mais elevados de sua formação.

O trabalho escolar se organiza, entre outros, por meio dos conteúdos, métodos e materiais, o qual produz um saber-fazer próprio, que necessita de outros elementos, como a escola graduada e organizada por classes de alunos, os quais, se pressupõe, possuem o mesmo nível de conhecimentos e competências. É uma característica da escola graduada, fundamentada no currículo, a presença de um professor que ensina as mesmas coisas, ao mesmo tempo e para a mesma classe. O Bacharelado em Administração não foge a esse enquadramento: organizado por semestres e anos escolares, em que os alunos ingressam no primeiro semestre e seguem um percurso graduado, fundamentado na aquisição de competências, em ritmo escalonado. Os componentes curriculares de ambas as modalidades são organizados por “formação básica”, com carga horária de 540h; “formação profissional”, 1.440h, “estudos quantitativos”, 468h e “formação complementar”, 1.728h.

Todos os alunos matriculados passarão por todo esse percurso, visando atingir as competências necessárias para serem diplomados como bacharéis em administração. A IES, conforme mencionado, possui como concepção de educação a flexibilidade, podendo o aluno “customizar” a sua grade curricular; entretanto, ele deverá passar, em algum momento, pelos componentes curriculares e suas formações características, reforçando que há um tempo máximo para a sua formação (integralização do curso), doze semestres, e também apresentar as competências necessárias para que seja aprovado de um componente curricular para o outro.

É possível que o aluno ingressante atravessasse etapas em sua formação, desde que comprove as competências necessárias para isso. O item “critérios para aproveitamento de competências”, presente em ambos os PPCs, permite que o aluno atravessasse os componentes curriculares, desde que comprovada a equivalência de conteúdos e saberes

[...] o aproveitamento de competências adquiridas em cursos regulares deve ser realizado mediante análise detalhada dos programas desenvolvidos, à luz do perfil de conclusão do curso. Já as competências adquiridas no trabalho ou em outras situações deverão ser reconhecidas por meio de uma avaliação individual do aluno. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 73; 2015b, p. 27).

Cabe destacar que o aproveitamento de competências pode acontecer em formação escolar-teórica, assim como em atividades laborais ou em qualquer outra situação de vivência que permitiu ao aluno acumular as competências necessárias para a escalada nas etapas de aprovação dos componentes curriculares. A avaliação, em todos esses percursos descritos é o

dispositivo rigoroso que se pauta na “promoção ou não promoção” dos alunos (ROCHA, 2017) para os componentes/semestres/anos posteriores. Ainda que tais avaliações, de acordo com os PPCs, seja realizada em uma perspectiva mais ampla “[...] limitando-se a apreensão de conteúdos e tampouco aos resultados quantitativos obtidos pela aplicação de provas e testes”, a sua função é aprovar ou reprovar os alunos.

As avaliações, ainda que indiquem levar em consideração a diversidade educacional dos alunos, seguem critérios pré-estabelecidos, de acordo com os objetivos educacionais propostos na concepção do curso e o desenvolvimento das competências necessárias. Ao final dos períodos de cada componente curricular, todos os alunos deverão apresentar os conhecimentos e habilidades necessárias para alcançarem outros níveis da formação. Caso não sejam verificados esses componentes, por meio das avaliações, os alunos terão outras oportunidades por meio das recuperações, com exceção do componente curricular que abrange o TCC (INSTITUIÇÃO, 2015a, 2015b).

Os Planos de ensino do modelo presencial demonstram uma característica interessante da escola graduada e organizada em classes de alunos: todos os alunos matriculados em determinado componente curricular deverão aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e, ao final, apresentarem as mesmas competências, por meio das quais as avaliações serão viabilizadas. Não há, nesses documentos, oportunidade para a flexibilização divulgada no PPC. Os seus Planos de aulas chancelam essa característica: apresentam o nome do professor responsável pelo componente curricular, a quantidade de encontros (aulas) e o conteúdo de cada encontro; supõe-se o professor em sala, ministrando o conteúdo, utilizando determinados métodos e recursos para quatrocentos alunos, ao mesmo tempo²⁹.

Na modalidade EaD, os Planos de ensino e os Planos de aulas que deles derivam não rompem definitivamente com a característica marcante da escola graduada: alunos com o mesmo nível de conhecimentos e professores ensinando o mesmo conteúdo para um grupo de alunos; alerta-se pela exceção nessas características do “ao mesmo tempo”, acreditando-se que esse elemento seja flexibilizado, tendo em vista a possibilidade do processo de ensino e aprendizagem assíncrono da EaD.

Os Planos de ensino de cada componente definem a carga horária total a ser cumprida pelo aluno e as avaliações que ele deverá passar para comprovar a aquisição dos conhecimentos/competências necessárias para atingir a próxima etapa do curso (o próximo

²⁹ Suposição baseada no número anual de ingressantes, conforme o PPC, pois não se teve acesso para conhecer a quantidade de salas de aulas que são ocupadas pelos alunos do Bacharelado em Administração ou mesmo de alunos de outros cursos que podem cursar os componentes, sob as condições dos componentes curriculares eletivos.

componente curricular, para o próximo semestre e ano). Não consta, diferentemente dos Planos de ensino do modelo presencial, o nome de um professor responsável pelo componente curricular, mas do autor, que se responsabiliza por elaborar o plano de ensino, o plano de aulas, selecionar os conteúdos e os recursos, as atividades avaliativas e a gravação dos recursos multimídias³⁰ (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 39).

Ainda que esse autor não seja necessariamente o professor que irá acompanhar o aluno da EaD em seus estudos no componente curricular, a premissa é a mesma: alguém que elabora um planejamento de ensino e aprendizagem, levando em consideração que os estudantes estudarão os mesmos conteúdos para no final de determinada carga horária, apreenderem determinados conhecimentos, desenvolverem competências necessárias que serão avaliadas ao fim de um período específico (no caso, da carga horária do componente curricular) e que definirão se o aluno está apto ou não a progredir em seus estudos.

Os Planos de aulas, conforme já mencionado, demonstram uma autonomia e protagonismo do aluno em promover o seu aprendizado, definindo o seu método próprio de apreensão de conhecimentos. Mas, não avançam além disso nessa flexibilidade: ao final, as avaliações que esses alunos deverão passar, irão indicar os conhecimentos apreendidos, as competências desenvolvidas e se esses os certificam a passar para uma outra etapa, escalonada, de sua formação. No fim, os próprios recursos multimídias utilizados pelos alunos, como as videoaulas e as aulas narradas, trazem em si a característica de um professor transmitindo os mesmos conhecimentos para um número grande de pessoas, talvez, quebrando aí, o “mesmo tempo”. As *web* conferências³¹ irão cancelar, então, essas características: ocorrem de forma síncrona entre professor e alunos, podendo reunir um número grande de alunos, até mais que em uma sala de aula presencial, se supõe.

Essa quinta característica da forma escolar é a produtora dos documentos institucionais que até aqui esta pesquisa analisou. Principalmente os PPCs, que ditam, ainda que não de forma explícita, o modo como as hierarquias são estabelecidas para que os objetivos de aprendizagem devam acontecer. As regras são impessoais e sujeitam tanto os professores, quanto os alunos, de acordo com um código de normas pré-estabelecidos que todos aderem, de forma consciente ou não, quando ingressam na IES.

³⁰ O PPC da modalidade EaD não deixa claro se tal profissional é um professor contratado ou um consultor da IES.

³¹ Não fica claro no PPC da modalidade EaD se o aluno é obrigado a participar de Web conferências com o professor. Supõe-se que não, pois esse mesmo documento afirma que essas reuniões ficam gravadas, para que o aluno a acesse quando quiser.

O corpo docente está discriminado em cada um dos Planos de aulas do modelo presencial. Nesse documento, constam os títulos obtidos por esse profissional e sua formação. Nas palavras de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 30), o professor, detentor de uma competência específica e garantida pelo título e diplomas, “reconhecimento formal de uma competência mensurável por ser objetivada”), estabelece uma relação com os alunos baseadas em estrutura de regras objetivadas e impessoais. A relação pedagógica, nesse caso, obedece a normas estabelecidas pelas IES, presentes no PDI e no Manual do aluno³². No caso da modalidade EaD, nos Planos de ensino figurem os nomes dos autores, bem como os seus títulos³³, contudo, acredita-se que a relação estabelecida entre professores, tutores on-line e presencial, equipe de suporte, coordenação de curso, seja baseada em normas, as quais todos esses atores, encontram subordinados.

Não são encontradas nos PPCs normas ou sanções que podem ser aplicadas aos alunos, de modo explícito. Sugere-se que as avaliações sejam uma forma de sanção ao aluno quando esses, por exemplo, faltam às aulas presenciais, ou interajam pouco e acesse o AVA, não entregue as atividades e trabalhos. Isso porque, esses documentos explicam os processos avaliatórios, as composições de notas, no caso do PPC modelo presencial:

Para aprovação ao final do período letivo, o aluno deve obter nota mínima igual ou superior a 6,0, além de frequência igual ou superior a 75%, quando se tratar de componente/curso presencial, conforme determina o Regulamento da Graduação, que normatiza e complementa as orientações sobre os procedimentos avaliativos. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 72).

e da modalidade EaD:

Os resultados serão expressos em notas graduadas de zero a dez, permitindo-se o fracionamento decimal. Para aprovação ao final do período letivo, o aluno deve obter nota mínima igual ou superior a 6,0, conforme determina o Regulamento da Graduação, que normatiza e complementa as orientações sobre os procedimentos avaliativos.

O resultado da avaliação está fundamentado em critérios e indicadores que permitam auferir desenvolvimento das competências definidas no perfil do egresso [...], a nota final de cada disciplina será calculada pela média ponderada das notas das atividades avaliativas (presenciais e virtuais) (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 41).

Em ambos os excertos, depreende-se que a regra das avaliações, ainda que o processo seja comandado pelo professor e pode, assim, causar a punição do aluno, essas regras não foram criadas pelo corpo docente: constam de um outro documento institucional, o tal Regulamento da Graduação, que deve reunir um conjunto de regras que submetem professores e alunos.

No caso específico da EaD, por seu caráter de descentralização de espaço e tempo entre professores e alunos, poderia sugerir que esses últimos estão mais distantes das normas

³² Tais documentos não foram objeto de análise desta pesquisa.

³³ O PPC da modalidade EaD não deixa claro se o autor e o professor responsável pelo componente curricular.

impessoais que regem a organização da IES e do curso Bacharelado em Administração. Entretanto, de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 33):

[...] a disciplina não deve ser suportada, mas compreendida e aceita. Trata-se sempre de agir conforme as regras impessoais, independente da vontade dos indivíduos (o mestre e os monitores, mas sem as impor, passando por cima do ‘consentimento’ dos alunos. Ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de auto-disciplina, um ‘self-governement’ [...].

Desse modo, ao basear no protagonismo, autonomia e autodeterminação do aluno o desenvolvimento do curso na modalidade EaD, a IES também está envolvendo-o num conjunto de normas e procedimentos objetivados, sistematizados e escritos, que não carece, necessariamente, da figura do professor para que o aluno se aproprie de tais regras, mas que elas se tornem parte dele.

3.4. A Cultura escolar que os documentos institucionais verbalizam

Os dados coletados dos PPCs buscaram identificar a cultura escolar que a IES veio elaborando ao longo de seus setenta e cinco anos de existência. A abertura dos PPCs resgata alguns marcos históricos que fizeram a IES ser reconhecida nacionalmente, pela contribuição na educação do país: resgata, conforme narra o texto, a bem-sucedida iniciativa da IES em ofertar cursos da educação superior e ser destaque na oferta de cursos EaD, quando o rádio era uma tecnologia de informação ainda nascente. Sabe-se que a cultura escolar se nutre dos fatos históricos e das retrospectivas de personalidades históricas. Nóvoa (1991) reflete que os marcos históricos e o resgate dos personagens míticos que figuram no passado das instituições, encontram em sua zona de visibilidade da cultura organizacional.

Os PPCs de ambas as modalidades estabelecem que a missão da IES é o desenvolvimento de pessoas, por meio da educação, para o exercício da cidadania e atuação profissional transformadora, empreendedora e que contribua para o desenvolvimento da sociedade. Os valores que orientam as suas ações educacionais estão fundamentados na transparência, inclusão social, excelência e inovação, essa última orientando ações para uma educação empreendedora, autônoma e sustentável. Não por acaso, esses três termos e mais outros, como ética, protagonismo e flexibilidade, estarão presentes em diversas passagens dos documentos institucionais³⁴ (INSTITUIÇÃO, 2015b, pp. 5-6).

As finalidades educativas da IES e que irá se refletir em seus cursos estarão orientadas a uma concepção de educação cidadã e humanística, autônoma, que tenha como ponto principal

³⁴ Os valores encontram descrição mais pontual no PPC da modalidade EaD, enquanto no documento do modelo presencial, tais informações estão pulverizadas ao longo dos itens.

as questões étnico-raciais, ambientais, o respeito à diversidade e a inclusão social. Como objetivos educacionais, o PPC do modelo presencial estabelece a formação do profissional cidadão, que seja capaz de articular saberes para superar os desafios da sociedade; isso será feito por meio do incentivo à pesquisa científica e de uma atitude empreendedora que valorize a ética e a sustentabilidade (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 13). O PPC da modalidade EaD estabelece que o curso pretende formar profissionais que sejam capazes de atuar no campo da gestão e negócios, por meio de uma formação ética, pensamento crítico, interpretação de mundo e compreensão das relações sociais, visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas; esse profissional deverá estar comprometido com os princípios éticos-legais da profissão e do mercado, agindo com criticidade e atitude empreendedora (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 11).

O perfil do bacharel em administração, formado na modalidade EaD, deverá apresentar o perfil normatizado pelas DCNs (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 13):

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005, art. 3º).

Ainda que o PPC da modalidade EaD não expresse textualmente que o perfil do egresso do curso tenha que atender as finalidades educacionais – empreendedorismo, ética, visão sistêmica e abordagem sustentável –, são as competências adquiridas que irão definir de forma mais abrangente o perfil do egresso: competências gerais e específicas, que abrangem, por exemplo, o protagonismo e a autonomia, aplicação do conhecimento científico em situações reais e concretas, criticidade e atitude reflexiva, pautadas pela ética, responsabilidade social, solidariedade, respeito à diversidade e sustentabilidade, entre outros (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 13).

O PPC do modelo presencial estabelece que o relacionamento da IES com a comunidade é uma de suas maiores atribuições, assim como o desenvolvimento de suas “marcas formativas”, quais sejam: Investigação científica e autonomia; Empreendedorismo e vivência profissional; Ética e cidadania (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 19). O desenvolvimento dessas marcas está condicionado ao desenvolvimento dos pilares da educação superior – ensino, pesquisa e extensão –, sendo esse último o momento em que a linha divisória entre escola e comunidade se torna cada vez mais tênue.

Assim, a estrutura curricular do curso irá integrar as ações que colocarão a IES em contato direto com a comunidade e vice-versa, objetivando “difundir os conhecimentos gerados a partir das atividades de ensino e pesquisa, bem como estabelecer uma relação de diálogo e de transformação social com as comunidades locais” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 5). Os alunos poderão aliar a teoria aprendida resolvendo problemas e propondo projetos da realidade social, por meio dos Projetos Integradores e do TCC. Política de acessibilidade (oferta de bolsas de estudos e acesso à informação, pelo uso da biblioteca), participação da comunidade na avaliação institucional. Estudos do meio, ligados aos projetos integradores.

O PPC da modalidade EaD indica que as atividades de extensão são o espaço privilegiado para a interação com a comunidade local, por meio de projetos idealizados pelos alunos e orientados pelos professores: Projetos integradores, TCC, diferentes atividades de extensão, as quais estão presentes nas políticas institucionais no âmbito do curso: “[...] o conceito de qualidade do desempenho acadêmico, de emancipação teórico-prática e de responsabilidade social proporcionado pela aproximação entre a instituição de ensino e seu entorno geográfico, histórico e social” (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 45). O PPC da modalidade EaD não informa a ocorrência de eventos organizados pelos alunos e professores, a exemplo do que acontece no modelo presencial, os quais integram forte participação da comunidade localizada no entorno da IES.

É recorrente em ambos os PPCs a preocupação da IES em destacar os recursos que viabilizam a oferta do Bacharelado em Administração. Por exemplo, quanto ao corpo docente, a IES indica que são profissionais com especialização, mestrado e doutorado, com experiência em educação e mercado. Os tutores *on-line* apoiam o trabalho docente nos componentes curriculares do modelo presencial ofertados à distância e no curso da modalidade EaD. Os tutores de apoio presencial atuam nos polos presenciais. Os gestores integram a coordenação de curso, realizando a gestão pedagógica e administrativa, concomitantemente. Os assistentes e agentes administrativos dão apoio ao trabalho docente, à gestão pedagógica e administrativa.

O PPC da modalidade EaD indica que, além dos recursos humanos citados, integram outros profissionais: os da equipe de suporte ligada à sede da IES, que oferece suporte técnico aos alunos da EaD com dificuldades de acesso ou outras questões relacionadas ao AVA, como agendamento das provas, transferências de polo, aproveitamento de disciplinas, entre outros; e a equipe multidisciplinar, responsável pela “concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação à distância”. Tratam-se de profissionais de diferentes formações (educação, design instrucional, web design, desenho gráfico, revisão, área de vídeo, entre outros) responsáveis por elaborar e ou validar os conteúdos

de cada componente curricular, inclusive aqueles do modelo presencial, ofertados em EaD (INSTITUIÇÃO, 2015b, pp. 38-9).

Quanto aos recursos físicos e materiais, ambos os PPCs tratam da infraestrutura oferecida pela IES, desde salas de aulas, biblioteca e laboratórios, até o aparato tecnológico, com as garantias de acessibilidade, tendo em vista os objetivos da aprendizagem que destacam, entre outros, a acessibilidade irrestrita como forma de democratização do acesso. De acordo com os PPCs “as instalações [nome da IES] visam proporcionar um ambiente agradável a professores, alunos e funcionários, adequado à quantidade e às necessidades específicas de usuários e ao tipo de atividade exercida” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 77; 2015b, p. 52). Essa descrição diz respeito à sede da IES, onde é oferecido o curso no modelo presencial e serve como polo de apoio presencial na cidade de São Paulo. Quanto aos outros polos, no caso da modalidade EaD, o PPC do modelo presencial indica que eles se aproximam, na questão da infraestrutura e recursos físicos e humanos, da sede da IES.

Para atender a oferta de cursos a distância, todas as unidades de apoio presencial (polos) contam com infraestrutura material e corpo técnico-administrativo para fornecer suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso, o que inclui bibliotecas com acervo diversificado e constantemente atualizado para possibilitar ao aluno o acesso às bibliografias, em formatos físico e digital, indicadas para os componentes curriculares, dotadas de sistema de sistema de empréstimo eletrônico (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 77).

A plataforma escolhida pela IES para desenvolver o AVA é o *Blackboard Learn*³⁵. O ambiente virtual é dotado de recursos que permitem a interação entre os diversos atores do processo de ensino e aprendizagem, o acesso aos materiais didáticos e aos fatores administrativos, entre outros. O AVA é estruturado de tal forma que não coloque barreiras para os usuários com deficiências, seja fácil e acessível a todos (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 60).

O PPC da modalidade EaD dedica um item inteiro às TICs, como recursos fundamentais da mediação no processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito do curso, as TICs permitem a execução do Projeto Pedagógico do curso e garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre professores e alunos, asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 36).

Quanto aos materiais utilizados no trabalho pedagógico, o PPC do modelo presencial sugere que parte é elaborada pelos professores de cada componente curricular. Isso porque, os Planos de ensino e Planos de aula direcionam à autonomia dos professores as metodologias e atividades nas salas de aula, sem sugestões de recursos, por exemplo. O que são citadas são as

³⁵ AVA com sistema de gerenciamento de aprendizagem.

bibliografias (básica e complementar), as quais, se acredita, servem como base para a elaboração dos materiais didáticos utilizados nas “atividades de sala de aula” (plano ensino) e das provas, inclusive os materiais didáticos específicos e que têm por função garantir a acessibilidade de alunos com deficiência.

Tendo em vista o protagonismo e autonomia do aluno da EaD em fazer o seu próprio planejamento de estudos, o PPC dessa modalidade indica que os materiais pedagógicos e recursos estarão disponíveis no AVA. Diferentemente do modelo presencial, o aluno conta com um “compilado teórico” de cada um dos componentes curriculares (INSTITUIÇÃO, 2015b). Trata-se de uma espécie de livro didático, que contém as teorias a serem estudadas, sugestões de atividades e bibliografia sugerida ao aluno. O compilado é produzido pelo autor, profissional que também elabora os planos de ensino e planos de aula de determinado componente curricular³⁶. De acordo com o seu PPC, a modalidade EaD conta com os seguintes materiais didáticos:

- a) Material conceitual: são os textos previamente elaborados pelo autor, com base na ementa e nas bibliografias de cada componente curricular, e os textos que integram o acervo da biblioteca digital da IES;
- b) Aulas narradas: apresentações orais gravadas, utilizadas com o apoio de slides que abordam os temas principais dos componentes curriculares. Trata-se de exposições assíncronas, portanto, não permitindo a interação.
- c) Vídeos: gravações que sintetizam e complementam os conteúdos abordados nas aulas. A utilização desse recurso varia conforme a carga horária do componente curricular e as horas de estudos previstas semanalmente³⁷.

Conforme mencionado, todos os materiais didáticos, de acordo com os PPCs, são disponibilizados tendo em vista as necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências.

A IES, como uma organização, mantém a sua estrutura de normas, que garantem o seu funcionamento. Os próprios documentos institucionais analisados por esta pesquisa estão inseridos num conjunto de normas que orientam a oferta e a operacionalização do curso Bacharelado em Administração, ao lado do PDI, do Regulamento de graduação, dos diversos manuais (arquitetônico, das atividades complementares, do TCC, entre outros) e do Manual do aluno, para centralizar-se nos regimentos internos, sem mencionar as diversas normas e

³⁶ Cada um dos componentes analisados nesta pesquisa tem o seu próprio autor, figurando nos Planos de Ensino, Planos de aulas e no compilado teórico.

³⁷ Todos os componentes curriculares da modalidade EaD analisados nesta pesquisa contam com esse recurso.

legislações educacionais do país. Este estudo resumiu-se na análise dos documentos de viés pedagógico, então, no que tange às normas da gestão pedagógica do curso, é interessante atentar-se para o próprio organograma da gestão pedagógica do curso, em ambas as modalidades.

Os PPCs não deixam clara a forma como são estabelecidas a estrutura hierárquica e de tomada de decisões na IES. Entretanto, algumas considerações podem ser feitas pela leitura dos documentos:

a) É uma estrutura organizacional hierarquizada e verticalizada de tomada de decisões e divisão de tarefas, formada pelos órgãos:

- Conselho regional: preside a instituição.
- Diretoria Regional: dirige a organização, compondo-se das superintendências de administração, desenvolvimento, operação e universitária.
- Superintendência universitária: coordena o centro universitário.
- Reitoria: integra a superintendência universitária.
- Diretoria Administrativa: responsável pelo planejamento, supervisão e gestão.
- Diretoria de relações e atendimento ao aluno: composta por processo seletivo, central de atendimento, gestão acadêmica, sala dos professores e registro de certificados e diplomas, a diretoria de relacionamento e serviços ao aluno conta com uma equipe integrada, que é responsável pelo acompanhamento e gestão da vida acadêmica do aluno das modalidades de ensino ofertadas pela IES;
- Diretoria de graduação/pós-graduação/extensão: assume competências relacionadas à gestão pedagógica e administrativa da IES;
- Coordenação de curso: integra os professores coordenadores do curso Bacharelado em Administração, modelo presencial e modalidade EaD³⁸.
- Professores: responsáveis pela mediação no processo de ensino e aprendizagem com os alunos, tanto presencialmente quanto à distância; Na EaD, também são os autores dos materiais pedagógicos.
- Tutores de EaD: nos polos de apoio presencial e na EaD (AVA), fazem a mediação entre alunos e professores, prestando suporte a ambos.
- Assistentes e agentes técnicos administrativos: profissionais que oferecem apoio administrativo e pedagógico, tanto às diretorias, quanto à coordenação de curso e alunos, presentes também nos polos de apoio presencial.

³⁸ Não são os mesmos professores que coordenam as duas modalidades.

Pelas informações dispostas em ambos os PPCs, compreende-se que a gestão pedagógica do curso é feita de forma colaborativa entre coordenação de curso, conselho de curso, Núcleo docente estruturante (NDE), esses últimos formados por professores do curso, apoiados pelos assistentes e agentes técnicos administrativos, subordinados à diretoria de graduação (INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b).

No modelo presencial, a coordenação de curso define a estrutura curricular do curso, os componentes curriculares e cargas horárias, os métodos de ensino e aprendizagem e os recursos; coordenam atividades que envolvem a vida acadêmica do aluno, como a orientação quanto aos componentes eletivos a cursar, a necessidade de visitas técnicas, em conjunto com os professores de determinado componente curricular; participam da semana de integração e aula inaugural; organizam palestras e seminários, em conjunto com os professores responsáveis pelos componentes curriculares; prospectam a necessidade de criação de redes de parcerias internacionais; integram a comissão de avaliação institucional de curso e tomam decisões de melhorias baseadas nessa avaliação; reúnem-se com professores e alunos com objetivo de estreitar parcerias para a melhoria contínua do curso; fazem a administração dos recursos físicos, humanos e materiais que envolvem a oferta do curso (condições de salas de aulas e de equipamentos, avaliando a necessidade de melhorias; gestão do horário de trabalho docente, contratação e desligamento; necessidade de aquisição, substituição ou elaboração de apostilas, livros e outros materiais didáticos, em conjunto com professores, autores, profissionais da biblioteca e da editora da IES) (INSTITUIÇÃO, 2015a). A coordenação do curso é responsável, ainda, por representar externamente a IES, integrando os colegiados acadêmicos, e fortalecendo a parceria com a comunidade (INSTITUIÇÃO, 2015b).

Na modalidade EaD, a coordenação, além de todas as funções supracitadas, integra a equipe responsável pela mediação e suporte ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, a qual é formada por professores, pela equipe de tutoria on-line, pelo apoio presencial no polo e pelas equipes de suporte ligadas à sede: comunidade geral do curso. Por meio do AVA, o aluno pode acessar diretamente a coordenação de curso, assim como essa pode acessar o relatório de frequência e atividade do aluno, tendo em vista o acompanhamento do aluno e de seu percurso formativo; mensalmente, são organizadas web conferências entre coordenação e alunos (INSTITUIÇÃO, 2015b).

Este item diz respeito à proposta curricular e pedagógica do curso, a formação profissional docente, avaliação institucional e estratégias de trabalhos. Quanto ao primeiro aspecto, mencionou-se que o curso é estruturado por matrizes curriculares, em que cada uma delas tem a sua intenção formativa e as competências a serem desenvolvidas, semestralmente

(quadro 6, p. 94), de acordo com a concepção do curso e objetivos de aprendizagem – formação do profissional cidadão e crítico, voltado às questões da diversidade e sustentabilidade, aliando teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento local e de toda sociedade, por meio de métodos ativos de ensino e aprendizagem, nos quais se centralizam a autonomia, protagonismo e atitude empreendedora do aluno/egresso.

Quanto à formação profissional docente, sabe-se, além dos PPCs³⁹, que a IES contrata professores com nível de pós-graduação *lato* e ou *stricto sensu* e existem formações a esses profissionais em serviço: cursos de atualização permanente oferecidos internamente e bolsas de estudos para especialização, mestrado e doutorado. A avaliação institucional é uma forma de mensurar as competências dos professores, da qual participam também os alunos, o que pode ensejar medidas de capacitação do corpo docente.

A avaliação institucional ocorre trimestralmente na IES. É conduzida pela Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) e funciona desde 2004, quando a IES foi credenciada como centro universitário pelo MEC. Essa avaliação institucional

[...] tem como propósito criar uma cultura de avaliação permanente, capaz de fornecer um diagnóstico sobre a qualidade dos serviços educacionais em todos os níveis de ensino oferecidos pela instituição, que revertam em melhorias pedagógicas efetivas e de gestão estratégica. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 74).

A avaliação institucional conta com a participação da coordenação de curso, professores, alunos, concluintes e egressos, além do NDE. A sua função é promover a autoavaliação, “sistematizando e disponibilizando informações e resultados, elaborando relatórios, pareceres e recomendações”, buscando “a excelência acadêmica e o desenvolvimento institucional” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 75). Essa avaliação é construída com base nos critérios norteadores do Sinaes, órgão responsável pela avaliação externa da IES.

Os indicadores fornecidos pela avaliação institucional objetivam “ações de melhorias em todas as dimensões do serviço: documentos pedagógicos, infraestrutura, corpo docente, corpo técnico-administrativo, dentre outras.” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 76). Na modalidade EaD, a avaliação institucional é denominada “avaliação interna e externa” (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 50), porém, a sua viabilização e trâmites seguem a forma do modelo presencial, assim como as ações a partir dos resultados.

As estratégias de trabalho foram selecionadas no cerne das atividades da gestão pedagógica, até onde os PPCs permitiram identificá-las. Conforme mencionado, a coordenação de curso está inserida na diretoria acadêmica, porém, entende-se que também responde a

³⁹ Por meio de uma conversa informal com a supervisora educacional da IES, obtiveram-se algumas informações para a conclusão desta pesquisa.

diretoria administrativa, uma vez que além da gestão pedagógica, a coordenação também realiza a gestão administrativa do curso. O PPC da modalidade EaD é o documento que mais precisa a estratégia de trabalho na gestão pedagógica, explicando que a coordenação do curso divide essa função com o NDE e o colegiado do curso⁴⁰.

As decisões na IES são hierarquizadas e verticalizadas e, ainda que os professores tenham autonomia em propor alterações e ou adequações no trabalho pedagógico, estarão sempre ao crivo da coordenação de curso e, essa, da diretoria acadêmica. Parece não haver hierarquia na divisão do trabalho entre NDE (responsável pelas ações acadêmicas do curso, como concepção, consolidação e acompanhamento), colegiado e coordenação de curso. Os tutores *on-line* são os mediadores entre professores e alunos, respondendo aos primeiros (sem hierarquização) e, ainda, à coordenação de curso. Os tutores nos polos de apoio presencial desempenham as atividades de oferecer o suporte aos alunos da EaD, quando das avaliações presenciais e apresentação de trabalhos, além de prestar outros serviços ao aluno: acesso à biblioteca, utilização de espaços de estudos no polo e resolução de dificuldades com todo o sistema tecnológico, como o AVA, a biblioteca virtual, a base de dados etc. Na modalidade EaD, ainda constam outros profissionais: o autor, o revisor técnico, o designer educacional, a equipe multimídia e a editora da IES (INSTITUIÇÃO, 2015b).

Esse item diz respeito à estrutura de poder, autonomia, participação e comunicação. Os PPCs, conforme mencionado em diversas passagens desta pesquisa, sugerem uma estrutura burocratizada, hierarquizada e verticalizada do poder decisório da IES. Ainda que a palavra autonomia apareça em passagens do PPC do modelo presencial (23 vezes) e da modalidade EaD (onze vezes), ela está sempre direcionada ao aluno e a efetividade do processo de aprendizagem, porém, nunca as equipes de trabalho.

Ainda que os Planos de ensino e Planos de aula do modelo presencial requeiram essa autonomia no planejamento das atividades em sala de aula, há por trás da elaboração desse planejamento um órgão que submete a ação docente, no caso, a coordenação de curso/NDE/colegiado de curso, as quais, por sua vez, estão submetidas pela diretoria acadêmica e diretoria administrativa. Existe um arcabouço burocrático para a tomada de decisões na IES, que envolve as questões administrativas e burocráticas do curso, em que as decisões são “de cima para baixo” e, assim, funcionam os fluxos de informações.

⁴⁰ Órgão que, de acordo com o PPC da modalidade EaD, “é o órgão consultivo e deliberativo com função de decidir questões acadêmico-administrativas do curso. Sua composição e atribuições estão dispostas em documento específico”. (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 51).

Na configuração do modelo presencial do curso Bacharelado em Administração pode-se observar a primeira e emblemática característica da forma escolar: a construção de um espaço escolar próprio, específico e distinto do espaço ocupado para as demais práticas sociais. No caso da modalidade EaD, cuja primeira das características é a descentralização do espaço, no qual o próprio estudante cria o seu próprio, percebe-se que de modo sugerido, a configuração do espaço escolar está presente também. Ainda que esse não seja o espaço de uma instituição, isto é, a sala de aula, parece que o aluno da EaD é levado a estruturar o seu espaço de estudos e atividades conforme um modelo do qual ele próprio é “prisoneiro”, uma vez que até chegar ao nível superior de escolarização, esse aluno já passou por outros anteriores, em que a forma escolar era predominante.

Isso porque, o AVA é percebido como uma transposição da sala de aula presencial para o virtual: estão ali presentes as configurações das interações que ocorrem na sala de aula presencial, como as discussões dos alunos que devem ser mediadas e direcionadas por um professor (ou tutor, que faz as vezes desse profissional). Outro aspecto que chama a atenção é a possibilidade de os professores e tutores emitirem um relatório de presença e participação do aluno no AVA, para um acompanhamento mais individualizado, o que sugere uma conformação do aluno da EaD ao espaço e também a um tempo escolar característicos (o que foi pormenorizado no próximo item).

A obrigatoriedade da existência dos polos de apoio presencial marca ainda os resquícios da conformação da modalidade EaD a um espaço escolar característico, denotando que a própria legislação educacional brasileira ainda traz uma característica *meso* da modalidade EaD com o modelo presencial⁴¹.

Uma busca pela descentralização do espaço escolar no modelo presencial é a possibilidade de as aulas serem realizadas em outros locais que não seja a sala de aula: bibliotecas e laboratórios, por exemplo. Contudo, acredita-se que a forma escolar esteja tão impregnada, que mesmo esses espaços ditos alternativos, sigam um modo de organização peculiar do espaço escolar: espaço fundamentado num tempo característico, na linguagem e cultura do escrito, estruturado em torno de objetivos de ensino e aprendizagem que objetivam os saberes – tornando-os reais e concretos. (SILVA, s/d.).

⁴¹ A Portaria nº 11/2017, que regulamentou o Decreto nº 9.057/2017, normatiza que as IES deverão apresentar um mínimo de infraestrutura para a oferta de cursos, o que será fiscalizado por órgão competente a serviço do MEC. Também especifica que os polos de apoio presencial podem ser ambientes profissionais, como empresas, hospitais, organismos governamentais, entre outros; similares aos polos e onde os alunos podem realizar atividades presenciais e de estágios dos cursos EaD.

Na modalidade EaD, ainda que haja um maior direcionamento da autonomia e protagonismo do aluno frente ao seu espaço/tempo escolar, percebe-se a organização escolar, por meio dos objetivos de ensino e aprendizagem, a organização de atividades e entregas e os saberes objetivados. Há que se notar, no entanto, uma possibilidade da quebra da cultura do escrito, ainda que o espaço esteja impregnado da linguagem, na possibilidade de os alunos com deficiências poderem entregar trabalhos e atividades por meio de vídeos. Questiona-se, no entanto, porque não fazer dessa regra uma alternativa para todos os alunos da EaD.

Os alunos do modelo presencial, ainda que flexibilidade e autonomia sejam presentes nos documentos institucionais, precisam se ajustar a uma rotina de estudos que têm o seu período determinado e cargas horárias específicas. Tal panorama é verificado da mesma forma na modalidade EaD: onde a autonomia e flexibilidade dessa modalidade educacional se o aluno deverá organizar o seu próprio tempo de vida com as entregas de trabalhos e atividades pelo AVA, estritamente organizadas por cargas horárias, semestres e anos?

Nota-se que em ambas as modalidades o tempo está organizado como horários, a partir dos quais se estabelece o cotidiano escolar e, em consequência, o das demais práticas sociais (família, trabalho, das cidades etc.). “[...] frequência, pontualidade, assiduidade. Um percurso do ensinar-aprender se configura assentado em um tempo da vida, distribuído em etapas, em classes, em séries, em anos de escolarização.” (SILVA, s/d., s. p.).

Em ambas as modalidades de ensino não há um rompimento definitivo do trabalho pedagógico com o tempo escolar, característico e que ajuda a compor a forma escolar. Ainda que os PPCs indiquem uma concepção de educação flexível, autônoma e, no caso da EaD, com a descentralização de espaços-tempos, na prática, isso não se configura, uma vez que os alunos do presencial são avaliados pela presença, isto é, 75% de ausências ao curso, indica não aprovação no componente curricular, de acordo com o PPC do modelo presencial (INSTITUIÇÃO, 2015a) e os alunos do EaD são monitorados em sua participação no AVA e devem, também, cumprir cargas horárias, semestres e anos no percurso de sua formação.

À primeira vista, há um predomínio do trabalho pedagógico calcado na cultura do escrito, em ambas as modalidades. As atividades dos alunos, as provas, os trabalhos todos devem ser entregues com base em um texto escrito; mesmo as atividades de caráter mais prático, não estão livres da entrega de relatórios e formatadas, de acordo com um formato padrão textual escrito. Contudo, surge uma alternativa nos componentes curriculares do modelo presencial ofertados a distância e na própria modalidade EaD, que poderia representar um rompimento com a cultura do escrito: os trabalhos entregues por meio de recurso audiovisual, assim como a interação nos *chats* e fóruns de discussão e mesmo a realização de provas. Parece ser uma

alternativa diferente, no que diz respeito a uma das características essenciais da forma escolar, que é a existência de saberes objetivados escritos, o que desapossou da competência da transmissão dos saberes-fazer as populações de tradição oral, por exemplo (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001). Entretanto, não se trata de uma volta à cultura da tradição oral, mas possibilidades

Silva (s/d.), Vincente, Lahire e Thin (2001) escrevem que a escola é o lugar por excelência, onde ocorre a transmissão dos saberes objetivados e escritos por meio de currículos, disciplinas, métodos e materiais, produzindo um saber-fazer próprio. Nessa questão, ainda que os PPCs de ambas as modalidades elejam o caráter flexível, autônomo e protagonista da formação ao aluno, não se consegue romper com a estrutura de um curso fundamentado em um currículo e disciplinas, ainda que esse nome seja alterado para componente curricular.

Percebe-se um caráter disciplinar que organiza o Bacharelado em Administração, em ambas as modalidades: estão ali a sistematização de saberes e habilidades (dados como competências); as finalidades educacionais (especificadas como objetivos do curso); a seriação (dado por semestres/anos); as práticas de ensino e o que deve ser apropriado pelo aluno (MARCONDES, 2002), já que a sua avaliação será condizente com essa apropriação, definida pelas competências de cada matriz curricular.

Todas as atividades que acontecem na escola, sofrem um processo de “curricularização” e, por isso mesmo, são transformadas em saberes escolares, sistematizados, objetivados e escritos. Assim, atividades ditas nos PPCs como de escolha do aluno para a flexibilização de sua formação e baseadas em seu protagonismo (ADOs e Projetos integradores), encontram seu objetivo de aprendizagem, a sua carga horária específica, o controle por parte do corpo docente e a sua avaliação.

As atividades que também transbordam para fora da escola, sofrem a curricularização. Assim acontecem em atividades como o Estágio supervisionado, as Atividades complementares e as participações dos alunos em eventos organizados junto à comunidade: são previstos como objetivos de aprendizagem, também controlados pelo professor e avaliados, mediante entrega de relatórios escritos. Além disso, essas atividades encontram-se previstas no currículo do curso.

A escola seriada/graduada, organizada por classes de alunos, nas quais se acreditam todos os alunos possuírem o mesmo nível de conhecimentos e competências, tendo as avaliações regulares como meios para a classificação/inclusão dos alunos (SILVA, s/d.), também são características da forma escolar. Na análise dos PPCs, encontrou-se o item “aproveitamento de competências” (modelo presencial) e “aproveitamento de estudos”

(modalidade EaD), como um dos requisitos de flexibilidade de formação (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 73); INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 27), podendo os alunos atravessarem os componentes curriculares, isso não tira do curso, em ambas as modalidades, as características de escola graduada, visto que o aproveitamento será feito com base em comparações de componentes curriculares/competência adquiridas, ao longo dos oito semestres: o aluno pode até comprovar a equivalência em determinado semestre e não cursá-lo, mas o caráter de seriação continua presente em sua formação.

Aqui, as avaliações serão a chancela da escola seriada/graduada. No caso do curso analisado, elas funcionam como a métrica, por parte do corpo docente, da apreensão das competências necessárias para que o aluno continue no percurso de sua formação, percorrendo os componentes curriculares e, conseqüentemente, os semestres e anos, até a sua diplomação. Parte-se do pressuposto de que todos os alunos adquiriram as mesmas competências e, por isso mesmo, serão diplomados conforme o perfil de um egresso, como modelo ideal.

Para uma transmissão de saberes-fazeres objetivados, sistematizados em saberes escolares, presentes no currículo, os métodos e as técnicas de ensino, bem como os materiais utilizados desenvolvidos na e pela escola são fundamentais. Nessa questão, nota-se uma característica interessante da modalidade EaD, diferenciando-se do modelo presencial: a autonomia do aluno em desenvolver os seus próprios métodos de aprendizagem, livrando-se da dependência de um “mestre” que ensina.

No entanto, não se pode afirmar que tal aspecto liberte a EaD da forma escolar: ainda há a presença, mesmo que virtual, de uma pessoa que ensina e outro que aprende, mesmo que o conceito de “ao mesmo tempo” seja flexibilizado, tendo em vista a possibilidade assíncrona da EaD; as bibliografias são indicadas pelo corpo docente⁴² tendo em vista as competências adquiridas e avaliadas a cada componente curricular; o professor exerce o controle sobre as Atividades complementares, os Projetos integradores e o TCC, trabalhos tidos como de “protagonismo discente”. Não se rompe totalmente a dependência do aluno com o professor, a qual, no modelo presencial é nítida, quando os Planos de ensino e Planos de aula direcionam a esse ator a iniciativa de formular as atividades de sala de aula, conforme os seus próprios métodos.

Em relação à cultura escolar que as duas modalidades educacionais engendram, a IES fundamenta a sua concepção de curso e objetivos de aprendizagem em elementos que são os

⁴² Professor responsável pelo componente curricular, coordenação do curso e pessoal da biblioteca, tendo que ser validadas pelo NDE)

fundamentos de uma formação cidadã, quais sejam: responsabilidade social, respeito à diversidade, ética, sem deixar de lado as concepções que a tornaram (re)conhecida por sua atuação no mercado: atitude empreendedora, inovação e sustentabilidade.

As finalidades educativas da IES, assim organizadas, atendem ao que recomendam as DCNs para os cursos de Bacharelado em Administração (BRASIL, 2005), indicando que a cultura escolar é também influenciada pelo macro, o que acontece na sociedade, nesse caso, pela questão jurídica que basila os fundamentos de uma sociedade (NADAL, 2007).

No entanto, a escola não se limita a reproduzir o que vem de fora dela. A sua cultura tem um caráter autônomo, por isso, ela adapta, transforma e cria um saber e uma cultura própria (VIÑAO FRAGO, 2006). Por isso, os temas que são as finalidades educacionais do Bacharelado em Administração, em ambas as modalidades, que são os próprios valores assumidos socialmente nos dias atuais, em noções de ética, cidadania, responsabilidade social, respeito à diversidade, convivência, entre outros, são transformados em saberes escolares e que serão transmitidos a partir das relações sociais que serão estabelecidas no espaço, seja esse físico ou virtual, da IES.

A sociedade demanda que a escola seja a difusora de uma cultura determinada; entretanto, para realizar essa tarefa, essa instituição elabora os seus próprios procedimentos de ensino e o produto cultural finalizado que entrega “é uma geração de antigos alunos” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 74-5). De um lado, os programas oficiais, explícitos e dos quais a sociedade encarrega a escola de ensinar; de outro, os efeitos culturais, não previsíveis, engendrados por um sistema escolar, de certo modo, independente. No fim, são esses últimos elementos que irão compor a cultura escolar e que o aluno, o corpo docente irá absorver e transmitir (VIÑAO FRAGO, 2006).

O relacionamento da IES com o seu entorno parece ser algo privilegiado em sua cultura. O curso no modelo presencial conta com várias atividades, além do ensino, pesquisa e extensão, nas quais os alunos colhem demandas da comunidade local e busca resolvê-las, por meio de projetos ou outras iniciativas. Na modalidade EaD, esse aspecto é pouco valorizado, de acordo com o seu PPC; as demandas da comunidade local estão relacionadas nas atividades de extensão. Os alunos não participam de eventos comunitários, como os concursos de empreendedorismo e as oficinas de sustentabilidade (INSTITUIÇÃO, 2015a; INSTITUIÇÃO, 2015b).

Tais eventos, além de identificar a IES aberta para o entorno, permite a relação dos alunos. Sabe-se que a cultura escolar também é produzida nos grupos sociais que se relacionam no interior da escola (NADAL, 2007, NÓVOA, 1999). Desse modo, é de se indagar se na

modalidade EaD, o grupo de alunos estabelecem uma cultura escolar diferenciada, tendo em vista o formato de interação, em espaços-tempos diversos.

Nadal (2007, p. 128) atribui uma oportunidade de a escola significar e ressignificar o seu papel e a sua cultura, na medida em que se abre ou se fecha para o seu entorno: “aberta [*a escola*], então, para esse entorno ela passa a atuar em sinergia, com interações que se criam, recriam e ampliam-se, não apenas a si mesmas, mas a escola como instituição.” Desse modo, pode-se atribuir às IES uma cultura que se configura aberta à comunidade, ao entorno. Todavia, conforme argumentam Vincent, Lahire e Thin (2001), uma abertura maior ou menor da escola ao seu entorno, não traz oferece qualquer ameaça à predominância de sua forma; estende-se essa noção para a cultura escolar, resultado do engendramento de práticas sociais no interior das instituições escolares.

Os documentos analisados não permitiram colher informações sobre o cotidiano da sala de aula, presencial ou virtual, por isso, trata-se aqui da cultura escolar da IES e aquela que os documentos permite entrever. Por isso, refere-se aqui a cultura escolar institucionalizada, aquela que se configura enquanto um conjunto de teorias e práticas sedimentadas no interior do espaço escolar e ao longo do tempo. A apropriação e assimilação dessa cultura explica, por exemplo, a aceitação de alunos e professores ao código de normas que orientam os trabalhos da IES, sem um distanciamento crítico (VIÑAO FRAGO, 2006).

A partir dessa cultura, os professores, aliando as suas experiências e formações à ela, organizam o corpo a corpo na sala de aula, pondo em prática os objetivos pedagógicos da escola, explicitando, assim a utilidade e a eficácia real da tradição escolar (VIÑAO FRAGO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, que teve como tema a forma escolar e a cultura escolar do modelo presencial e da modalidade EaD de um curso de educação superior, Bacharelado em Administração, de uma IES privada, algumas considerações devem ser apresentadas, no que diz respeito, inicialmente, à questão-problema que motivou a realização dos estudos e a hipótese enunciada.

Partiu-se de uma problematização, a qual envolveu os discursos sobre a EaD que relacionam essa modalidade educacional ao “novo” em educação. O nível de ensino selecionado foi o da educação superior, visto que, em matéria de pesquisas e organização dos trabalhos, que levou em conta a aquisição de tecnologias, organização de polos de apoio presencial, profissionais para a elaboração dos materiais e a existência de um número considerável de alunos concluintes, esse nível de ensino encontra-se avançado em relação aos outros na oferta da EaD.

A IES selecionada também atendeu ao critério de experiência e reconhecimento na área da educação, principalmente da educação superior e com experiências já formalizadas e estruturadas em EaD, assim como o seu curso, o Bacharelado em administração, cujo modelo presencial vem de um reconhecimento de mercado, desde o começo dos anos 2000, com um número interessante de concluintes. O mesmo curso, então ofertado na EaD, representaria um campo interessante de análise sobre experiências inovadoras, se comparar o modelo de educação presencial, com a modalidade EaD.

A pesquisa pretendeu confrontar a forma escolar e a cultura escolar, aspectos históricos e que foram responsáveis pela organização de uma instituição, com seu espaço próprio, separado das demais práticas sociais, e com o seu tempo característico, de configuração bem definida e que a leva a ser reconhecida em qualquer parte do mundo, com as características da EaD, principalmente quando essa é relacionada à flexibilidade e descentralização do espaço e tempo, os dois elementos, se não os principais, os mais destacáveis da forma escolar e da cultura escolar.

O propósito dessa confrontação foi o de identificar (ou não) as características da forma escolar e da cultura escolar presentes no modelo presencial de educação e se essas características também estão presentes na modalidade EaD da educação superior do curso selecionado, iguais ou diferentes, de tal modo que a EaD apresentasse uma outra forma de socialização e engendrasse a sua própria cultura escolar, cancelando o que Viñao Frago (1995) escreve sobre a existência de “culturas escolares”.

Para tanto, enunciou-se uma hipótese para, provisoriamente, dar uma resposta ao problema de pesquisa: há um fetiche em relação à EaD, considerando-a como inovação na educação. Talvez, a única mudança efetiva, seja chegar a lugares que não têm cursos presenciais e ser acessível para quem tem poucos recursos, mas a forma escolar e a cultura escolar da EaD são muito semelhantes às da educação presencial.

Essa resposta provisória considerou a EaD um fetiche tecnológico da sociedade moderna, isto é, tomada do ponto de vista que mascara o seu caráter relacional, fora do contexto social e histórico e de pura racionalidade técnica (NOVAES, DAGNINO, 2004). Assim, a EaD é tida como a resposta para os problemas atuais da educação, considerada como objeto e com um fim em si mesma, sem que se leve em conta as questões de caráter sócio-histórico, como as exigências do capital internacional, a divisão do trabalho, uma sociedade dividida em classes e as políticas públicas para a educação.

A EaD, por si só, não tem condições de resolver os problemas estruturais, como a democratização do acesso à educação e a universalização, por exemplo, da educação superior, mas pode ser um meio para isso, tornando acessível esse nível educacional para quem tem poucos recursos e ou alcançar territórios, os mais remotos possível, atingindo populações que historicamente permaneceram à margem da educação superior.

Dada a questão-problema e a resposta provisória a ela, o objetivo geral desta pesquisa foi o de identificar os elementos da forma e da cultura escolar que se mantém e os que divergem em um curso da educação superior, modelo presencial e modalidade EaD. Inicialmente, identificou-se as características primeiras da forma escolar e que também são responsáveis pelo engendramento de uma cultura própria à instituição escolar: o espaço escolar e o tempo escolar.

O espaço escolar tornou-se uma necessidade da sociedade no século XIX, quando essa passou a demandar um espaço próprio para a educação de suas crianças e jovens (FARIA FILHO, VIDAL, 2000). Vincent, Lahire e Thin (2001), no entanto, identificam nas primeiras instituições mantidas pela Igreja Católica, entre os séculos XVI e XVII, na França, um espaço separado das outras práticas sociais (como as familiares) destinado à educação das crianças.

Esse espaço próprio direcionado à educação também tinha o seu tempo característico, denominado o tempo escolar, que passaria a determinar o tempo da vida na cidade para as demais práticas sociais: o tempo do trabalho, o tempo das atividades de lazer e religiosas, entre outras. Dessas duas características principais, surgem outras: a escola seriada, graduada, composta por crianças (não mais aprendizes, agora alunos) que, supõem-se, possuem as mesmas competências e os mesmos conhecimentos, centrada na figura de um professor, que ensina as mesmas coisas, ao mesmo tempo e para as mesmas pessoas, numa transmissão de

saberes sistematizado e objetivados, fundamentados na cultura do escrito, em detrimento da oralidade (SILVA, s/d). Na escola, os saberes escriturais são responsáveis pela aprendizagem das formas de poder, baseadas na disciplina e no respeito, como regras impessoais.

Identificadas as características sócio-históricas da forma escolar, cruzando-as com os estudos de Julia (2001), Nadal (2007), Nóvoa (1999) e Viñao Frago (1995, 2006) a respeito da cultura escolar, compreendeu-se que essa é tributária da primeira, pois um espaço separado das demais práticas sociais pode engendrar uma cultura própria que, ainda que transborde para o entorno, recebe desse entorno elementos culturais, ressignifica-os e transforma em uma cultura própria: a cultura escolar.

Em consequência ao objetivo geral, decorrem os objetivos específicos da pesquisa, entre os quais, analisar o conceito “do novo” na educação superior com a expansão da EaD no Brasil. Dos estudos, depreendeu-se que a EaD no Brasil encontrou previsão na LDBEN 9.394/1994, capitaneada pela emergência da internet, desenvolvimento das ferramentas computacionais e das TICs. Apontada como uma legislação de claro viés neoliberal, iniciativa do Governo de Fernando Henrique Cardoso, que promovia significativamente a abertura do país para a globalização e para os interesses do capital internacional, a LDBEN buscou na EaD atender aos interesses de ajustes econômicos e dos projetos de educação sugeridos pelos órgãos internacionais, ao mesmo tempo que abria a educação para a especulação do interesse privado.

Na década de 1990, a EaD representa para um governo voltado ao capital internacional, em sua política externa, e aos interesses da iniciativa privada e redução do controle do Estado na economia, na política interna, uma alternativa para o cumprimento das metas do PNE/2001-2010, no tocante à expansão da educação superior no país, democratização e universalização do acesso.

Em 2004, e já antecipando o não cumprimento das metas do PNE, o governo social-democrata de Luís Inácio Lula da Silva estabelece o PDE, como um braço do PAC, passando a realizar uma série de reformas educacionais, entre essas, a reforma universitária. A EaD continua como um projeto de expansão da educação superior e elevação da oferta dos cursos de graduação, porém, com o mesmo viés privatista do governo anterior, inclusive com repasses do dinheiro público, por meio do Prouni, à iniciativa privada da área da educação. O programa de cotas e a reforma do Fies também são alternativas elaboradas pelo governo de Lula, juntamente com a criação do Reuni e instituição do Sinaes, como forma de ampliação da educação superior de qualidade no país.

As legislações vão se sucedendo, procurando regularizar a EaD e propiciando que essa estenda cada vez mais os seus domínios, de tal forma que as IES são autorizadas a abrir novos

curso superiores a distância, sem a contrapartida do curso presencial, além de que, essas instituições também são autorizadas a oferecer até 40% da carga horária total de um curso presencial em EaD, conforme estabelece o Decreto 9.057/2017.

Com a expansão sem precedentes da EaD no país, a partir da década de 1990, e a multiplicação considerável de IES privadas e cursos de educação superior nessa modalidade, como demonstra o último Censo da Educação Superior/2019 do Inep (BRASIL, 2021), a EaD passa a ser alçada ao lugar de o “novo” na educação, essa uma área já plena de demandas sociais pela inovação, sempre que a educação parece não atender aos anseios por qualificação profissional e capacitação de mão de obra para os setores produtivos.

Necessário, pois, compreender o que realmente se caracteriza o “novo” na educação e os discursos de inovação. Apoiou-se em Saviani (1980) para compreender, sob o espectro da Filosofia da Educação, que a EaD pode representar o novo, se analisada sob a concepção analítica da filosofia da educação, para a qual, a inovação não representa necessariamente uma alteração accidental ou essencial, mas a utilização de outras formas, outros meios que se acrescentam aos meios já convencionais. Compreendeu-se que o novo introduzido pela EaD, em comparação ao modelo presencial de educação, mantém a instituição e as finalidades do ensino, embora os métodos sejam substancialmente alterados (SAVIANI, 1980).

Os documentos institucionais analisados indicam que a IES busca instaurar em seu curso, em ambas as modalidades, experiências que, na visão de Cunha (2008), são inovadoras. Estão presentes nesses documentos o protagonismo do aluno, a possibilidade de construção de ações compartilhadas entre professores/alunos/alunos, a reorganização teoria e prática, quando, por exemplo, os PPCs indicam que os alunos trabalhem por projetos, resolvendo problemas de sua realidade social.

Entretanto, essas iniciativas inovadoras parecem esbarrar em perspectivas como o controle das avaliações por parte do professor, em ambas as modalidades; o protagonismo docente quanto à metodologia no ensino e aprendizagem no modelo presencial, excluindo-se determinados fatores da gestão participativa, condição essencial para a efetivação de experiências inovadoras (CUNHA, 2008). O próprio professor encontra-se sujeito a uma rígida hierarquia de tomada de decisões, na qual, em último caso, ele não tem autonomia em suas ações.

O segundo objetivo específico direcionou os estudos a identificar quais elementos que constituem a forma escolar e a cultura escolar estão presentes em ambas as modalidades de educação superior, partindo do entendimento de que a EaD não altera a instituição (escola) e nem as finalidades do ensino, mas introduz novos métodos. De fato, as análises dos dados

coletados nos documentos institucionais do curso (PPCs, Planos de ensino e Planos de aulas) indicaram que a EaD pouco rompe com a forma escolar ou inaugura uma outra cultura escolar. Tal ponto de vista já leva à consideração do último objetivo específico, que era analisar quais os elementos constituidores da forma escolar e da cultura escolar permanecem e quais divergem entre o modelo presencial e a modalidade EaD.

As análises indicaram que o modelo presencial do curso Bacharelado em Administração conserva as características da forma escolar: estão lá o espaço específico e separado das demais práticas sociais (ainda que algumas atividades do aluno sejam centradas em outros espaços, eles não fogem à configuração do espaço escolarizado); o tempo escolar para a realização das atividades, que se estende como configuração do tempo social; a escola graduada, seriada, constituída por alunos que, se supõe, terem o mesmo nível de conhecimentos e competências; a transmissão dos saberes-fazeres objetivados, sistematizados; a cultura do escrito; um professor que ensina a mesma coisa, para diferentes alunos e ao mesmo tempo; as relações sociais pedagogizadas, ou seja, pautadas nos saberes escolares, que engendram uma forma de socialização baseada em saberes escolares; o aprendizado das formas de poder, de regras impessoais que direcionam as relações sociais escolares.

Na modalidade EaD essas características também estão presentes: ainda que os discursos que a elegem como o novo na educação tratem da flexibilização do espaço-tempo, por exemplo, possível pela assincronicidade que rege a relação professor-aluno e a mediação do processo de ensino e aprendizagem, o AVA acaba por se configurar como uma sala de aula do modelo presencial. Ainda que o espaço de estudos do aluno seja descentralizado em relação ao espaço da instituição, o espaço escolarizado está introjetado no aluno, que vai replicar a forma de socialização escolar que ele já conheceu nos níveis educacionais anteriores pelos quais passou, até chegar na educação superior. Além disso, ainda há a obrigatoriedade das atividades nos polos de apoio presencial, algo estabelecido pela legislação educacional do país, que explicita a ambiguidade presencial/a distância do legislador brasileiro.

Em relação ao tempo escolar, é mais presente ainda essa característica da forma escolar no curso Bacharelado em Administração da modalidade EaD. Ainda que os documentos institucionais façam alusão à flexibilidade, protagonismo e autonomia do aluno em planejar os seus horários de estudo, esses são bem especificados em cargas horárias que perfazem semestres e anos do percurso formativo e são coordenados pelo corpo docente e a gestão pedagógica do curso.

A modalidade EaD também traz em si a característica da escola organizada em currículos, disciplinas (ainda que o PPC nomeie “componentes curriculares”, a forma se

assemelha às disciplinas escolares), seriada/graduada, em que os alunos têm os mesmos conhecimentos e competências, um professor ensinando as mesmas coisas para diversos alunos, em que essa transmissão de saberes se dá por métodos, recursos e materiais. Nesses elementos é que se percebeu que a EaD rompe com alguns (poucos) da forma escolar. A assincronicidade faz com que professores e alunos estejam em tempos diferentes, mesmo que seja ainda o professor que controle a aula, por meio das atividades e avaliação. Em relação aos métodos, a EaD direciona o protagonismo para o aluno administrar os modos que irá aprender, ainda que os recursos sejam predeterminados pelo corpo docente. Também há uma quebra da cultura do escrito, uma vez que o AVA possibilita que os alunos com deficiências entreguem atividades e trabalhos em forma de recurso audiovisual.

As características apresentadas da forma escolar também presentes na EaD engendram a cultura escolar dessa modalidade de ensino. Para isso, seria necessária uma investigação de como se dão as relações entre os atores do processo de ensino e aprendizagem (professor/aluno) e as interações professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, uma vez que esses subgrupos são produtores de uma cultura própria (NADAL, 2007) e as análises dessas interações poderiam dar pistas de um engendramento de práticas próprias por meio do ambiente virtual, em comparação ao ambiente da sala de aula presencial.

Desse modo, destacam-se os limites desta pesquisa, ao não privilegiar a dimensão empírica que visaria compreender, na esfera das relações e das práticas, como a forma escolar e a cultura escolar se reproduzem, se mantêm ou em que medidas as práticas, apesar dos documentos, reorganizam a forma escolar e alteram os elementos da cultura escolar.

Pode-se considerar que a maioria das características da forma escolar a modalidade EaD compartilha com o modelo presencial, divergindo no protagonismo do aluno em selecionar os seus próprios métodos de aprendizagem e na possibilidade da quebra da cultura escrita, o que seriam temas importantes para futuras pesquisas. A hipótese revelou-se verdadeira, a EaD, enquanto o novo na educação, não é um fim em si mesma: ela modifica métodos, porém não altera a instituição ou as finalidades da educação.

Esses aspectos mantêm a importância da EaD em figurar social e historicamente como uma modalidade educacional que pode integrar o projeto de democratização e universalização da educação superior, em um país como o Brasil, cujos índices de analfabetismo e baixa escolarização são problemáticas que impedem o acesso igualitário aos bens produzidos socialmente, dos quais a educação é o destaque.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 29, nº 2, pp. 327-40, jul.-dez. 2003.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 31, nº 113, pp. 1319-35, out.-dez., 2010.
- ALONSO, Katia Morosovi, SILVA, Daniel Garcia. da. A educação a distância e a formação on-line: O cenário das pesquisas, metodologias e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 39, nº 143, pp.499-514, abr.-jun., 2018.
- ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas políticas públicas do Brasil (2000-2010). In: Simpósio Nacional de História, XXVI, jul. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011.
- ARRUDA, Elcídio Pimenta, ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, vol. 31, nº 3, pp. 321-38, set. 2015.
- BARRETO, Vanessa Leite. A prática na educação a distância: Duas experiências e múltiplas reflexões desvelando seus cotidianos de ensino no AVA. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol. 3, nº 1, p. 187-98, 2005.
- BRASIL. *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
- BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017a*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017b*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
- BRASIL. INEP. *Notas estatísticas 2019*. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acessos em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. MEC. *Resolução nº 1, de 17 de março de 2010*. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.
- BRASIL. MEC. *Resolução nº 1, de 11 de março de 2016a*. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.
- BRASIL. MEC. *Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

BRASIL. MEC. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

BRASIL. *Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017c*. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.

BRASIL. *Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016b*. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.

BRASIL. *Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

BRASIL. *Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

BRASIL. *Resumo técnico do censo da educação superior 2019*. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acessos em: 11 ago.2021.

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim, ALMEIDA, Gil Derlan Silva, SILVEIRA, Thiago Coelho. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, vol. 29, pp. 97-116, 2021.

CARMO, Erinaldo Ferreira, CHAGAS, José Aécio Silva, FIGUEIREDO Filho, ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, vol. 95, nº 240, pp. 304-27, maio-ago. 2014.

CARVALHO, Paulo Jorge de Oliveira. *Discurso pedagógico na educação permanente em saúde: Estudo de curso de Educação a Distância no Ensino Superior*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CELLARD, André. Pesquisa documental. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. NASSER, Ana Cristina Arantes. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho, OLIVEIRA, João Ferreira, GOMES, Daniela Fernandes. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: Flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. *Revelli*, UEG, Goiás, vol. 12, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. *Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Col. Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2008.

DIAS, Cláudio da Costa. A virtualização digital presente no ensino. A trajetória inicial do fenômeno no Brasil e os primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Dissertação (Mestrado em História e Políticas educacionais) – Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: Forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 39, nº 144, pp.618-33, jul.-set., 2018.

FARIA Filho, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 14, mai.-ago. 2000.

FARIA, Elisabeth Cristina de. *Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUATTARI, Félix. Cultura: um conceito reacionário? In: GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp.21-31.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. *RBPAE*, UFRGS, Rio Grande do Sul, vol. 26, nº 1, pp.151-71, jan./abr., 2010.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Rev. Bras. Orientac. Prof*, Florianópolis, vol. 19, nº 1, pp. 7-17, jun. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 06 jul. 2021.

INSTITUIÇÃO. *Plano de Ensino: Empreendedorismo*, EaD, [s. d]a.

INSTITUIÇÃO. *Plano de ensino: Empreendedorismo, presencial*, 2019a.

INSTITUIÇÃO. *Plano de ensino: Teorias da administração*, EaD, [s.d]b.

INSTITUIÇÃO. *Plano de ensino: Teorias da Administração, presencial*, 2019b.

INSTITUIÇÃO. Portal eletrônico da Instituição. Acessos: 12 set. 2021.

INSTITUIÇÃO. Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Bacharelado em Administração, modelo presencial. São Paulo: Instituição, 2015a.

INSTITUIÇÃO. Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Bacharelado em Administração, modalidade EaD. São Paulo: Instituição, 2015b.

INSTITUIÇÃO. *SisNormas: Contratação de professores e outras providências*, 2000.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. SOUZA, Gisele de. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan.-jun. 2001.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute, SCHELLER, Morgana, BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: Conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones*, UNAD, Bogotá, Colombia, nº 14, pp. 55-73, julio-diciembre, 2015.

LEITE, Ângelo Filomeno Palhares. A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. *Escritos educ.*, Ibitité, vol. 4, nº 2, p. 12-22, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 16 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 18, nº 1, pp. 85-105, mar. 2013.

MARCONDES, Maria Inês. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, nº 81, pp. 293-8, dez. 2002.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, vol. 17, suplemento 3, 2002.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. Trad. RODRIGUEZ, Isolina Rodriguez. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 114, pp. 225-33, nov. 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Livro, livro didático e forma escolar. In: DALBEN, Angela, DINIZ, Julio, SANTOS, Luciola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 219-40.

NADAL, Beatriz Gomes. *Cultura escolar: Um olhar sobre a vida na escola*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. A ideologia do acesso aberto: o fetichismo da tecnologia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 65, p. 113-27, out. 2015.

NOBRE, Júlio César de Almeida, NAVES, Andréa Magalhães. A produção da Educação superior no Brasil: Analisando controvérsias acerca da EaD. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, vol. 15, nº especial, pp. 1363-82, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000400014&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 12 set. 2021.

NOGARO, Arnaldo, BATTESTIN, Claudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. *Holos*, IFRG, Rio Grande do Norte, vol. 2, ano 32, pp. 357-72, 2016.

NOVAES, Henrique, DAGNINO, Renato. O fetiche da tecnologia. *Org & Demo*, São Paulo, vol. 5, nº 2, pp.189-210, 2004.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 109-39, 1991.

NÓVOA, Antônio. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Edições Dom Quixote, 1999. pp. 15-43.

OLIVEIRA, João Ferreira de, CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula, AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil*. Brasília: INEP, 2008. pp. 71-88. Disponível em <http://dedalus.usp.br/F/JBDSNR47IH95URJV9VF2H8HDGL6FKD6FQMCVTA6ILJMEVF138A-01718?func=direct&doc%5Fnumber=001664639&pds_handle=GUEST>. Acesso em: 12 jul.2021.

PACHECO, Frederico Reis. Educação à distância (EAD) e cibercultura: Para além da reprodução na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, vol. 19, nº 3, set./dez. 2008.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. *A repetência e a reprovação na escola graduada, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

SAAD, Pedro Fernandes. *O estudo do papel potencializador da educação a distância na democratização do acesso à educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristovão Domingos de, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, UFRG, Rio Grande do Sul, nº 1, ano 1, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (org.) *Inovação educacional no Brasil*. S. Paulo: Cortez, 1980. pp. 15-29.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UnsAb5-7JncJ:https://www.researchgate.net/profile/Katia_Sa2/post/What_methods_have_you_found_effective_for_helping_students_improve_critical_thinking_skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%253A397641637744640%25401471816562081/download/Dermeval%2B%2BSaviani%2B-%2BPedagogia%2Bhist%25C3%25B3rico-critica%2Bprimeiras%2Baproxima%25C3%25A7%25C3%25B5es%2B%255B11%25C2%25AA%2BEd%2Bbrevisada%255D%2B%25281%2529.pdf+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessos em: 10 set. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba, nº 31, p. 73–89, 2008.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: Quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, nº 28, pp. 201-16, 2006.

SILVA, Gilson Amaral da, FARIAS, Sandro Marco. *Documento eletrônico: Aspectos técnicos e documentação legal*. Monografia (Especialização em Engenharia Elétrica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Odair Vieira da, AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava. Considerações sobre a história da forma escolar e a pedagogização das relações sociais. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, Boa Vista, vol. 1, pp. 131-44, 2020.

SILVA, Odair Vieira da. A Idade moderna e a ruptura cultural com a tradição medieval: Reflexões sobre o renascimento e a reforma religiosa. *Revista científica eletrônica da pedagogia*, nº 28, ano XVI, jan. 2017.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. *Inovar é preciso: concepções de inovação em educação*. [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf>. Acessos em: 13 ago. 2021.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: Crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, vol. 8, nº 2, nov. 2009.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice, BEHAR, Patrícia Alejandra. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: Desafios e aspectos emergentes. *Educação*, Porto Alegre, vol. 39, nº 3, pp. 302-11, set.-dez. 2016.

VILARINHO-REZENDE, Daniela, BORGES, Clarissa Nogueira, FLEITH, Denise de Souza, JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Relação entre tecnologias da informação e comunicação e criatividade: Revisão da literatura. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 36, nº 4, pp. 877-92, out.-dez. 2016.

VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 0, pp. 63-82, set.-dez. 1995.

VINÃO FRAGO, Antonio. Las culturas escolares. In: VINÃO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata, 2006, p.70-81.

VINCENT, Guy.; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de ensino Teorias da Administração, modelo presencial

CENTRO UNIVERSITÁRIO

Diretoria de Graduação

PLANO DE ENSINO¹

Ano 2019 - 1º Semestre

Data: 25/10/2019

Curso: Administração de Empresas		
Disciplina/Componente curricular: TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO		
Carga horária: 72		
Período: 1	Turma:	Unidade:
Docente responsável:		
Link para currículo lattes:		

Ementa

Apresenta os conceitos fundamentais das Teorias da Administração a partir de uma perspectiva crítica de sua evolução histórica, econômica e social. Desenvolve a capacidade de análise com relação aos principais conceitos e práticas que caracterizam e influenciam a dinâmica organizacional. As Teorias da Administração são apresentadas numa visão integradora e sistêmica, com exemplos de sua influência nas práticas de gestão contemporânea. Os principais temas abordados são: estrutura, processos, pessoas, burocracia, liderança, autonomia, poder, tomada de decisão e comunicação.

¹ Este plano está sujeito a alterações no decorrer do semestre em função do resultado da turma e outras necessidades que forem percebidas. Caso ocorram alterações a coordenação será comunicada.

Objetivos

Apresentar os conceitos fundamentais das Teorias da Administração e auxiliar na construção de competências básicas para a formação de gestores.

Bibliografia Básica: (títulos, periódicos, etc.)

CHIAVENATO, I. Iniciação à teoria das organizações. São Paulo: Manole, 2010.
HALL, R. Sobre a natureza e os tipos de organizações. In: HALL, H. R. Organizações: estruturas, processos e resultados. São Paulo: Prentice Hall, 2009.
SILVA, O. R. Teoria da administração. São Paulo: Pearson, 2008.

Bibliografia Complementar: (títulos, periódicos, etc.)

CARAVANTES, R. G.; PANNO, C. C.; KLOECKNER, C. M. Administração: teoria e processos. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
CHIAVENATO, I. Administração para não administradores. Barueri, SP: Manole, 2011. DECENZO, R. Fundamentos de administração. Conceitos essenciais e aplicação. São Paulo: Pearson, 2001.
LOURES, R. D. R.; SCHLEMM, M. M. Inovação em ambientes organizacionais. Curitiba: IBPEX, 2011.
ORLICKAS, E. Modelos de gestão: das teorias da administração à gestão estratégica. Curitiba: IBPEX, 2011.

Processo de avaliação

Instrumento de avaliação	Data prevista para aplicação	Devolução
Prova Presencial I 30% Prova Presencial II 30%	08/04	22/04
4 ADOS 20%	03/06	10/06
	18/03; 15/04; 13/05; 27/05	10/06

Composição da nota semestral

Prova Presencial I 30%
Prova Presencial II 30% 4
ADOS 20%
Projeto Integrador - 20%

Metodologia

- Atividades em Sala
- Estudo de Caso

Programação das aulas e das atividades discentes orientadas

Encontro	Conteúdo	Recurso Previsto
----------	----------	------------------

1	Apresentação disciplina	Aula expositiva Atividades em Sala
2	Introdução à Teoria da Administração	Aula expositiva Atividades em Sala
3	Contexto Histórico	Aula expositiva Atividades em Sala
4	Administração Científica	Aula expositiva Atividades em Sala
5	Administração Científica	- Aula expositiva

Encontro	Conteúdo	Recurso Previsto
		- Atividades em Sala
6	Administração Clássica	Aula expositiva Atividades em Sala
7	Teoria das Relações Humanas	Aula expositiva Atividades em Sala
8	Prova I	
9	Burocracia	Aula expositiva Atividades em Sala
10	Semana de gestão	Palestra
11	Neoclássicos	Aula expositiva Atividades em Sala
12	Estruturalistas	Aula expositiva Atividades em Sala
13	Teoria Comportamental	Aula expositiva Atividades em Sala
14	Teoria Sistêmica	Aula expositiva Atividades em Sala
15	Teoria da Contingência	Aula expositiva Atividades em Sala
16	Semana Projeto Integrador	
17	Prova II	

18	Substitutiva	
----	--------------	--

*ADO: Tem como objetivo propiciar e estimular ao discente o processo de ensino- aprendizagem autônomo, criativo, inovador, responsável e ético, para além do ambiente de sala de aula, por meio de exercícios de fixação; da leitura de textos referentes aos conteúdos ministrados nas aulas; da pesquisa em base de dados científicas, bem como em campo ou no mundo do trabalho e; do desenvolvimento de projetos de produtos ou serviços, contribuindo assim, para a ampliação e o aprofundamento dos temas abordados e o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas ao componente curricular. Estas atividades podem ser realizadas em grupo, ou de forma individual, conforme sua natureza e indicação docente, para o melhor aproveitamento das mesmas. Para tanto, o professor disponibilizará um instrumento de orientação para elaboração da atividade, os quais serão postados previamente via Blackboard ou apresentados em sala de aula. O processo de acompanhamento da ADO ocorrerá conforme programação das datas, via plano de ensino, tanto para aplicação da ADO, bem como sua respectiva devolutiva.

Anexo 2 – Plano de ensino Teorias da Administração, modalidade EaD

Disciplina: Teorias da Administração

Carga horária: 72h

Ementa: Apresenta os conceitos fundamentais das Teorias da Administração a partir de uma perspectiva crítica de sua evolução histórica, econômica e social. Desenvolve a capacidade de análise com relação aos principais conceitos e práticas que caracterizam e influenciam a dinâmica organizacional. Apresenta as Teorias da Administração numa visão integradora e sistêmica, com exemplos de sua influência nas práticas de gestão contemporânea, em que aborda os temas: estrutura, processos, pessoas, burocracia, liderança, autonomia, poder, tomada de decisão e comunicação.

Bibliografia básica:

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à teoria das organizações**. São Paulo: Manole, 2010.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Reinaldo O. Teorias da administração. São Paulo: Pearson, 2008.

Bibliografia complementar:

DECENZO, David A.; ROBBINS, Stephen P. **Fundamentos de administração**. Conceitos essenciais e aplicação. São Paulo: Pearson, 2001.

HALL, Richard H. Sobre a natureza e os tipos de organizações. In: HALL, Richard H. **Organizações**: estruturas, processos e resultados. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

LATORRE, Sidney Zaganin. **Mas afinal, o que é essa tal de organização?** São Paulo: Editora Senac, 2015.

LOURES, Rodrigo da Rocha; SCHLEMM, Marcos Muller. **Inovação em ambientes organizacionais**. Curitiba: Ibpx, 2011.

ASSEN, Milena; VAN DEN BERG, Gerben; PIETERSMA, Paul. **Modelos de gestão**: os 60 modelos que todo gestor deve conhecer. São Paulo: Pearson, 2010

Objetivo geral da disciplina: Pensar a gestão das empresas, amparando-se nas teorias da ciência da administração; refletir sobre as práticas no gerenciamento das empresas em relação aos tópicos abordados: produtividade, tempos e métodos, estrutura de poder, modelos de gestão burocrático e contemporâneos; estimular a capacidade do aluno de trabalhar em equipe, resolver problemas e tomar decisões com uso de ferramentas apresentadas.

Breve currículo do(s) autor(es):

AULA	OBJETIVO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM	TÍTULO	RECURSO MULTIMÍDIA	ATIVIDADE COM NOTA
01	Identificar tipos de organizações/empresas e ter uma visão geral sobre as principais Teorias da Administração aplicadas na gestão de uma empresa	A administração e sua importância na sociedade	Vídeo	
02	Refletir sobre a divisão do trabalho e a definição de métodos; geração de eficiência e produtividade nas organizações	A administração científica e a busca por produtividade	Aula Narrada	
03	Ter uma visão sobre as responsabilidades dos outros departamentos, além da produção, que compõem uma empresa, por meio da estrutura formal retratada pelo organograma	Administração clássica: a estrutura organizacional e o papel do gestor	Vídeo	Teste 1
04	Identificar o poder das organizações sobre as pessoas e aprender aspectos técnicos da estrutural formal (organograma) e sua importância como ferramenta gerencial	Estrutura organizacional e a perspectiva estruturalista	Aula Narrada	
05	Entender o papel do gestor contemplando as etapas do processo administrativo (POCCC ou PODC) com ênfase no planejamento e controle	A organização na perspectiva neoclássica	Vídeo	

06	Compreender o processo decisório na resolução de problemas e praticá-lo com o uso de algumas ferramentas	Resolução de problemas e tomada de decisão	Aula Narrada	Teste 2
07	Conhecer as características da gestão denominada Toyotismo e refletir sobre os 02 modelos.	A administração de operações	Vídeo	
08	Compreender a importância da Gestão da Qualidade tendo o cliente em primeiro lugar	A gestão da Qualidade: o cliente em primeiro lugar	Aula Narrada	Produção Individual e Prova Presencial 1
09	Entender a importância do enfoque comportamental e as contribuições da Psicologia na geração do comportamento organizacional	A psicologia entra nas organizações	Aula Narrada	
10	Conhecer as principais teorias sobre Motivação no trabalho e distinguir estímulos de motivação para obtenção de resultados	Motivação no trabalho e suas principais teorias	Vídeo	Teste 3
11	Conhecer os principais estudos sobre os estilos de Liderança e como isso pode ajudar na seleção de pessoas	Estilos de Liderança	Aula Narrada	
12	Entender a evolução da gestão das empresas, devido à revolução tecnológica: Enfoque ou pensamento sistêmico	A complexidade na gestão e o pensamento sistêmico	Vídeo	
13	Compreender a visão da organização como uma coletânea de processos, com uso da ferramenta fluxograma	Gestão por processos	Aula Narrada	

14	Identificar as mudanças das variáveis no ambiente externo e o desafio de atender os interesses de todos os stakeholders.	Ambiente e estratégia	Vídeo	Teste 4
15	Compreender as organizações do terceiro milênio: Organizações com negócios sustentáveis	Administração e sustentabilidade	Aula Narrada	
16	Abordar alguns tópicos emergentes em administração, como a complexidade, a virtualidade e o empreendedorismo social.	Novos tópicos em administração	Vídeo	Prova Presencial 2

Anexo 3 – Plano de ensino Empreendedorismo, inovação e economia criativa, modelo presencial

CENTRO UNIVERSITÁRIO

Diretoria de Graduação

PLANO DE ENSINO¹

Ano 2019 - 2º Semestre

Data: 28/10/2019

Curso: Administração de Empresas		
Disciplina/Componente curricular: EMPREENDEDORISMO, INOVAÇÃO E ECONOMIA CRIATIVA		
Carga horária: 72		
Período: 3	Turma:	Unidade:
Docente responsável:		
Link para currículo lattes:		

Ementa

Apresenta os conceitos do comportamento empreendedor em suas dimensões cognitiva, atitudinal e estratégica, e sua importância para o desenvolvimento profissional e social. Discute a relação entre empreendedorismo e processos criativos para a difusão da inovação na cultura do fazer científico, tecnológico e produtivo. Apresenta a economia criativa como base para o desenvolvimento de projetos, que respondam às demandas socioeconômicas e ambientais da atualidade, contribuindo para a formação de profissionais que promovam as transformações requeridas pelas organizações / sociedade.

¹ Este plano está sujeito a alterações no decorrer do semestre em função do resultado da turma e outras necessidades que forem percebidas. Caso ocorram alterações a coordenação será comunicada.

Objetivos

Estimular o comportamento empreendedor como alternativa produtiva por meio da identificação de oportunidades em áreas e segmentos diversos como na economia criativa, nos negócios de impacto social por intermédio do planejamento e execução de soluções inovadoras.

Bibliografia Básica: (títulos, periódicos, etc.)

BROWN, T. Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro, Campus, 2011.
NAKAGAWA, M. Empreendedorismo: elabore seu plano de negócio e faça a diferença. São Paulo: Senac, 2013.
REIS, A. C. F. et al. Economia criativa: um conjunto de visões. In: Economia Criativa: um olhar para projetos brasileiros. São Paulo: Fundação Telefônica, 2012. Disponível em:

Bibliografia Complementar: (títulos, periódicos, etc.)

CRUZ, R. O desafio da inovação. A revolução do conhecimento nas empresas brasileiras. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.
MURRAY, D. A arte de imitar: seis passos para inovar em seus negócios copiando as ideias dos outros. Rio de Janeiro: Campus, 2011.
PESCE, B. A menina do vale. Como o empreendedorismo pode mudar a sua vida. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.
REIS A. C. F; KAGEYAMA P. (Orgs.). Cidades criativas. São Paulo: Garimpo de Soluções, 2011. Disponível em: http://www.santander.com.br/portal/wps/gcm/package/cultura/livro_70516/Livro_Cidades_Criativas_Perspectivas_v1.pdf.
SERTEK P. Empreendedorismo. Curitiba: IBPEX, 2011.

Processo de avaliação

Instrumento de avaliação	Data prevista para aplicação	Devolução
Projeto 1: analisando o negócio de um microempreendedor	30/09	Webconferência
Projeto 2: Canvas e vídeo	29/11	Webconferência
Atividade Avaliativa Presencial	21/10	Webconferência

Composição da nota semestral

Projeto 1= 30%
Atividade avaliativa presencial= 30%
Projeto 2= 40%
Será considerado aprovado o aluno que obtiver média mínima 6,0
Considerar que as 3 formas de avaliação mencionadas equivalem a 80% da nota final. Os outros 20% são do Projeto Integrador.

Metodologia

As aulas, disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Blackboard), foram agrupadas por temáticas e serão indicadas semanalmente. As 16 aulas, cada uma com o seu respectivo conteúdo complementar, estarão disponíveis no início do semestre letivo. Serão enviados comunicados periódicos com o intuito de orientar os estudos da turma. Além do conteúdo das aulas os alunos deverão fazer uma pesquisa de um pequeno negócio (microempreendedor) e analisá-lo para, no projeto 2, pensar nas melhorias possíveis. Já a atividade avaliativa presencial pretende estimular a reflexão crítica do aluno por meio da análise de um artigo sobre inovação. Em grupos, deverão discutir para criarem uma resposta conjunta. O Projeto 2 trabalhará com o processo de melhoria do micronegócio selecionado no projeto 1. Os alunos deverão preencher um canvas com as propostas e gravar um vídeo de no máximo 3 minutos, defendendo as ideias registradas no Canvas. Haverão 5 webconferências para tratarmos dos assuntos da disciplinas, além das que

serão agendadas por cada professor da turma para as devolutivas (ao menos 3). Haverá plantões de dúvidas presenciais com os professores da disciplina ao longo do período letivo.

Programação das aulas e das atividades discentes orientadas

Encontro	Conteúdo	Recurso Previsto
1	Aula 01 Empreendedorismo: uma abordagem introdutória Etimologia Contextualização histórica Definições segundo diferentes autores O empreendedorismo social 1ª Webconferência: Apresentação da disciplina	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral, Vídeo
2	Aula 05 Inovação e Empreendedorismo Conceito de Inovação Tipos de Inovação As dificuldades do ambiente de inovação no Brasil Relação da Inovação e empreendedorismo (Schumpeter/ Fillion)	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
3	Aula 06 A importância da inovação na economia e o papel do empreendedor A inovação e o aumento da competitividade A necessidade de proteção intelectual O impacto econômico da inovação O empreendedor como agente de mudança	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Vídeo
4	Aula 07 Habitat's de inovação O que é Incubadoras de empresas Aceleradoras de empresas Parques tecnológicos	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
5	Aula 2 Perfil e comportamento empreendedor Definições Perfil Empreendedor Comportamento Empreendedor Avalie o seu perfil 2ª Webconferência: Inovação	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Vídeo
6	Aula 03 Os diferentes empreendedores O empreendedor por necessidade O empreendedor por oportunidade O empreendedor social O intraempreendedor Empreendendo sua carreira	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
7	Aula 04 Ação empreendedora como estímulo ao desenvolvimento	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard, Texto integral e vídeo

	A importância da busca do conhecimento Sustentabilidade e responsabilidade social em negócios O Empreendedor e a ética nos negócios Webconferência de devolutiva do Projeto 1	
8	Aula 08 Processo empreendedor: Análise de contexto, Etapas (do processo criativo à execução) Identificação de oportunidades A cultura organizacional inovadora. A.D.O:** Produção Textual Entrega etapa 1 3ª Webconferência: Carreira do Empreendedor	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Vídeo
9	Aula 09 Processo empreendedor: Geração de Ideias a partir do perfil pessoal Geração de Ideias a partir do Mercado 4ª Webconferência: Plano de negócio e canvas	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
10	Atividade Avaliativa Presencial	Avaliação
11	Aula 13 Do processo criativo para execução: modelos Canvas Definição Aplicações Etapas Exemplos	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Vídeo
12	Aula 14 Do processo criativo para execução: plano de negócios Definição Aplicações Etapas Exemplos Webconferência de devolutiva da atividade avaliativa presencial	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Vídeo
Encontro	Conteúdo	Recurso Previsto
13	Substitutiva da Atividade Avaliativa Presencial	Avaliação
14	Aula 15 Do processo criativo para execução: obtenção de investimento Investimentos em inovação e fontes de financiamento Leis de Incentivo Tipos de Investimento Privado Programas de Governo	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
15	Aula 10 Economia criativa como oportunidade de negócio: Introdução ao conceito de Economia Conceito de Economia Criativa; Histórico Princípios Norteadores, Indústrias Criativas e oportunidades de negócio 5ª Webconferência (24/05): Economia Criativa	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
16	Aula 11 Cidades criativas um ambiente para empreender Conceito Exemplos O Empreendedor e a Inovação neste contexto.	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard Texto Integral e Aula Narrada
17	Aula 12 Do processo criativo para execução: Design Thinking Definição Aplicações Etapas Exemplos Webconferência de devolutiva do Projeto 2	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard
18	Aula 16 Coisas que todo o empreendedor precisa saber Saia da Caixa, seja criativo Fontes de Inspiração/ motivação Fontes de Pesquisa e busca de informação Coaching; Mentoria; Networking; Recomece	Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard

*ADO: Tem como objetivo propiciar e estimular ao discente o processo de ensino- aprendizagem autônomo, criativo, inovador, responsável e ético, para além do ambiente de sala de aula, por meio de exercícios de fixação; da leitura de textos referentes aos conteúdos ministrados nas aulas; da pesquisa em base de dados científicas, bem como em campo ou no mundo do trabalho e; do

desenvolvimento de projetos de produtos ou serviços, contribuindo assim, para a ampliação e o aprofundamento dos temas abordados e o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas ao componente curricular. Estas atividades podem ser realizadas em grupo, ou de forma individual, conforme sua natureza e indicação docente, para o melhor aproveitamento das mesmas. Para tanto, o professor disponibilizará um instrumento de orientação para elaboração da atividade, os quais serão postados previamente via Blackboard ou apresentados em sala de aula. O processo de acompanhamento da ADO ocorrerá conforme programação das datas, via plano de ensino, tanto para aplicação da ADO, bem como sua respectiva devolutiva.

Anexo 4 – Plano de ensino Empreendedorismo, inovação e economia criativa, modalidade EaD

Disciplina: Empreendedorismo, Inovação e Economia Criativa

Carga horária: 72 horas

Ementa: Apresenta os conceitos do comportamento empreendedor em suas dimensões cognitiva, atitudinal e estratégica, e sua importância para o desenvolvimento profissional e social. Discute a relação entre empreendedorismo e processos criativos para a difusão da inovação na cultura do fazer científico, tecnológico e produtivo. Apresenta a economia criativa como base para o desenvolvimento de projetos, que respondam às demandas socioeconômicas e ambientais da atualidade, contribuindo para a formação de profissionais que promovam as transformações requeridas pelas organizações/sociedade.

Bibliografia básica:

NAKAGAWA, M. H. **Empreendedorismo**: elabore seu plano de negócio e faça a diferença. São Paulo: Senac, 2013. (E-book)

PEARSON EDUCATION DO BRASIL. **Criatividade e Inovação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. (E-book)

SAMPAIO, M. **Atitude empreendedora**: descubra com Alice seu País das Maravilhas. São Paulo: Senac, 2014. (E-book)

Bibliografia complementar:

ARANTES, E. C.; HALICKI, Z. (Orgs.). **Empreendedorismo e responsabilidade social**. Curitiba: Intersaberes, 2014. (E-book)

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Manole, 2012. (E-book)

DECOSTER, S.A. **Inovação e Novos Modelos de Negócios**. São Paulo: Senac, 2018. (E-book)

REIS, A. C. F.; KAGEYAMA P. (Orgs.). **Cidades criativas**: perspectivas. São Paulo: Garimpe de Soluções, 2011.
Disponível em:

<https://www.santander.com.br/porta/wps/gcm/package/cultura/livro_70516/Livro_Cidades_Criativas_Perspectivas_v1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

SCHNEIDER, E. I.; BRANCO, H. J. C. **A caminhada empreendedora**: a jornada de transformação de sonhos em realidade. Curitiba: Intersaberes, 2012. (E-book).

Objetivo geral da disciplina: Estimular o comportamento empreendedor como alternativa produtiva por meio da identificação de oportunidades em áreas e segmentos diversos como na economia criativa, nos negócios de impacto social por intermédio do planejamento e execução de soluções inovadoras.

Breve currículo dos autores:

	AULA	OBJETIVO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM	TÍTULO	RECURSO MULTIMÍDIA
UNIDADE 1	01	Apresentar os conceitos principais da disciplina iniciando a construção da base teórica do aluno.	Empreendedorismo: uma abordagem introdutória	Vídeo
	02	Entender o comportamento do empreendedor proporcionando a autoavaliação do aluno.	Perfil e comportamento empreendedor	Aula Narrada
	03	Apresentar os principais tipos de empreendedores e a relação com as diversas carreiras.	Os diferentes empreendedores	Vídeo
	04	Apresentar a relação do empreendedorismo com sustentabilidade, responsabilidade social, ética e conhecimento.	Ação empreendedora como estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo	Aula Narrada

	AULA	OBJETIVO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM	TÍTULO	RECURSO MULTIMÍDIA
UNIDADE 2	05	Relacionar empreendedorismo e inovação.	Inovação e Empreendedorismo	Vídeo
	06	Identificar os impactos econômicos gerados pela inovação.	A importância da inovação na economia e o papel do empreendedor	Aula Narrada
	07	Apresentar os diferentes espaços para o desenvolvimento de empresas.	Habitat’s de inovação	Vídeo
	08	Conhecer o processo empreendedor em todas as suas etapas.	Processo empreendedor	Vídeo
UNIDADE 3	09	Conhecer técnicas de geração de ideias a partir da análise do perfil pessoal e do mercado.	Processo empreendedor	Aula Narrada
	10	Exemplificar como a Economia Criativa pode gerar negócios.	Economia criativa como oportunidade de negócio	Aula Narrada
	11	Exemplificar como a Economia Criativa pode gerar negócios e desenvolver bairros, cidades e regiões.	Cidades criativas um ambiente para empreender	Vídeo
	12	Conhecer o <i>Design Thinking</i> como método de identificação de uma ideia inovadora e coloca-la na prática.	Do processo criativo para execução: Design Thinking	Vídeo

	AULA	OBJETIVO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM	TÍTULO	RECURSO MULTIMÍDIA
UNIDADE 4	13	Conhecer o Modelo Canvas como ferramenta para construção do modelo de negócios.	Do processo criativo para execução: modelos Canvas	Aula Narrada
	14	Conhecer o Plano de Negócios como ferramenta estratégica para condução de um negócio.	Do processo criativo para execução: plano de negócios	Aula Narrada
	15	Apresentar meios de captação de recursos para viabilizar economicamente um negócio inovador.	Do processo criativo para execução: obtenção de investimento	Aula Narrada
	16	Complementar a base conceitual do aluno.	Coisas que todo o empreendedor precisa saber	Vídeo
ATIVIDADES	QUIZ	Está organizado por meio de questões objetivas de múltipla escolha, isto é, enunciados que apresentam uma reflexão (situação-problema) ou pergunta e solicitam a escolha de uma opção de resposta (alternativa) dentre várias para sua resolução. A correção se dá de forma automática e o Quiz possibilita avaliar a trajetória do aluno corresponde a 20% da nota total da disciplina.		
	PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL	Trata-se de uma atividade que apresenta uma contextualização, situação-problema ou exercícios contemplando os conteúdos abordados na disciplina, cuja resposta deverá ser uma produção explicativa de caráter textual, gráfica ou audiovisual a ser elaborada de forma individual. No caso de exercícios e problemas, o formato de resposta é orientado no enunciado e a solução combina a análise e comparação de dados, figuras, funções e equações com a aplicação de estratégias de raciocínio lógico, fórmulas e outras operações e conhecimentos matemáticos já aprendidos pelos alunos. Essa atividade corresponde a 20% da nota total da disciplina.		
	PROVA PRESENCIAL	Composta por questões objetivas de múltipla escolha e uma questão dissertativa. A prova presencial é trimestral e por disciplina. Corresponde a 60% da nota total da disciplina.		

APÊNDICE

Apêndice 1 – Solicitação para realizar trabalhos na instituição

Dados do solicitante
NOME: Sergio Roberto de Souza
UNIDADE:
CARGO: Monitor de Educação Profissional
CURSO: Educação, História, Política, Sociedade
MODALIDADE: () Técnico; () Graduação; () Pós-Graduação Lato Sensu; (X) Mestrado; () Doutorado; () Outro. Indique: _____
INSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP

Dados do trabalho
MODALIDADE DO TRABALHO: Dissertação
TEMA DA PESQUISA: EaD e a cultura escolar
OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar e discorrer sobre a relação pedagógica nos meios virtuais de aprendizagem em comparação aos meios presenciais
JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA : A instituição possui significativa relevância nos sistemas educacionais do país, no que diz respeito às propostas pedagógicas e tecnologias no ensino presencial e virtual
DIVULGAÇÃO DO NOME: () sim (X) não
FONTES DE PESQUISA
1. Internet (X) sim () não
2. Intranet (X) sim () não
3. Entrevista com funcionários (X) sim () não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista: serão entrevistados professores e coordenador pedagógico de um curso que seja oferecido tanto na modalidade EaD quanto presencial, com o objetivo de promover uma comparação nas relações didático-pedagógicas. Observação: o roteiro de pesquisa ainda não está pronto, pois a pesquisa ainda está bem no início, somente com a identificação da instituição. Todavia, me comprometo a enviar tal roteiro assim que a metodologia de pesquisa estiver fechada em conjunto com minha orientadora.
4. Entrevista com alunos () sim (X) não Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:

5. Questionário com funcionários (X) sim () não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário: Professores da unidade SCI, do curso de Graduação EaD Bacharelado em Administração. 03 professores e o coordenador de curso.
6. Questionário com alunos () sim (X) não Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário:
7. Documentos institucionais (X) sim () não Se sim, listar quais: Projeto pedagógico de curso, Plano de Curso e o Plano de Aprendizagem.
PERÍODO DA PESQUISA: De AGO/2020 a JUL/2021

Autorização:

Assinatura: _____ Nome do (a) gerente: Unidade: Data: 05 de Junho de 2020

Apêndice 2 – Termo de compromisso e responsabilidade de publicação de trabalho acadêmico

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE PUBLICAÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE

Pelo presente TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE, eu, Sergio Roberto de Souza, RG 23.366.791-X, ID 611670, funcionário da Unidade, aluno do curso de Pós- Graduação em Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, assumo voluntariamente os seguintes compromissos:

- Não divulgarei dados ou informações que possam prejudicar **Nome** e/ou provocar impacto negativo em sua imagem.
- Não divulgarei informações que possam beneficiar concorrentes, como, por exemplo, específicas sobre tecnologias adotadas pelo.
- O texto final do trabalho não prejudicará o **nome** nem causará impacto negativo em sua imagem e não conterá informações que possam beneficiar concorrentes.
- Não exporei ou constrangerei os participantes da minha pesquisa (em caso de questionário ou entrevista).
- Não farei generalizações sobre o **nome** a partir de dados que não reflitam uma amostragem significativa.
- Se tiver dúvidas sobre a possibilidade de divulgação das informações, conversarei com o meu gestor.

Declaro, finalmente, que aceito, sem restrições, as disposições contidas no presente Termo que, para firmeza do estabelecido, segue assinado por mim e duas testemunhas.

São Paulo, 05 de Junho de 2020.



Sergio Roberto de Souza

TESTEMUNHAS:

Nome

Nome