

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LUCIANO SANTANA PEREIRA

Cultura, tecnologia e *habitus* docente:
um estudo em uma instituição de ensino
superior no Norte do Paraná

MARINGÁ
2015

LUCIANO SANTANA PEREIRA

Cultura, tecnologia e *habitus* docente:
um estudo em uma instituição de ensino
superior no Norte do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora:
Prof. Dr.^a Wânia Rezende Silva

MARINGÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

P436c Pereira, Luciano Santana
Cultura, Tecnologia e *habitus* docente : um estudo em uma instituição de ensino superior no norte do Paraná / Luciano Santana Pereira. -- Maringá, 2015. 118 f. : tabs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wânia Rezende Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

1. Cultura organizacional - Educação superior. 2. Tecnologia - Educação. 3. *Habitus* docente. 4. Prática docente. 5. Ensino a distância (Híbrido). 6. Educação superior - Instituição privada. 7. Bourdieu, Pierre, 1930-2002 - Teoria do *habitus*. I. Silva, Wânia Rezende, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDD 21.ed. 306.43

AMMA-002992

LUCIANO SANTANA PEREIRA

**Cultura, tecnologia e *habitus* docente:
um estudo em uma instituição de ensino
superior no Norte do Paraná**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a Dr.^a Wânia Rezende Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Zuleika de Paula Bueno
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Centro Universitário Cesumar

Aprovada em: 29 de maio de 2015

Local de defesa: Bloco H 12, sala 014, *campus* da Universidade Estadual de Maringá.

Dedico esta Dissertação a minha esposa Juliani Duenha Asedo, ao meu filho Davi Duenha Santana Pereira, aos meus pais e familiares. Sou grato pela compreensão e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo o dom da vida, pela saúde e discernimento, sendo estas condições básicas para a realização da pesquisa.

Agradeço imensamente a minha esposa Juliani Duenha Asedo pela compreensão, parceria e total cumplicidade e a meu filho Davi Duenha Santana Pereira que nasceu em meio a essa trajetória e, considerando tudo o que passamos, esta conquista, sem dúvidas, tem um sabor especial.

Minha gratidão a todos os professores do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, especialmente a minha orientadora, professora Dr.^a Wânia Resende Silva, que orientou e direcionou com maestria a realização desta pesquisa e nos momentos críticos soube me respeitar e me ensinar a ter paciência e persistência.

Aos participantes das entrevistas que por meio de suas contribuições enriqueceram e geraram condições para a concretização desta pesquisa.

Aos colegas de turma que enriqueceram e contribuíram com a minha evolução pessoal, despertando em mim um olhar especial pelas Ciências Sociais.

Aos colegas de trabalho que souberam respeitar este tempo de dedicação e muito trabalho acadêmico e deram total apoio durante esta caminhada. Agradeço também a todos que me emprestaram seus preciosos livros, que ajudaram a compreender os diferentes temas tratados nesta pesquisa.

A todos o meu sincero muito obrigado. Sem vocês, a conclusão deste trabalho não seria possível.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. Se não ousarmos, ficaremos para sempre à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Cultura, tecnologia e *habitus* docente: um estudo em uma instituição de ensino superior no Norte do Paraná

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar como as novas tecnologias da informação e comunicação têm influenciado na dinâmica do trabalho docente em uma instituição de ensino superior privada no Norte do Paraná. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e contou com a participação de nove docentes dos ensinos presencial e a distância, na qual foram selecionados de forma intencional, de acordo com critérios estabelecidos pelo pesquisador, levando em consideração idade, gênero e tempo de casa. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, aplicada no período de agosto de 2013 a julho de 2014. Utilizando as bases teóricas sobre campo, poder simbólico e *Habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu, foi possível identificar os aspectos que envolvem a cultura organizacional da instituição pesquisada e como tais aspectos tem influenciado na dinâmica da atuação docente no ensino presencial e também no ensino a distância.

Palavras-Chave: Cultura Organizacional. Tecnologia para educação. *Habitus* docente.

Culture, technology and teaching habitus: a study in a higher educational institution in the north of the Paraná

ABSTRACT

The present study aimed at analyzing, how the new information and communication technologies have influenced the teaching action dynamics at an Institution of Higher Education in the north of the Paraná. The research was characterized as a qualitative study case. It included the participation of nine teachers acting at on-campus education and at distance education, who were selected according to the criteria pre-established by the researcher, considering age, gender and length of time working at the institution. For the data collection, a semi structured interview was applied, from August of 2013 through July of 2014. Using the theoretical bases regarding Field, Symbolic Power and Habitus, provided by the French sociologist Pierre Bourdieu, it was possible to identify the aspects that involve the organizational culture of the institution researched and how such aspects have influenced the dynamics of the teaching work at both on-campus and distance education.

Keywords: Organizational Power. Technology for education. Teaching Habitus.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução histórica da educação a distância.....	45
Tabela 2: Elementos básicos da cultura organizacional.....	61
Tabela 3: Práticas docentes mediadas pela tecnologia.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEP	Atividade de Estudo Programada
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CD	Compact Disc
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNTEVÊ	Centro Brasileiro de TV Educativa
IGC	Índice Geral de Cursos
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
RH	Recursos Humanos
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL	24
2.1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	24
2.2 A EDUCAÇÃO E SUA DIMENSÃO SOCIAL	29
2.3 A ESCOLA E O PARADIGMA PRODUTIVO	35
3 ENSINO SUPERIOR, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	42
3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EVOLUÇÃO E CONTEXTO ATUAL	44
3.2 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	49
3.3 TRANSFORMANDO O PROCESSO DE ENSINO EM APRENDIZAGEM	51
3.4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS	55
4 CULTURA ORGANIZACIONAL E SUA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DE PODER	58
4.1 CULTURA E CULTURA ORGANIZACIONAL	58
4.2 PODER SIMBÓLICO NAS ORGANIZAÇÕES	62
4.3 CONCEITOS DE CAMPOS E <i>HABITUS</i> APLICADOS ÀS ORGANIZAÇÕES	66
5 ASPECTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	71
5.1 BUSCA PELA QUALIDADE	73
5.2 VANGUARDA TECNOLÓGICA	78
5.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PRÁTICAS	81

6 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O <i>HABITUS</i> DOCENTE	90
6.1 DESAFIOS DOCENTES EM SALA DE AULA, “A CULTURA”	90
6.2 INTERATIVIDADE EM SALA DE AULA, “TECNOLOGIA”	93
6.3 PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS PELA TECNOLOGIA, “O <i>HABITUS</i> ”	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE I – Termo de consentimento e participação	116
APÊNDICE II – Roteiro para entrevista	117

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do Século XX, as organizações vêm sendo alvo de estudos por exercer influência sobre a sociedade e apresentar questões que chamam a atenção de estudiosos, tais como as representações sociais, que por meio de seu ambiente interno, passam a reproduzir as manifestações observáveis no contexto da sociedade de forma geral. Sendo assim, o ambiente organizacional revela uma série de fenômenos que estão presentes na sociedade, entre os quais se destacam a cultura organizacional, as relações de poder e o *habitus* presentes no dia a dia das interações humanas, os dois últimos aqui de forma mais específica, no contexto de uma instituição de ensino superior privada.

Uma organização pode ser definida como a combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Silva (2008) afirma que uma organização é uma entidade socialmente constituída, idealizada e operacionalizada por pessoas que assumem diferentes papéis e responsabilidades, empreendendo esforços pessoais, sob a condição de alcançarem um determinado objetivo mediante o uso de recursos materiais, financeiros, estruturais e intelectuais.

Ao considerar uma instituição de ensino superior como uma organização, logo se percebe que esta apresenta características que lhe confere uma cultura própria. Sobre esse assunto, Warnier (2003) diz que cultura é um conjunto de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizados que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem de maneira simultaneamente objetiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa coletividade particular e distinta.

A noção de cultura aplicada às organizações remete ao conceito de cultura organizacional que Hollenbeck (2006) define como um sistema de normas de conduta, que definem os padrões de comportamento, valores, rituais, crenças, hábitos e outros condicionantes do comportamento das pessoas. A cultura organizacional determina a maneira como os integrantes da organização devem interagir entre si e com o mundo externo, criando parâmetros para que os indivíduos resolvam essas duas situações, reduzindo a incerteza quanto às relações estabelecidas externa e internamente ao ambiente da organização.

A ideia de cultura organizacional como estratégia para influenciar e definir padrões de comportamento pode ser associado ao conceito de poder simbólico do sociólogo francês

Pierre Bourdieu. Ao pensar sob essa ótica, percebe-se que as organizações fazem uso do poder simbólico como estratégia para obtenção do comportamento esperado de seus integrantes, bem como a obediência sobre as normas e regras estabelecidas. Por sua vez, os indivíduos estabelecem um comportamento de obediência a tais condições, sendo esta uma das únicas alternativas para que possam adentrar-se e serem aceitos a esse ambiente.

Diante disso, observa-se que a cultura organizacional define as fronteiras dos grupos, quem é “de dentro” e quem é “de fora”, bem como o tempo e as condições para os recém-chegados serem aceitos, e define a posição relativa do grupo em relação a outros grupos (HOLLENBECK, 2006). Essa reflexão permite o estabelecimento de um paralelo junto aos estudos de Bourdieu (2007), em que se destaca a teoria de campo, sendo o espaço onde se estabelece as relações de poder e as disputas simbólicas para a definição e o fortalecimento de posições e, ainda, a teoria do *habitus*, correspondendo ao conjunto de capacidades intelectuais, experiências passadas que formam uma matriz de percepção, que permite adotar ações de forma a distinguir-se em um determinado campo ou grupo social.

Em se tratando da cultura organizacional em instituições de ensino superior privadas, nota-se que são complexas, apresenta formas e intensidades variadas, uma vez que estão inseridas em um ambiente em constante mudança, seja por meio das legislações que as impactam diretamente, seja pelas condições concorrenciais de mercado ou pelas inovações no âmbito intelectual, científico e tecnológico a qual a própria instituição fomenta (MASETTO, 2003). Visto que tais organizações são constituídas e operacionalizadas por pessoas que assumem papéis e responsabilidades com a intenção de alcançar um determinado objetivo, deve-se levar em consideração o possível impacto dessa dinâmica sobre aqueles que convivem diretamente e fazem parte dessa realidade específica.

Outra importante característica que atualmente impacta a cultura organizacional de instituições de ensino superior privadas é a pressão por mudanças que existe sobre o campo da educação que, após a Constituição de 1988 e posteriormente com a nova LDB de 1996, passou a vivenciar uma série de inovações com a inserção de instituições privadas e a implantação de uma nova estrutura de gestão do sistema de ensino. Atualmente, as instituições de ensino superior estão sendo convocadas a repensarem seus papéis frente à sociedade e a transformar o processo de ensino em aprendizagem. Isso ocorre em virtude das significativas mudanças no que se refere ao surgimento de novas tecnologias da

informação e comunicação, que possibilitam o enriquecimento dos conteúdos em sala de aula.

Nesse contexto educacional em que o objetivo é a aprendizagem, o estudante deve aprender a buscar informações de forma autônoma e instintivamente nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, na *internet*, etc. Por sua vez, o professor torna-se indispensável para a “criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa” (LIBÂNEO, 1998, p. 11).

Contudo, é necessário que os professores evoluam ao mesmo ritmo em que as mudanças acontecem, ou seja, as novas demandas educacionais também exigem um novo perfil de professor ou um novo *habitus* docente, capaz de ajustar sua didática às necessidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos meios de comunicação. As instituições de ensino superior podem influenciar na criação desse novo *habitus* docente por meio de sua cultura organizacional, fazendo uso de práticas que estejam em sintonia com as mudanças (sociais, econômicas, políticas e tecnológicas), contribuindo para a alteração do perfil do professor especialista para mediador da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a cultura organizacional, nesse caso, de uma instituição de ensino superior privada, exerce influência sobre a forma como cada indivíduo percebe sua realidade e também considerando as novas demandas educacionais e a inserção e uso das tecnologias na educação, o presente estudo tem como propósito responder ao seguinte questionamento: **como a tecnologia da informação e comunicação tem influenciado o *habitus* docente em uma instituição de ensino superior privada?**

Para compreender a atuação e as práticas docentes frente ao seu contexto de trabalho, deve-se levar em conta as relações e conexões que estes estabelecem com seus ambientes, principalmente, por meio das redes de relacionamentos que, por sua vez, criam e recriam os padrões estabelecidos pela organização. O objetivo geral deste estudo consiste em: **analisar como as novas tecnologias da informação e comunicação têm influenciado na dinâmica do trabalho docente em uma instituição de ensino superior.**

Além disso, objetivos específicos foram estabelecidos visando responder à indagação proposta, sendo: descrever as características da instituição e o perfil dos sujeitos

pesquisados; identificar e interpretar o papel de possíveis grupos informais de trabalho na vivência organizacional; analisar, a partir do ponto de vista dos envolvidos, como as novas tecnologias têm se relacionado com os seus cotidianos, particularmente, no que se refere à atuação docente; descrever e analisar as práticas docentes, na modalidade presencial e EaD, e a influência das novas tecnologias no desempenho do trabalho e na relação com a organização.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso de natureza qualitativa, que segundo Yin (1989) é um tipo de pesquisa empírica que investiga fenômenos dentro de um determinado contexto em que as fronteiras entre o fenômeno e o fato pesquisado não estão claramente estabelecidos. O objetivo do estudo de caso é proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise de um problema extraído da vida real, seu propósito fundamental é analisar intensivamente uma dada unidade social.

A opção pelo método de pesquisa orientado pelo paradigma qualitativo se dá pelo caráter subjetivo e interdependente existente na relação entre os sujeitos e o objeto de estudo. A pesquisa qualitativa se utiliza de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Esse tipo de pesquisa enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

De acordo com Ludke (1986), a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador em contato direto com o ambiente de estudo, pois é onde se consegue obter os dados. Sobre isso, Godoy (1995) menciona que o pesquisador deve manter-se aberto e alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho, uma vez que esse tipo de estudo oferece ao pesquisador uma variedade de dados coletados através de diferentes meios. A análise qualitativa permite compreender a complexidade do problema de estudo, bem como contribuir para o estabelecimento de entendimento quanto às particularidades da situação estudada (RICHARDSON, 1999).

Em uma pesquisa qualitativa, o número de participantes para as entrevistas dificilmente pode ser definido com antecedência. Isso dependerá da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, bem como a profundidade e o grau de recorrência e divergência dessas informações. De acordo com Duarte (2002), enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, realização de entrevistas precisa continuar. À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas

e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso.

Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de ponto de saturação, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002, p. 144).

O estudo contou com a participação de docentes e coordenadores da instituição que foram selecionados de forma intencional, de acordo com critérios estabelecidos pelo pesquisador, considerando idade, gênero e tempo de casa. Sendo assim, para a seleção dos participantes, consideraram-se os seguintes requisitos: indivíduos com até 39 anos e até 10 anos de casa; até 39 anos e mais de 10 anos de casa; mais de 40 anos e até 10 anos de casa e mais de 40 anos e mais de 10 anos de casa. Outro critério utilizado refere-se ao gênero masculino e feminino, uma vez que em determinados setores existia predominância de um dos gêneros. Os participantes selecionados atuam nas diferentes áreas do conhecimento e, devido ao quadro de funcionários da instituição apresentar um número próximo a 800 docentes, optou-se por fazer um estudo comparativo entre as duas modalidades oferecidas pela instituição, sendo o ensino presencial e o ensino a distância. Diante disso, participaram da pesquisa 05 mulheres e 04 homens totalizando 09 participantes, com idade entre 26 a 52 anos, com tempo de casa entre 01 e 20 anos e experiência na docência entre 03 e 25 anos.

A entrada no campo de pesquisa necessita de cuidados e, conforme Godoy (1995), o levantamento das informações deve ocorrer onde os eventos e fenômenos se passam por meio de diferentes estratégias como: coleta documental, observação, entrevista, questionário, formulário, dentre outros. Para auxiliar no processo de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista esteve composto por 15 questões abertas que buscavam estimular a participação dos entrevistados. Entre os assuntos abordados, tem-se: o indivíduo e suas motivações para a carreira docente; desafios docentes na atualidade; tecnologia da informação e comunicação em sala de aula; estratégias e ações institucionais para lidar com a nova demanda.

Duarte (2002) afirma que as entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Belei (2008) complementa mencionando que a entrevista semiestruturada é um dos modelos

mais utilizados, é o tipo de entrevista direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos, à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado.

A entrada e permanência no campo para a coleta de dados aconteceu no período de agosto de 2013 a julho de 2014. Inicialmente realizaram-se entrevistas como pré-teste, a fim de validar o roteiro de questões e obter as primeiras impressões que levaram a ajustes no roteiro e também nas estratégias para realização das entrevistas, uma vez que existia o fato de o pesquisador também ser docente na instituição. Assim, as entrevistas foram planejadas e realizadas de forma a manter a imparcialidade e espontaneidade dos entrevistados.

O contato com os participantes no primeiro momento foi realizado por telefone, tendo como objetivo a apresentação do pesquisador e a proposição do convite para a participação na entrevista. Por duas vezes foi necessário o agendamento de uma conversa pessoalmente para explicar a pesquisa e somente posterior a isso é que houve a aceitação para participação. Também foi utilizado contatos por *e-mail*, mas sem sucesso.

A partir do momento em que estabelecia vínculo com os participantes, buscou-se identificar as melhores condições para o agendamento das entrevistas, que por sua vez aconteceram em diferentes espaços, conforme as necessidades e possibilidades do momento, como na sala do professor, em laboratório, no contraturno em sala de aula e na sala do pesquisador e tinham duração média de 40 minutos a 1 hora. Vale destacar que, em todos os momentos, a receptividade foi acolhedora e, apesar de os professores apresentarem-se atarefados, todos suspenderam seus fazeres para se dedicarem à entrevista. Estas aconteceram de forma espontânea e conversou-se abertamente sobre os assuntos abordados. Somente um participante preferiu limitar suas falas e contribuições, respondendo somente ao que era perguntado, e nesse caso houve a necessidade de retornar o diálogo em outros momentos para complementação das informações e, nessas ocasiões, o atendimento foi feito no café da sala dos professores, no corredor ou na sala dos professores.

Ao longo do período de contato com os participantes, priorizou-se a transparência nas informações, os objetivos com a pesquisa e as ações a serem realizadas. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes, o que possibilitou maior riqueza de informações para a coleta de dados. As falas e contribuições eram transcritas tão logo se

encerrava o encontro, para que os detalhes sobre o espaço, gestos, sentimentos e expressões pudessem ser aproveitados, além dos conteúdos registrados nas gravações. Considerando a realização das entrevistas, Schraiber (1995) recomenda o uso de gravador ou a filmagem para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa.

Ainda com relação à coleta de dados, utilizou-se a pesquisa documental no PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional) e também pesquisa *online* por meio do site da instituição. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa documental pode complementar o processo de análise, validando e aprofundando dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e observação e tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, a fim de descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

A organização alvo do estudo compreende uma instituição de ensino superior privada, localizada no Norte do Estado do Paraná. Essa instituição foi fundada no ano de 1986 e atua no segmento da educação superior desde o ano de 1990, com a implantação do curso de Administração e o curso superior de Tecnologia em Processamento de Dados. Em seguida, vieram os cursos de Ciências Contábeis e Direito. A consolidação do processo administrativo da Instituição ocorreu no ano de 1995, com investimentos em informatização, visando à garantia do processo de gestão das atividades acadêmicas e administrativas. No ano de 1998, foram implantados os cursos de Comunicação Social, Medicina Veterinária e Fisioterapia. Os anos seguintes foram marcados pela ampliação gradativa do patrimônio físico da instituição e a reformulação de sua estrutura organizacional, com a criação da Diretoria Administrativa e Diretoria de Ensino e seus diversos órgãos de execução do processo administrativo e pedagógico. Sua consolidação veio em janeiro de 2002, quando recebeu parecer favorável do Ministério da Educação para transformação das faculdades integradas em centro universitário.

Na unidade sede é disponibilizada infraestrutura para atender à comunidade acadêmica, assentada em 90 mil m² de área construída, assim distribuída: 14 blocos, 210 salas de aula; 85 laboratórios; cinco clínicas (Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia); posto de saúde municipal conveniado; quatro anfiteatros; núcleo de prática jurídica; hospital veterinário; biblioteca central, com um acervo de aproximadamente 160 mil livros, mais de 2.500 fitas de vídeo, 3.230 multimeios, cerca de 17.000 artigos indexados e coleção de periódicos com mais de 2.700 títulos nacionais e estrangeiros; centro de

hospitalidade (hotel e restaurante escola); dois restaurantes, três cantinas, três ginásios de esportes cobertos, o principal deles com capacidade para acomodar 3.000 pessoas, duas quadras de tênis, pista de atletismo, campo de futebol suíço; fazenda escola experimental e estacionamentos internos, estruturados para acomodar 3.000 veículos.

Além dos espaços para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a instituição disponibiliza uma área de 15.939 m² para a convivência de alunos, professores e técnicos administrativos, possui uma rádio que abriga três projetos de extensão, e uma emissora de TV com programação própria e conveniada ao canal Futura. Ainda, possui vários serviços de atendimento à comunidade acadêmica, tais como: agência bancária, caixa eletrônico, farmácia, postos de reprografia, livraria e terminais de consultas *online*. A Instituição incentiva a prática cultural por meio de um coral e de uma orquestra, que fazem apresentações locais e externas possibilitando o acesso a um repertório diferenciado, que vai da música popular à clássica, e ainda, o apoio a um grupo de dança alemão.

No ano de 2006, a instituição obteve o credenciamento da Educação a Distância (EaD) para oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Mantém atualmente a unidade sede e mais 58 polos de apoio presencial espalhados em doze estados brasileiros. Os cursos na modalidade a distância oferecidos pela instituição acontecem sob responsabilidade do NEaD (Núcleo de Educação a Distância), sendo viabilizados por uma equipe multidisciplinar e conta com uma proposta pedagógica que privilegia a combinação de procedimentos didáticos próprios da educação a distância, utilizando-se de vários meios e momentos de interatividade pedagógica para todos os módulos curriculares.

O Núcleo de Educação a Distância da instituição ocupa hoje uma área de 3.000 m² na unidade sede. Nessa área estão distribuídos espaços destinados à Pró-Reitoria de Educação a Distância, as Diretorias de Desenvolvimento de Negócios e Expansão, Operacional e de Ensino, bem como as Coordenadorias de Graduação, Administrativa e Serviços Compartilhados, Tecnológica, Comercial, de polos e de Cursos. Conta ainda com os espaços destinados ao Departamento de Produção de Materiais, Secretaria Acadêmica, sala de tutoria, sala de professores formadores e estúdios de TV, além do polo de apoio presencial.

Considerando a realidade educacional brasileira, os benefícios e contribuições proporcionadas pela modalidade de Educação a Distância, a Instituição tem com a EaD o objetivo de “Promover e democratizar o acesso da sociedade ao conhecimento por meio eletrônico,

confirmando e ampliando as oportunidades de desenvolvimento” (PDI DA INSTITUIÇÃO, 2015).

Atualmente, a instituição possui cerca de 70.000 alunos, 800 professores e 1.600 técnicos administrativos, presencial e em educação a distância, organizados em três grandes áreas, sendo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Agrárias, Exatas e Tecnologia e mais o Núcleo de Educação a Distância. Oferece cursos superiores de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na modalidade presencial e cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância. Empreende um acentuado processo de expansão com a abertura de 200 novos polos de apoio presencial para a Educação a Distância e 5 novos *Campi* para o Ensino Presencial. A instituição vem se consolidando no cenário educacional e se torna reconhecida pela sociedade por sua qualidade e credibilidade.

Para responder ao problema de pesquisa, bem como, atender o objetivo proposto, segue apresentação das etapas percorridas no trabalho. O estudo apresenta inicialmente a **Introdução** contendo elementos essenciais como a delimitação do problema, objetivo e os procedimentos metodológicos. O segundo capítulo intitulado como **Trabalho e educação no contexto social** tem por objetivo abordar o trabalho docente, considerando os desafios da educação frente ao paradigma produtivo no mundo globalizado. Em seguida, o terceiro capítulo aborda o **ensino superior, tecnologias e educação a distância** e tem como objetivo contextualizar a trajetória do ensino superior no Brasil, bem como as práticas docentes e as novas tecnologias na educação.

O quarto capítulo **Cultura organizacional e sua representação simbólica de poder** caracteriza a cultura na perspectiva das Ciências Sociais e também na perspectiva dos estudos organizacionais, além de trazer os conceitos de poder simbólico, campo e *Habitus* de Pierre Bourdieu. O quinto capítulo intitulado **Aspectos da cultura organizacional na instituição pesquisada** apresenta o perfil dos participantes, bem como os resultados do estudo mediante o processo de análises do conteúdo das entrevistas realizadas.

Em seguida, o sexto capítulo denominado **Tecnologias da informação e comunicação e o *habitus* docente** trata sobre os desafios docentes em sala de aula levando em consideração “a cultura”, a interatividade em sala de aula, “tecnologia” e as práticas docentes mediadas pela tecnologia e “o *habitus*”. Por fim, as **Considerações finais** encerra o estudo, possibilitando

responder ao problema de pesquisa e propor encaminhamentos para futuros estudos, com base nas discussões apresentadas.

Após a realização das entrevistas e transcrição dos dados coletados, deu-se início à análise de dados, que consistiu na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que teriam sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tivessem semelhança entre si, possibilitando estabelecer as reflexões necessárias para responder ao problema e alcançar o objetivo da pesquisa. Tais informações permitiram a compreensão sobre como a tecnologia da informação e comunicação tem influenciado o *habitus* docente e ainda, de que forma essa relação tem sido percebida e recriada pelos docentes no dia a dia de seu trabalho.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL

Após apresentado o objeto de pesquisa, bem como os recursos metodológicos empreendidos neste estudo, a seguir, propõe-se uma abordagem acerca do trabalho docente, considerando os desafios da educação frente ao paradigma produtivo no mundo globalizado. Inicialmente, a proposta é pensar as transformações ocorridas no mundo do trabalho, bem como resgatar as contribuições das Ciências Sociais sobre esse assunto. Em seguida, o objetivo é contextualizar a educação e os seus impactos na dimensão social e, para subsidiar essa reflexão, se abordará o trabalho docente no contexto da escola¹, sendo este um local de encontros e ambiguidades, que proporciona ao professor a possibilidade da realização do seu trabalho. A reflexão segue se dedicando a pensar o propósito do trabalho docente sob a ótica da racionalidade técnico-instrumental, que tem como base as expectativas e anseios da sociedade capitalista pós-moderna.

Portanto, neste capítulo pretende-se desvelar qual o papel do trabalho docente no contexto social contemporâneo, em suas diferentes frentes de atuação. É importante destacar que não se tem a pretensão de esgotar esses assuntos, nem mesmo discorrer ou comparar todas as contribuições existentes, uma vez que há um amplo repertório de ideias e autores, ao invés disso, pretende-se apurar como esses temas vêm sendo frequentemente alvo de estudos pelas Ciências Sociais e como podem ser utilizados para compreender melhor a relação que estabelecem com os diferentes contextos sociais.

2.1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Considerando o trabalho como um importante objeto de estudo das Ciências Sociais, logo se percebe a presença dessa temática nas obras de clássicos como Durkheim, Marx e Weber que entendiam e consideravam a sociedade moderna como uma “sociedade do trabalho”. Isso se evidencia na fala de Offe (1989), quando menciona que é atribuída ao trabalho uma posição chave para a teorização sociológica, uma vez que influencia na dinâmica social, programando sua integração, seus conflitos, seu desenvolvimento, sua autopercepção e as perspectivas de futuro. O mesmo autor ainda menciona que:

¹ Neste caso, pode-se entender escola como o local ou ambiente onde a educação é operacionalizada em seus diferentes níveis: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, incluindo-se aqui as faculdades e universidades.

o modelo de sociedade burguesa comunista preocupada com o trabalho, movida por sua racionalidade e abalada por seus conflitos trabalhistas, apesar de suas abordagens metodológicas diferentes é o foco da produção teórica Durkheim, Marx e Weber (OFFE, 1989, p. 168).

Os debates propostos sobre esse tema têm recebido diferentes interpretações, que vão desde as ideias que afirmam sobre a centralidade do trabalho àqueles que defendem o fim do emprego. Apesar das inúmeras transformações que tem se concentrado em torno do assunto, Offe (1989) diz que em consequência da implosão da categoria trabalho, conseqüentemente sua capacidade de determinar a vida social perde força, liberando assim novos campos de ação, caracterizados por novos agentes e por nova forma de racionalidade. O questionamento quanto à centralidade do trabalho começou a surgir no início dos anos 80 do século passado e foi amplamente discutido por autores como Gorz (1987), que indica a revolução informacional como sendo a base da crise vivenciada pela sociedade do trabalho.

André Gorz é um dos primeiros a abordar sistematicamente a sociedade centrada no trabalho, em seu livro “Adeus Proletariado”, de 1980 quando aponta a tendência da redução do emprego nos países capitalistas avançados, o aumento das atividades de serviços e a redução da jornada de trabalho. O autor propõe o debate entre a liberdade de tempo e a abolição do emprego ou trabalho assalariado. Segundo Gorz (1987), abolir o trabalho não significa deixar de trabalhar, ou manter o desejo de uma atividade, a vontade de cooperar e de se tornar útil a coletividade, ao contrário, implica trabalhar de forma que se possa usufruir a vida de forma diferenciada, ter autonomia para realizar por conta própria muitas coisas que o dinheiro não pode comprar e dedicar seu tempo a atividades que lhe tragam satisfação.

De acordo com o referido autor,

o trabalho que será abolido é o trabalho abstrato, o trabalho em si, mensurável, quantificável, descartável da pessoa que o fornece, suscetível de ser comprado e vendido no mercado de trabalho. Em suma é o trabalho monetarizável ou trabalho-mercadoria, que foi inventado e imposto à força e a custo de muito sofrimento pelo capitalismo manufatureiro a partir do final do século XVIII (GORZ, 1987, p. 171).

Gorz (1987) entendia duas formas de gerir a abolição do trabalho. A primeira levaria à sociedade do desemprego e que segundo o autor já se instalava no contexto europeu; e a segunda forma levaria a sociedade do tempo livre, sendo esta uma alternativa para superação da lógica capitalista, a fragilização do assalariamento e das relações de mercado, o que implicaria na redução da duração do trabalho para a produção somente do necessário e o

aumento das atividades autônomas, apesar de ainda assim, continuar a existir os trabalhadores que apresentam forte identificação e sentimento de realização com suas atividades.

Antunes (1996) destoa das ideias de Gorz (1987) e afirma que para a compreensão da vida social contemporânea é indispensável à validação da categoria trabalho. Em seus estudos, o autor apresenta explicações quanto às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as consequências teóricas e empíricas que se desencadeiam a partir dessas transformações, tais como a pertinência e a validade do trabalho no contexto contemporâneo. Afirma ainda que surge uma nova formatação de trabalho a partir do universo multifacetado e com suas inúmeras potencialidades.

Nas palavras do autor, esse novo contexto do trabalho é:

basicamente caracterizado pela redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto, pela substituição crescente de parcelas de trabalhadores manuais pelo maquinário técnico-científico, pela exploração da dimensão subjetiva do trabalho, pela sua dimensão intelectual no interior das plantas produtivas, além da ampliação generalizada dos trabalhadores preconizados e terceirizados da era da empresa enxuta (ANTUNES, 2005, p. 2).

Observando a fala de Antunes (2005), nota-se que a classe que vive do trabalho foi fortemente impactada na sua materialidade e subjetividade, em função das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo na área tecnológica que, por sua vez, adentrou-se nas linhas de produção e promoveu a automatização de muitas atividades antes exercidas pelos indivíduos. Os novos paradigmas alteraram os conceitos de trabalho vigentes, a natureza de sua atividade, bem como o seu modo de atuação, fazendo com que novas formas de trabalho passassem a existir.

Ainda com base nas ideias de Antunes (1995), o mundo do trabalho representa importante papel para uma efetiva emancipação humana que se origina simultaneamente com o trabalho e por meio do trabalho, promovendo significado a individualidade e uma sociabilidade dotada de sentido e, ainda, a possibilidade de resistir à lógica do capital e à sociedade produtora de mercadorias. O autor menciona que:

a luta da “classe que vive do trabalho” é central quando se trata de transformações que caminham no sentido contrário à lógica da acumulação do capital e do sistema produtor de mercadorias. Outras modalidades de luta social como a ecológica, a feminista, a dos negros, dos homossexuais são, como o mundo contemporâneo tem mostrado em abundância, de grande significado na busca de uma individualidade e de uma sociabilidade dotada de sentido. Mas, quando o eixo, é a resistência e o confronto a lógica do capital e à sociedade produtora de mercadorias, o centro dessa ação encontra maior radicalidade quando se desenvolve e se amplia no interior das

classes trabalhadoras, ainda que reconhecendo, que esta empreitada é muito mais complexa e difícil que no passado, quando a sua fragmentação e heterogeneidade não tinham a intensidade encontrada no período recente (ANTUNES, 1995, p. 87).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, apesar de algumas evidências como a “heterogeneização”, a “complexificação” e a fragmentação da classe que vive do trabalho, o mesmo não caminha para sua extinção, mas sim, vivencia um processo de mudanças motivado pelos impactos dos avanços tecnológicos e sua relação com a atividade produtora e também o amadurecimento da própria sociedade, sobretudo daqueles que necessitam do trabalho para viver. Para o autor, durante os Séculos XIX e XX, a classe trabalhadora sempre esteve associada à ideia de trabalhadores manuais, fabris que basicamente vinham da concepção do mundo industrial taylorista e fordista², a qual se utilizava somente a força física humana como recurso produtivo, deixando de valorizar outros aspectos e habilidades intelectuais dos trabalhadores. Atualmente, o mundo do trabalho oferece uma diversidade de formas e relações que potencializam os sentidos e a força propulsora dessas ações e questões que emergem no mundo em escala global (ANTUNES, 2005).

Se por um lado nota-se as problemáticas decorrentes da centralidade do trabalho, por outro Soria e Girard (1996, p.194) afirmam que o “trabalho continua sendo uma instituição fundamental que estrutura tanto os indivíduos quanto a social” e apesar de o trabalho não ser um meio para alcançar a própria realização, não gerar riquezas que compense todo o esforço e experiências muitas vezes alienantes, contudo, os efeitos do desemprego podem ser ainda piores, como a perda da identidade, retraimento social e descompasso nos ritmos de vida. Isso faz com que o trabalho seja ainda uma categoria imprescindível para a vida social, fazendo surgir então a preocupação permanente com a sombra do desemprego (CASTEL, 1997).

Prosseguindo, destaca-se a posição de Castel (1997) que afirma que o fim da sociedade do trabalho é uma possibilidade, tendo em vista que nenhuma formação social é eterna e chama a atenção dizendo que sair da civilização do trabalho seria uma grande revolução cultural, pois tem pelo menos dois séculos que toda nossa organização social gravita em torno do trabalho. Com relação a isso, o autor ainda afirma que:

² Frederick Taylor e Henry Ford, por meio de seus estudos, desenvolveram modelos produtivos que foram amplamente difundidos pelas indústrias no início do século XX. Taylor ficou conhecido como o pai da administração científica, seu sistema produtivo se caracterizava pelo estudo dos tempos e movimentos, de forma que o trabalhador pudesse aperfeiçoar suas atividades tendo como base a padronização das ferramentas, a especialização do trabalho, a supervisão e o pagamento por produção. Na concepção de Taylor, o operário executa movimentos sob rígido controle, em um tempo padrão, prescritos pela administração de planejamento. Ford ficou conhecido como pai da linha de montagem, buscava a cristalização do conceito de eficiência em uma fábrica de automóveis. Para ele, o operário adaptava seus movimentos à velocidade da esteira rolante, com isso, promovia-se economia de material e tempo, adaptando movimentos tão comodamente quanto possível ao ritmo de produção, às aptidões e à vontade (SILVA, 2008).

ora, tenho constatado que, até agora, fizemos pesar essa saída do trabalho sobre os mais vulneráveis: os desempregados e os jovens. Se os interrogarmos, dirão que o trabalho é ainda mais necessário, pois está faltando e que trazem seu desespero, em sua infelicidade, seu sofrimento, o peso da ausência do trabalho. A falta de trabalho não significa que ele não seja importante, mas sim que precisa ser compartilhado, para que um máximo de pessoas possam se vincular a um mínimo de trabalho, às proteções que até agora estiveram vinculados [...] (CASTEL, 1997 p. 187).

Além das discussões até aqui apresentadas, é importante trazer essa temática para o contexto brasileiro que, considerando sua história recente, apresenta dois períodos distintos: o primeiro contempla os anos de 1960, a qual foi marcado pela importância dada às relações entre crescimento, modernização e desemprego; o segundo período surge a partir do ano de 1990, com a conjunção entre o crescimento da produtividade industrial e a queda sistemática do emprego. Essas questões passaram a fazer parte da agenda dos estudos sociais no Brasil, revitalizando não somente os estudos relacionados à categoria trabalho, mas também dando novos enfoques a questões como emprego e o desemprego (CASTRO; CARDOSO; CARUSO, 1997).

[...] nos últimos anos, a literatura brasileira da ciência social havia aposentado as suas antigas ilações sobre os nexos entre crescimento, modernização e desemprego, tão caros à tradição sociológica do desenvolvimento e aos estudos sobre dependência e marginalidade que marcam os anos 60. A partir dos anos 70, o fenômeno do desemprego industrial passou a ocupar-nos em virtude antes que nada por seu caráter conjuntural, com uma contra face das situações da crise econômica. Dentre esses temas não se encontrava a questão do desemprego, os economistas sim, acompanharam de modo mais permanente a questão; a eles devemos ênfase e o debate sobre o desempenho do mercado de trabalho brasileiro e sobre as formas de mensuração dos níveis de emprego e desemprego (CASTRO; CARDOSO; CARUSO, 1997, p. 10).

Cabe destacar que os estudos e pesquisas sobre desemprego e desempregados vêm se tornando frequentes no campo dos estudos sociológicos e tal interesse pelo assunto parece estar diretamente ligado ao aumento das taxas de desemprego e, conseqüentemente, à visibilidade do fenômeno na sociedade brasileira. Dentre as transformações vividas pelo mundo do trabalho nas últimas décadas, destacam-se os avanços tecnológicos que passaram a exigir mais qualificação dos trabalhadores para atender às novas exigências do mercado, que, por sua vez, apresentou acentuado aumento das privatizações, processo este que acelerou a reestruturação industrial, a ampliação das terceirizações e o aumento do emprego informal (CASTEL, 1997). Para o autor, o desemprego já não é resultado da ausência de crescimento econômico, mas se tornou reflexo do próprio crescimento econômico.

Nos últimos 30 anos, os estudos dedicados à Sociologia do Trabalho no Brasil objetivou-se a teorizar acerca das mudanças que se processavam nos locais de trabalho, ao passo que as

reflexões sobre a dinâmica do mercado de trabalho foram deixadas a cargo da economia do trabalho, acarretando atraso na compreensão do que passou a ser entendido como a construção social do desemprego. Notadamente, nos anos 80 a produção científica internacional nesse campo passou a se dedicar intensivamente sobre o assunto, gerando novas estratégias metodológicas e analíticas, bem como resultados substanciais (CASTRO; CARDOSO; CARUSO, 1997).

Por fim, os autores destacam a importância de refletir sobre as diferentes abordagens acerca do trabalho, emprego e desemprego, considerando a especificidade e o desafio da construção desse fenômeno em realidades como a brasileira. Mencionam ainda que esse esforço se faz necessário para que o campo dos estudos do trabalho no Brasil não empobreça sua abordagem metodológica e analítica e nem ceda espaço para temáticas de outras abordagens disciplinares, importantes, contudo, sem a mesma perspectiva do olhar sociológico.

2.2 A EDUCAÇÃO E SUA DIMENSÃO SOCIAL

A educação sob a ótica das Ciências Sociais pode ser evidenciada por meio dos trabalhos de Durkheim (1858 a 1917), Marx (1818 a 1883) e Weber (1864 a 1920) e, mais recentemente, Bourdieu (1930 a 2002) Apesar de conceberem abordagens teóricas distintas sobre a educação, os clássicos convergem em alguns pontos e reconhecem a importância desse campo, bem como as relações com outras instituições, sendo assim uma importante chave para compreender o funcionamento da estrutura social.

Embora a educação não tenha sido um tema central para Marx e Weber, diferentemente de Durkheim que foi o precursor da temática sobre método e as disciplinas pedagógicas, bem como o sistema escolar e a ação exercida por pais e professores sobre os estudantes, os três autores compartilhavam a mesma ideia sobre a educação. Reconheciam que a educação era uma instituição social e não um conjunto de organizações, contemplando escolas e universidades ou coletividades isoladas, alunos, professores e diretores. Assim, dedicaram-se a pensar as relações desse campo com outros campos sociais, como política e economia como uma importante chave para a compreensão da dinâmica social. Apesar de somente Durkheim ter se dedicado profundamente à compreensão dos mecanismos e processos que envolvem a

educação, tanto Marx, quanto Weber não deixaram dúvidas quanto à importância e a relevância desse campo no processo de formação do social (ARON, 1991).

Para Karl Marx, a educação é uma importante forma de socialização e integração dos indivíduos na sociedade. A dialética entre “infraestrutura” e “superestrutura” leva ao entendimento de que a escola contempla a superestrutura assim como o Estado e a família. A educação é então, na visão desse autor, um elemento de estabelecimento e manutenção da hierarquia social, do controle das classes dominantes sobre as classes dominadas. Para Karl Marx, a educação tem por missão a emancipação do homem, a sua libertação que levará à construção de uma nova ordem social. Diante dessa forma de pensar, ele propôs a ideia de um modelo de educação pública e gratuita para todos os indivíduos, especialmente as crianças. Esse assunto passou a ser pauta de reivindicações pela classe operária, instalando-se um novo paradigma social que levaria à universalização e massificação do ensino na sociedade (ARON, 1991).

Já para Max Weber, a educação é o instrumento que prepara o homem para o exercício de atividades funcionais. Logo, o fundamento da racionalidade, da submissão à lei e da preparação de indivíduos para gerenciar as atividades burocráticas tornava-se um meio de estratificação social e determinação de privilégios sociais. O modelo ideal de educação para Weber apresentava três finalidades, sendo:

despertar o carisma: não estabelece exatamente uma pedagogia, pelo fato de não se destinar a pessoas simples, mas tão-somente àquelas com capacidade de demonstrar qualidades excepcionais: características dos heróis guerreiros da antiguidade e do mundo medieval, que eram educados para adquirir uma “nova alma”, renascer;

preparar o aluno para uma conduta de vida: Weber chama de pedagogia do cultivo, pois propõe-se a formar o homem culto, cujo ideal de cultura seja condicionado ao meio social para o qual está sendo preparado, implicando sua preparação para algumas formas de comportamento;

transmitir conhecimento especializado: pedagogia do treinamento: que ocorre com a racionalização da vida social, o aumento do processo de burocratização do aparelho estatal, dominação política e do corporativismo capitalista privado. Neste processo, a educação deixa gradualmente de ter como objetivo a formação do homem para o exercício da cidadania no contexto social mas para formar o especialista funcional que o capital precisa (WEBER, 1982, p.482, grifo meu).

De acordo com Weber (1982), a reflexão sobre os objetivos da Educação é relevante para toda a sociedade. Destaca que com a burocratização dos setores públicos e privados nas sociedades capitalistas, cada vez mais se torna evidente a necessidade de formação do homem culto.

Contudo, Weber não pretendia aprofundar suas reflexões sobre educação ao ponto de discutir seus meios pedagógicos, apenas se propôs a fazer algumas considerações sobre o tema.

Dentre os três clássicos, Durkheim foi quem conseguiu estabelecer critérios para uma análise sociológica da educação. Para o autor o processo educacional emerge por meio da família, igreja, escola e comunidade e se impõe, coercitivamente sobre os indivíduos, criando o social a partir do individual. Dessa forma, a educação ocorre por meio da integração do sujeito ao sistema de normas e valores que lhe são impostos e explica que:

a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado (DURKHEIM, 1973, p.44).

Para Émile Durkheim, a educação era uma instituição fundamental para a ordem social e sua preocupação estava ligada ao estudo da moral, como o melhor meio para a socialização dos indivíduos junto às regras fundamentais da sociedade. Segundo o autor, a moralidade é concebida como uma regra determinante da conduta e serve para regular e disciplinar o comportamento individual, portanto, é fator fundamental da educação. Afirma que o “homem para ser moral, tem que interessar-se por algo distinto de si mesmo; é necessário pertencer a uma sociedade” (DURKHEIM, 2002, p. 128). Diante disso, pode-se compreender que o modelo de educação proposto não é um elemento para a mudança social, e sim, pelo contrário, é um elemento fundamental para a “conservação” e funcionamento do sistema social, no qual o domínio próprio, a disciplina e a sobreposição do social sobre o individual constituem-se em elementos decisivos para sua manutenção.

De forma mais recente, Pierre Félix Bourdieu, a partir dos anos 60 do século passado, formulou por meio de sua teoria uma nova interpretação da escola e do sistema de ensino que vigorava na época. Até metade do século XX, predominava-se uma visão otimista sobre a importância da escola no processo de formação dos indivíduos e a superação do atraso econômico, buscando assim, a construção de uma sociedade justa e democrática, centrada na razão, no conhecimento científico e no mérito. Acreditava-se que disponibilizando acesso à escola para todos, resolver-se-iam os problemas de desigualdade e à falta de oportunidades para os cidadãos. Considerando essa perspectiva, a escola se posicionava como uma instituição neutra, que promovia o conhecimento racional e objetivo e que selecionava os alunos por meio de critérios neutros e imparciais. Dessa forma, os indivíduos competiriam

dentro do sistema escolar, em iguais condições, e aquele que se sobressaísse por suas habilidades avançaria na carreira escolar e, posteriormente, poderia vir a ocupar posições relevantes na hierarquia social. O fato é que nos anos 60 a escola e o sistema educacional passaram a ser questionados, recebendo inúmeras críticas, adentrando-se numa crise que provocou um repensar sobre o papel dos sistemas de ensino na sociedade (NOGUEIRA, 2006).

Diante da crise que a escola e o sistema educacional vivenciavam, Bourdieu conseguiu elaborar uma resposta para o problema das desigualdades escolares e a reprodução social. Suas contribuições chamam a atenção pela multiplicidade de objetos de estudos e por trazer questões que contemplam a cultura e as práticas sociais, bem como seus mecanismos de produção e manutenção; as relações de força e de poder simbólico existentes e a busca pelo reconhecimento nos campos em disputa. Os trabalhos de Bourdieu se inspiraram nas grandes tradições sociológicas: durkheiminiana; weberiana e marxista e tentam, senão conciliá-las, ao menos tirar de cada uma as contribuições essenciais. De maneira bastante sintética, pode-se encontrar em Bourdieu, para cada uma das três grandes tradições abordadas, as seguintes influências:

tradição marxista: importância das determinações econômicas, da “situação” de classe no espaço das posições sociais, da determinação em “última instância” pela economia retomada em Althusser (autonomia relativa da superestrutura em relação à infraestrutura), reconhecimento do papel importante da escola (aparelho ideológico do Estado) na reprodução das relações de força.

tradição weberiana: importância do fato mental, reconhecimento de um método científico (explicar e compreender) como busca da verdade a partir de uma relação subjetiva com os valores (a do pensador), do ideal-tipo como instrumento heurístico, e, ainda, o questionamento sobre as modalidades da legitimação.

tradição durkheiminiana: ruptura com o senso comum, confronto da teoria com a empiria, afirmação de um método sociológico específico (para Durkheim é preciso tratar dos fatos sociais como coisas, o social explica-se pelo social) (HAECHT, 2008, p. 23 grifo meu).

Nota-se que, entre os autores abordados, e conforme anteriormente mencionado, Bourdieu é o mais recente e isso deu a ele a oportunidade de explorar e agregar em seus estudos aspectos de cada um dos grandes clássicos da sociologia, gerando uma condição diferenciada e ainda a oportunidade de olhar os mesmos objetos sob diferentes pontos de vista. Talvez seja esse um dos grandes diferenciais do pensamento de Bourdieu, dada sua capacidade e às condições contextuais em que desenvolveu suas teorias. O fato é que suas ideias e posicionamentos, até hoje, contribuem para os estudos sobre esse campo e constitui certamente um dos mais importantes paradigmas utilizados na interpretação sociológica da educação.

Bourdieu propôs a ideia de que a escola e o sistema de ensino funcionavam como produtores e reprodutores de padrões sociais, linguísticos, culturais e comportamentais das classes dominantes. Dessa forma, “a educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora das sociedades e passa a ser vista como uma das instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA, 2006, p. 15). O fundamento da perspectiva proposta por Bourdieu reside na ideia de que somente as questões de classe, bem como o posicionamento e as relações econômicas estabelecidas, não seriam suficientes para explicar as desigualdades existentes no âmbito escolar, sendo necessário, então, levar em consideração o capital cultural e a violência simbólica decorrente da ação pedagógica exercida pela dinâmica educacional.

Para o autor em questão, o capital cultural é a bagagem transmitida pela família e socialmente herdada, desenvolvendo nos indivíduos um tipo de conhecimento diferenciado quanto à “cultura geral” em que se pode destacar o domínio da linguagem culta, o gosto em matérias de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e o universo escolar. Dessa forma, a bagagem familiar exerce forte impacto na definição do destino escolar, sobrepondo-se às questões econômicas e financeiras. Para Nogueira,

a posse de capital cultural favorecia o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a cultura culta ou a alta cultura) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencantamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso de crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA, 2006, p. 60).

O autor ainda menciona que o nível de capital cultural de um indivíduo pode ser definido pelo vínculo e pertencimento a uma das três classes sociais que definem a estrutura social, sendo: a “classe superior”, contemplando a elite com amplas propriedades de capital cultural, econômica e social, a “classe média”, sendo os pequenos burgueses com pretensão de ascensão, e a “classe baixa”, sendo os populares voltados para a lógica das necessidades (NOGUEIRA, 2006).

A absorção e incorporação de determinados comportamentos, principalmente aqueles adquiridos no seio familiar, constituiria um sistema específico de disposições para a ação que

seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*, que por sua vez pode ser definido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” Bourdieu, (1989, p. 65). Ainda na concepção desse autor, o *habitus* é o estoque de conhecimento, o capital simbólico adquirido, sendo uma disposição incorporada, na postura do indivíduo, que se encontra em ação no campo.

Complementando o conceito de *Habitus*, Bourdieu (1989, p. 72) menciona:

Sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, seja o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinada de um maestro.

Partindo desse pressuposto, Bourdieu levanta o questionamento acerca da postura da escola, pelo fato de atuar a serviço de determinada classe social em detrimento de outras, dessa forma, o processo mediado pela escola estaria pautado pelo *habitus* estabelecido pela classe social dominante, o que colocaria em desvantagem àqueles oriundos de diferentes origens sociais.

A ação pedagógica, cujo poder de impor significações legítimas ancora-se nas relações de força que opõem os grupos ou as classes entre si, garante, por meio de sua função de reprodução cultural, uma função de reprodução social. “Ao mesmo tempo em que se perpetua a dominação do arbitrário cultural dominante, reproduzem-se as relações de força que colocaram este em posição dominante” (HAECHT, 2008, p. 25).

Nota-se que ao ignorar as diferenças socioculturais dos educandos, a escola, por meio de seus conteúdos e metodologias de ensino, privilegia e legitima os valores culturais da classe dominante, o que nesse caso podem ser entendidos como uma violência simbólica³, pois são instrumentos de dominação que auxiliam na integração das classes dominantes, distinguindo-as das demais por meio da legitimação da ordem e o estabelecimento de distinções

³ Violência simbólica pode ser entendida como todo poder que acaba por impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que as subjazem. Todo poder de violência simbólica une sua própria força às relações de força que lhe permitiram se manifestar como tal. A violência em geral pode se expressar, com efeito, na forma da coação física ou na coação moral. O poder que consegue se afirmar, passando da primeira e utilizando-se da segunda, beneficia-se de uma espécie de “mais-valia” simbólica, da legitimação do arbitrário que ele impõe. Em outras palavras, a violência simbólica permite a institucionalização de relações de força desconhecidas, graças a ela, em uma nudez crua (HAECHT, 2008, p. 24).

hierárquicas. Em outras palavras, o sistema atua de forma que “sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos e tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Para Bourdieu, a educação é uma violência simbólica que havia perdido o caráter de transformação da sociedade e servia para as instituições manterem e legitimarem os privilégios sociais. O autor dedicou-se a teorizar uma saída para a lógica da acumulação e dominação cultural por meio da escola, processo este denominado por ele como racionalização da pedagogia⁴, contudo, alguns anos depois, abandonou os estudos, por considerar uma ideia utópica e, apesar de ter deixado expectativas quanto a possíveis encaminhamentos para as questões levantadas, seus estudos ganharam notoriedade e geraram contribuições para o entendimento da escola e a educação, bem como a relação existente entre desempenho escolar e origem social (NOGUEIRA, 2004).

2.3 A ESCOLA E O PARADIGMA PRODUTIVO

Ao consultar literaturas especializadas, Campos (2012), Tardif (2012) e Masetto (2003), verifica-se que, ao longo da história da humanidade, a escola e o trabalho docente surgem a partir da necessidade de os grupos humanos se organizarem sob o conteúdo das suas tradições culturais, e com isso, desenvolver uma forma de transmitir os saberes adquiridos para as novas gerações. O trabalho de ensinar era baseado numa seleção de conteúdos previamente determinados, juntando em um mesmo local crianças e jovens com idades diferentes e graus de conhecimentos distintos.

Esse modelo ficou conhecido como escola multisseriada⁵ que, em função da necessidade de atender aos anseios da aprendizagem de conteúdos sistematizados, exigiu que os alunos fossem separados por classes e graus distintos, alocando-se uma sala ao lado da outra e para

⁴ Presente em seu livro *Les héritiers*, a racionalização da pedagogia consistia numa ação pedagógica que estaria pautada por uma aprendizagem metódica, tornando explícito aquilo que é implícito no processo pedagógico, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos. (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 101).

⁵ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Atualmente esse modelo escolar está muito presente na área rural, atendendo cerca de 60% dos estudantes no campo. A baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas. Além desses fatores, existem poucos docentes das séries iniciais do ensino fundamental com nível superior (RODRIGUES, 2012).

cada uma das salas um professor para trabalhar os conteúdos específicos daquela turma, surgindo assim, o modelo de escola nas diferentes sociedades, tendo sua função limitada à reprodução social e socialização.

A escola está diretamente ligada aos processos de socialização. Considerando que a sociedade encontra-se em permanente transformação, a escola não se limita a uma função conservadora, conforme menciona Campos (2012, p.12). É também “uma instituição que aprende” e o autor complementa explicando que com a complexidade das sociedades, a escola moderna passa a cumprir a função de educar o cidadão para a vida pública em uma sociedade democrática. Dessa forma, a escola é perpassada por interesses diversos e marcada por contradições, resistências, reações, lutas e a autonomia dos sujeitos. Vale destacar que a escola pode exercer outras funções, não se limitando à reprodução social, mas sim “como instituição que se faz pela construção de ideias, representações, e a própria transmissão do conhecimento, produz saberes, fruto do enfrentamento e das contraditórias relações sociais, não se restringindo ao contexto da sociedade em que a escola está inserida” (CAMPOS, 2012, p.12).

Dessa forma, pode-se dizer que o grande desafio para a educação é o de intervir no mundo, promovendo transformações e fortalecendo o processo democrático pelo do diálogo. Esse desafio é operacionalizado por meio do professor em sala de aula atuando como mediador das relações, da aprendizagem e do conhecimento. Contudo, um tipo de saber tornou-se hegemônico ao longo da modernidade, por meio de sua experiência adquiriu legitimidade e atualmente a sociedade é produto desse modelo de ensino que tem sua validade centrada na racionalidade técnico-instrumental. O saber que tem a finalidade de libertar a humanidade de todas as formas de opressão é transformado em moeda nas relações capitalistas e tem por consequência o aperfeiçoamento das formas de dominação. A sociedade contemporânea vive um saber tecnológico tendo como referência a experiência, a ação e a prática, levando a determinação que caracteriza o projeto civilizatório da sociedade atual, em que um tipo específico de racionalidade passa a dominar todas as esferas da vida humana (CAMPOS, 2012).

A sociedade contemporânea vivencia um período em que acumulação de riquezas e a valorização do capital têm provocado uma forte desregulamentação da economia internacional. Diante disso, o sistema financeiro passa a funcionar de acordo com as leis de mercado, este por sua vez, passa a determinar os destinos da humanidade. Se por um lado existe o surgimento de um novo paradigma econômico, por outro há o enfraquecimento dos

Estados nacionais e boa parte das leis que os regiam até então precisaram ser redesenhadas, em função desse novo contexto que ainda apresenta uma nova conformação na utilização das tecnologias associada ao sistema de produção global e o capital financeiro e, ainda, grandes revoluções no âmbito das comunicações, promovendo ligações estratégicas de redes e possibilitando a institucionalização de decisões internacionais, o que segundo Campos (2012, p.14) veio para consolidar “o fortalecimento da democracia”.

O fato é que, dado esse novo cenário, o mercado encontra-se no centro das relações e para cumprir os seus fins, utiliza-se de meios que se exige a liberação da economia, bem como a desregulamentação financeira e bancária dos mercados, a privatização e a internacionalização da economia, a formação de megaempreendimentos mundiais e transnacionais. Conforme Campos (2012), o mercado se autodetermina, constituindo num movimento autônomo, centrado na mobilização e na produção de capitais que circulam o mundo em busca dos melhores locais para a sua valorização.

A partir destas considerações, pode-se dizer que a escola vem sendo desafiada por estas novas circunstâncias, uma vez que se vive na era da sociedade baseada no conhecimento, marcada pelo foco e pela valorização da informação. A sociedade contemporânea tem na educação e na aprendizagem a dinamização das relações sociais em esfera global. Esse contexto e desafio da escola podem ser evidenciados na fala de Libâneo (1998):

O quadro de transformações sociais apontado sugere o desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo. Por sua vez, uma nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral, principalmente, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas (flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões etc.) (LIBÂNEO, 1998 *apud* FÁVERO, 1992; PAIVA, 1993).

Como se percebe, as transformações econômicas, tecnológicas e produtivas tem exigido um perfil profissional cada vez mais qualificado para lidar com situações que extrapolam as questões operacionais em seu “fazer” para uma condição de uso pleno de competências, contemplando o conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes” que passaram a ser exigidas pelo novo contexto produtivo e do trabalho. Tais mudanças repercutem e impactam

diretamente o campo da educação e particularmente a escola, uma vez que ela está destinada a formar o cidadão para esta sociedade, considerando-se as exigências desse novo tempo.

Assim, evidencia-se a partir dos anos 1990, imposições de organismos internacionais exigindo dos países emergentes em desenvolvimento, entre eles o Brasil⁶, um projeto que possibilitasse a expansão da escolarização, a partir de reformas do sistema educacional, considerando os padrões da gestão empresarial e o mundo do trabalho como principais referências. Tal reforma do sistema de ensino elegeu a “pedagogia das competências”⁷ como foco de formação das instituições de ensino.

A categoria da competência foi sistematizada a partir das experiências desenvolvidas no meio empresarial, como tentativa de pontuar o fazer na organização produtiva, sendo consideradas as demandas das novas tecnologias aplicadas aos sistemas produtivos. A concepção de competência e habilidade prioriza a formação humana a partir da prática, na qual o importante reside no aprender a fazer (CAMPOS, 2012, p.16).

Cabe destacar que os argumentos que fundamentam esse modelo não estão claros, uma vez que os discursos, por um lado, se vinculam na defesa de um conjunto de prescrições e, por outro, apontam para uma emancipação humana. Ainda, de acordo com Campos (2012), a questão de fundo que contempla a “pedagogia das competências” está em decifrar como as novas qualificações serão determinadas por esse conjunto de necessidades apontadas pelo mercado e como a escola vai se adequar ou se rebelar como instituição responsável pela formação humana. Nesta perspectiva, o autor complementa afirmando que a sociedade está diante de um novo tipo de centralidade, a “centralidade na formação por competências e habilidades”⁸ e complementa explicando que não se pode limitar a formação dos profissionais às necessidades do mercado, mas sim às demandas sociais e à crise no profissionalismo, que abrange várias profissões e tem sua base na crise da própria ciência.

Prosseguindo e dando voz a essa forma de pensar, temos autores como Costa (1994) e Libâneo (1998, p. 8). Este afirma que é “ilusório acreditar que a ideia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido

⁶ Esses movimentos vieram a influenciar fortemente a reforma do ensino em curso no Brasil. Desse modo, temos, no início dos anos 90, a estruturação de um novo modelo de planejamento da gestão educacional e pedagógico orientado pelos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação para todos (1993); Conferência Nacional de Educação (1994); Nova LDB Lei n. 9.394/96; Lei do Fundef n. 9.424/96; Plano Nacional da Educação (2001); Edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais (1997) (CAMPOS, 2012, p. 15).

⁷ Surgida das discussões sobre a qualificação dos trabalhadores na França, considerando a superação do modelo industrial e o questionamento ao taylorismo, como crítica à racionalidade mecanicista. (CAMPOS, 2012).

⁸ **Competência** é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afetivos e emocionais que ocorre numa situação determinada, situada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes. **Habilidades** referem-se ao domínio do fazer com eficiência. Adquirem-se habilidades em situações artificiais, por exemplo, no laboratório ou por meio de simulações (CAMPOS, 2012, p.17).

democratizante”. O autor continua contestando e expressa que esse modelo neoliberal de educação estaria subordinado a intentos estritamente econômicos e à lógica de mercado e, mesmo que ocorra a ampliação de recursos para a formação geral da população, haverá razões para acreditar que tal formação teria como princípio estreitar as exigências formativas para o mercado em detrimento e desvalorização do saber escolar.

O questionamento a estas posições faz emergir uma nova racionalidade pedagógica, uma nova epistemologia sobre os saberes docentes surgindo à discussão sobre a profissionalização docente. Se por um lado existe a necessidade de o sistema educacional se atualizar em função dos desafios lançados pelo mercado, por outro, o trabalho e a atuação docente também precisam ser repensados para que deem conta dessas novas demandas. Portanto, formar o professor como profissional de acordo com Campos (2012, p. 18), significa “reconhecer a especificidade de um saber que lhe é próprio e passivo de avaliação, sendo necessária a certificação”.

O autor complementa dizendo que “não basta a universitarização da formação do professor, mas a avaliação por meio de exame periódico de certificação para atestar a competência de ser professor”. Campos (2012, p. 18), A nova epistemologia do saber docente traz em si um contraponto, uma vez que na sua essência, o saber dos professores é um saber plural, faz-se no exercício da profissão, não se limitando à aplicação de teorias ou técnicas de ensino, mas exige criatividade, experiência, paciência, vivência e tempo. O docente amadurece como professor pelo exercício da própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação docente, o que limita a concepção de uma forma específica de mensuração da competência de ser professor. Como permanente aprendiz, o indivíduo torna-se professor pelas suas crenças, representação a até pelos seus hábitos, muito mais do que um saber técnico ou universitário (CAMPOS, 2012).

Contudo, o projeto de formação por competência possui uma intencionalidade que é “formar profissionais versáteis, adaptáveis e flexíveis conforme as necessidades do mercado” (CAMPOS, 2012, p. 18). Não se pode ignorar as relações existentes entre educação e economia, e o desafio da escola e do atual sistema educacional é desenvolver estratégias para melhorar a qualidade da oferta dos serviços educacionais, de forma a superar as desigualdades sociais e promover a formação dos indivíduos enquanto cidadãos e profissionais, em todas as dimensões da vida e não somente a uma parte delas. Para compor esse esforço, (LIBÂNEO,

1998) relaciona um conjunto de objetivos para que tenhamos uma educação de qualidade, conforme segue:

Preparação para o mundo do trabalho: em que a escola se organize para atender às demandas econômicas e de emprego, inclusive para formas alternativas, visando à flexibilização que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e adaptação dos trabalhadores às complexas condições de exercício profissional no mercado de trabalho. Trata-se de uma escola unitária, centrada na formação geral (que articule o conhecer, o valorar e o agir) e na cultura tecnológica (capacidades de fazer escolhas valorativas, tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, pensar estrategicamente, e de flexibilidade intelectual).

Formação para a cidadania crítica: isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tomarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem se competente e criticamente no sistema produtivo.

Preparação para a participação social: em termos de fortalecimento de movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados, baseados em interesses comunitários mais restritos, no bairro, na região, nos pequenos grupos, organizados em associações civis, entidades não governamentais etc. A preparação para a participação social é uma exigência educativa para viabilizar o controle público não-estatal sobre o Estado, mediante o fortalecimento da esfera pública não-estatal, e que implica no desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisões, capacidades sociocomunicativas, de iniciativa, de liderança, de solução de problemas etc.

Formação ética: explicitando valores e atitudes por meio das atividades escolares. Trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, o consumismo, o sexo, a droga, a predação ambiental, a violência, e perante, também, as formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo (LIBÂNEO, 1998, p. 10, grifo meu).

Ao observar a fala de Libâneo (1998), nota-se que o processo educativo não pode e não deve se prender somente aos aspectos técnicos da formação dos estudantes e futuros profissionais. É imprescindível que ocorra maciço investimento de tempo e de esforços para o desenvolvimento de habilidades que extrapolem as questões do “saber fazer” e alcancem níveis de desenvolvimento e formação do “saber ser”, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade e que verdadeiramente possam atuar enquanto cidadãos no exercício de suas profissões. Cabe salientar que atualmente a escola é um importante ator nesse processo, contudo, ela não detém o monopólio do saber.

É necessário destacar que a educação acontece em muitos lugares, seja por meio da família, das artes, da religião, da cultura, do meio empresarial e por meio de políticas públicas que incentivam a participação da população na gestão dos espaços e equipamentos públicos (LIBÂNEO, 1998). Diante disso, a escola necessita estar em permanente mudança,

contextualizando-se como uma instituição estratégica e emancipadora, desenvolvendo-se como projeto coletivo, de atores e sujeitos que vivem em uma “comunidade de aprendizagem”. Por fim, de acordo com Assmann (1994), todos os atores envolvidos no processo de educação devem evitar aderir exclusivamente a um dos polos seja o viés econômico ou o viés social, mas sim, deverão estabelecer as conexões entre os extremos e o diálogo necessário para que se possa obter resultados satisfatórios, tanto às questões que contemplam a capacitação para o mercado de trabalho, quanto à formação da consciência do sujeito socialmente responsável.

Com base no contexto apresentado até aqui, verifica-se que o ambiente escolar é um local de encontros e desencontros, em que se evidenciam as principais transformações da sociedade, que atualmente tem demandado novas posturas por parte de quem operacionaliza a escola. Muito tem se falado sobre a inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação ao dia a dia educacional, de certa forma é inegável a influência que as tecnologias têm provocado no dia a dia dos indivíduos e da sociedade como um todo, portanto esse é um desafio latente e precisa ser pensado em termos de infraestrutura educacional e também enquanto prática pedagógica em sala de aula. Sendo assim, a próxima etapa deste estudo contempla a apresentação do contexto histórico do ensino superior no Brasil, aborda a evolução e atual contexto da educação a distância e, por fim, apresentam-se conceitos sobre a prática docente no ensino superior e ainda a necessidade de transformação do processo de ensino em aprendizagem.

3 ENSINO SUPERIOR, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A trajetória do ensino superior no Brasil é marcada por uma história que se inicia no Século XIX, mas é a partir do Século XX que passou a vivenciar um forte processo de transformação no que diz respeito a sua estruturação e expansão. No período referente as duas primeiras décadas do século XX, as instituições de ensino superior apresentavam um modelo de unidades desconexas entre si, tinham a orientação de dar maior ênfase ao ensino do que à investigação, instituições eram extremamente elitistas, com forte orientação profissional. Nessa época, surge a primeira universidade brasileira, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro que mais tarde passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (BRANDÃO, 1997).

No período de 1930 a 1960, houve considerável aumento no número de instituições públicas, o fortalecimento das instituições privadas e também o surgimento das universidades religiosas. Em 1934, surge a Universidade de São Paulo, marcando um período promissor. Na década de 1950, o sistema educacional começa a ser reorganizado, com a criação da primeira versão da Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 4.024/61. A partir do final de década de 60 e adentrando a década de 70, tem-se o início de um movimento que ficou conhecido como “reforma universitária”, que tinha como prioridade a busca pela eficiência administrativa e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como prioridade das instituições de ensino superior (BRANDÃO, 1997).

O quadro do ensino superior no Brasil passou a ganhar novos rumos a partir da Constituição de 1988⁹. Com ela, criou-se um importante dispositivo legal para as instituições de ensino superior privadas, especialmente no que diz respeito à possibilidade de tornarem-se Universidades, e ainda, a concessão de autonomia para criação e extinção de cursos, bem como, o remanejamento do número de vagas oferecidas. Essa prerrogativa permitiu à iniciativa privada responder de forma mais rápida ao atendimento da demanda reprimida (SAMPAIO, 2000).

No ano de 1996, houve a promulgação da última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, também conhecida como lei Darcy Ribeiro, por ser o senador que assumiu o papel de relator da referida lei. Desde então, essa é a lei que rege a

⁹ Até a Constituição de 1988, o Conselho Federal de Educação exerceu um excessivo controle burocrático sobre a expansão e a organização do setor privado. Tanto a criação de novas instituições de ensino superior privado como o estabelecimento de novos cursos e, inclusive, o aumento de matrículas dependia da aprovação prévia do conselho (SAMPAIO, 2000).

educação brasileira como um todo e os artigos 43 a 57 são especificamente destinados ao ensino superior. A implantação dessa lei ampliou e incorporou princípios da Constituição Brasileira, enfatizando o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, coexistência das instituições públicas e privadas de ensino, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRANDÃO, 1997).

Teixeira (2005) afirma que com as transformações ocorridas no ensino superior Brasileiro, principalmente após a Constituição de 1988, as mudanças originadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a consequente abertura de um mercado com demanda reprimida e, ainda, a decisão do governo federal em financiar o acesso da população à educação superior por meio de diferentes programas de incentivo, criaram uma nova realidade para esse setor. Se por um lado, a inserção dessa nova estrutura de gestão do sistema de ensino possibilitou ao governo mais efetividade e controle em suas ações, por outro, regulamentou e estabeleceu as condições essenciais para a atuação das instituições de ensino superior, sobretudo, abrindo campo para entrada de instituições privadas que passaram a competir nesse mercado da educação superior que antes era restrito (BRANDÃO, 1997).

Atualmente, o debate sobre o sistema de ensino superior no Brasil apresenta-se de forma acirrada, sobretudo quando a pauta refere-se à abertura desse campo para inserção de instituições privadas, sob a ótica de se estar frente a um processo de “mercantilização da educação”¹⁰. O fato é que as instituições privadas¹¹ exercem importante papel de complementariedade ao sistema educacional brasileiro¹² e vem demonstrando amadurecimento quanto aos seus modelos de gestão, visto que são organizações complexas, não só pela condição de especialização no segmento educacional, mas pelo fato de executar tarefas relacionadas a diferentes instâncias como ensino, pesquisa e extensão, por meio de metodologias próprias, diferentemente de outros tipos de organização (BERNARDES; TAVARES FILHO, 2005).

¹⁰ Mercantilização da educação ou capitalismo acadêmico é um processo de redefinição de funções que a educação superior vem passando em todo o mundo. Esta redefinição vincula-se às mudanças impostas pelo processo de globalização econômica que permeia o mundo contemporâneo. A principal redefinição refere-se à orientação cada vez mais próxima das instituições de educação superior à lógica do “mercado” (SERAFIN, 2011).

¹¹ É importante destacar que quando nos referimos às instituições privadas, essa categoria se subdivide em comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares.

¹² De acordo com o Censo de Educação Superior do Ministério da Educação, o país tem 6,7 milhões de estudantes universitários: 73,7% deles estão nas instituições particulares e 26,3% nas públicas (MEC, 2013).

Ainda conforme os autores, o acentuado crescimento das instituições de ensino superior privadas no Brasil em curtíssimo espaço de tempo é algo que desperta a atenção, sobretudo, quando são observadas enquanto organizações capazes de integrar eficientemente os processos de criação de significados, construção de conhecimentos e tomada de decisões, sob a condição de serem regulamentadas pelo governo, mesmo não sendo instituições públicas, concorrem em um mercado de alta competitividade e dependem economicamente da sociedade.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EVOLUÇÃO E CONTEXTO ATUAL

A educação a distância pode ser entendida como um modelo de ensino e aprendizagem estruturado, que acontece por meio de diferentes recursos, sem a obrigatoriedade da presencialidade de professores e alunos. Possui uma longa história datada no final do século XVIII, com experiências de educação por correspondência e, posteriormente, com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX. Ao observar a história da EaD, contata-se um salto significativo entre as primeiras iniciativas na Antiguidade até a difusão dessa forma de ensino por todo o mundo, após a segunda metade do século XX. Especialmente nos últimos 25 anos, essa modalidade de ensino vem se consolidando por meio de inúmeras ferramentas oferecidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação (PIVA JR. *et al*, 2011).

A principal inovação das últimas décadas na área da educação foi a criação, a implantação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas de EaD que começou a abrir possibilidades de se promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão somente de acordo com critérios quantitativos, mas principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 2).

Nota-se que atualmente a educação a distância se faz por meio da mediação tecnológica e humana, que permite às pessoas de diferentes localidades participarem de cursos em diferentes níveis, o que possibilita a expansão do ensino no país, ou seja, a Educação a Distância passa a ser uma alternativa para o atendimento das demandas educacionais, chegando a lugares onde instituições de ensino pautadas pela modalidade presencial não chegariam. Portanto, pode-se afirmar que a esta modalidade de ensino contribui para o processo de democratização da educação no Brasil.

De acordo com o Ministério da Educação,

educação a distância é a modalidade educacional na quais alunos e professores separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (PORTAL MEC, 2015).

Cabe destacar que a concepção acerca da Educação a Distância nem sempre foi tão clara e objetiva como atualmente. Contudo, essa modalidade de ensino marca presença na sociedade brasileira desde antes de 1900, naturalmente com outras características e fazendo uso de tecnologias que a época disponibilizava. Seu contexto histórico apresenta quatro grandes momentos, sendo: ensino a distância por correspondência; ensino a distância via rádio; ensino a distância por meio da TV e, por fim, o ensino a distância *online* com uso da *internet*, como mostra a Tabela 1 abaixo:

<i>ANO</i>	<i>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</i>
1904	Ensino por correspondência
1923	Ensino via rádio
1977	Ensino por meio da TV
1990	Ensino <i>online</i> por meio da <i>internet</i>

Tabela 1: Evolução histórica da educação a distância

Fonte: O autor (adaptado de LITTO e FORMIGA, 2009; PIVA JR., 2011)

Litto e Formiga (2009) mencionam que pouco antes de 1900 já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Eram ministrados por professores particulares, sem vínculo com estabelecimento de ensino, os alunos eram orientados e avaliados por meio de envio e recebimento de cartas e estendiam-se a outros estados e a pessoas que buscassem a capacitação para o ofício de datilografia.

Em 1904, temos um marco de referência com a instalação das Escolas Internacionais que era uma unidade de ensino filial de uma organização norte-americana, estruturada formalmente e presente em diversos países até os dias de hoje. Ofereciam cursos destinados a pessoas que

estavam em busca de emprego, especialmente no segmento comercial e serviços. O ensino era mediado por correspondência, com remessa de materiais didáticos despachados pelos correios que por sua vez fazia o transporte principalmente por ferrovias. De acordo com Mattar (2011) nessa época o Ensino a Distância recebeu reduzido incentivo por parte dos governantes.

No ano de 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Empreendimento de iniciativa privada, tinha como finalidade possibilitar a educação popular não só no Brasil, como em diversos países pelo mundo. Tal iniciativa trouxe preocupações para os governantes, considerando a possibilidade de transmitir conteúdos subversivos, especialmente pelos revolucionários de 1930. Inicialmente, a rádio funcionava nas dependências de uma escola superior mantida pelo setor público; nesse período surgiram fortes pressões que acabaram criando restrições quanto à existência de fins comerciais que dificultaram a sua continuidade, sendo que no ano de 1936, sem alternativas, a emissora foi doada para o Ministério da Educação e Saúde¹³.

Conforme Litto e Formiga (2009) a partir de 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, inúmeros programas, especialmente os privados, foram implantados. Entre eles, destacam-se a Escola Rádio-Portal e A Voz da Profecia. Em 1946, o SENAC desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar, chegando a atingir 318 localidades. A Igreja Católica em 1959 criou algumas escolas radiofônicas, originando o Movimento de Educação de Base. Projetos como Mobral tiveram abrangência nacional e prestaram grande auxílio à sociedade. A partir do ano de 1969, o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira, ao passo que em outros países esse sistema de ensino continuou sendo implantado.

Outro marco na evolução da Educação a Distância no Brasil foi à utilização da televisão para fins educacionais. Publicado em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinava que as emissoras de radiodifusão bem como as televisões deveriam transmitir programas educativos. Para isso, alguns privilégios e incentivos foram concedidos a universidades e fundações para a concessão de televisões com fins educacionais. Em 1969, o Ministério das Comunicações definiu o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder à transmissão de programas educativos. Em 1972, foi criado o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel) e, logo em seguida, surge o Centro Brasileiro de TV Educativa

¹³ Até 1930, inexistia um ministério específico para a educação e os assuntos eram tratados por órgãos que tinham outras funções principais, mas que cuidavam, também, da instrução pública (LITTO e FORMIGA, 2009, p.9).

(Funtevê), que fazia parte do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. Um dos exemplos mais conhecidos é o “Telecurso”, criado em 1977 pelo jornalista Roberto Marinho, que por meio das tecnologias de comunicação passou a oferecer cursos supletivos de 1º e 2º graus a distância. No início da década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão de programas educativos (LITTO e FORMIGA, 2009).

Mais recentemente, a partir dos anos de 1990, com o advento da *internet* no meio educacional e com avanços nas plataformas de aprendizagem *online*, a educação a distância se firmou enquanto metodologia de ensino e aprendizagem. Nessa época, ainda tentava-se simular situações de ensino o mais próximo possível do ensino presencial. O grande marco nessa fase foi a incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação aos modelos de educação a distância, permitindo que o aluno pudesse experimentar os recursos da educação *online* (PIVA JR., 2011). Moran (2003) define a Educação *Online* como o conjunto de ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos como a *internet*, a videoconferência e a teleconferência, abrangendo cursos totalmente virtuais, cursos semipresenciais e cursos presenciais com atividades complementares extraclasse pela *internet*.

Atualmente, o discurso da EaD como estudo autônomo e independente cedeu lugar a um modelo educacional baseado em teorias de aprendizado colaborativo, teoria da cognição social, construção partilhada do conhecimento e inteligência coletiva, em que a ênfase no contexto social do educando representa um papel determinante para a aprendizagem. Piva (2011, p. 14) afirma:

Essa evolução provocou uma mudança paradigmática no sentido de que a individualização cedeu lugar à colaboração apresentando características como: Comunicação de muitos para muitos; Independência de local; Flexibilidade de tempo; Comunicação via texto, vídeo, áudio; Interação mediada pela tecnologia.

Partindo desse entendimento, o autor afirma que a aprendizagem independente passou a ser sustentada por experiências colaborativas entre os diferentes atores envolvidos (alunos, professores e tutores). Os sistemas de gerenciamento de cursos a distância passaram a reforçar a socialização e a permitir diferentes tipos de interação, possibilitando estimular o envolvimento e a comunicação entre participantes seja por intermédio de ferramentas síncronas (em tempo real) ou assíncronas (remota) (PIVA JR., 2011).

Por muito tempo, a educação a distância enfrentou o pré-conceito quanto a sua efetividade e qualidade enquanto modalidade de ensino, contudo, os avanços tecnológicos, a explosão do fenômeno da *internet*, a facilidade de acesso aos cursos e o esforço dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem impulsionou o interesse pela modalidade. Silva (2003) diz que, por envolver uma modelagem específica, a educação a distância baseada em recursos *online* não pode ser comparada com a educação presencial ou a distância via suportes tradicionais (correspondência, rádio ou TV). O autor ainda afirma que esse modelo pedagógico deixa de ser apenas uma proposta organizada de ensino e aprendizagem, em que barreiras de tempo e espaço são superadas, favorecendo a flexibilidade, a interatividade, a sincronicidade e a adaptabilidade entre alunos, professores, tutores e conteúdos educacionais e passa a ser uma realidade cada vez mais presente no dia a dia da sociedade contemporânea.

O uso de modelos híbridos ou *Blended Learning* também é algo cada vez mais frequente no ensino brasileiro, onde existe a combinação de atividades presenciais em sala de aula e atividades *online* por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. De acordo com Grahm (2005), *Blended Learning* é a combinação de instrução face a face com instrução mediada pelo computador, ou seja, uma combinação de dois modelos de instrução historicamente separados de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido surge com o objetivo de promover integração das tecnologias da informação e comunicação e se transformando em apoio ao padrão convencional de aula.

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem vêm descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos (TORI, 2010, p. 122).

O ensino híbrido ou semipresencial, apesar de ser algo aparentemente novo, já vem sendo utilizado por professores e instituições, uma vez que ela está contemplada na legislação brasileira, por meio da Portaria n. 4.0595, de 10 de dezembro de 2004:

Art. 1. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem

centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (PORTAL MEC, 2015).

Essa abordagem permite combinar o que há de melhor em cada modalidade, possibilitando momentos presenciais para interação entre aluno/aluno e aluno/professor e também momentos em que o aluno deverá realizar atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Esse formato possibilita o convívio social, que é ausente nos cursos totalmente *online*, em que a interação se dá exclusivamente de forma virtual, e ainda, a conveniência e a flexibilidade para a realização das atividades, sendo estas características da educação a distância ausente no ensino presencial.

3.2 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A etimologia da palavra docência tem suas origens no latim “*docere*”, que pode ser entendida como o ato de ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. De acordo com Libâneo (1998), docência pode ser vista como relação comunicacional intencional, no sentido de intercâmbio de significados entre o professor ou formador e os alunos, e dos alunos entre si, com intenção formativa. Docência é o trabalho desempenhado pelos professores que atualmente se tornou mais complexo em função das mudanças que a sociedade vem passando, sobretudo as questões tecnológicas que impactam diretamente na forma de operacionalização das atividades docentes (ARAÚJO, 2004).

O professor universitário é o autor intelectual e ao mesmo tempo o ator das ações que fundamentam o papel da universidade para a nação. Professa o conhecimento difundindo a sociedade a ciência, o saber, estimulando outros pensadores a atuarem pelo desenvolvimento social. Como autor do processo do saber idealiza pela pesquisa dos diferentes temas, das diferentes áreas de atuação e de interesse da universidade com a criatividade para construir o conhecimento de cada área de atuação. O professor é também o ator na medida em que além do pensar, do idealizar, atua na transmissão do conhecimento para difundir ideias, formar novos pensadores capazes de dar nova continuidade à arte da criação e assim dinamizar o processo educacional, o processo de transformação social com vistas ao progresso e ao desenvolvimento da nação (JAFELICCI JÚNIOR, 2008 *Apud* CARNIEL; RAYMUNDO; SOUZA, 2012, p. 7).

A docência universitária é uma atividade importante para a sociedade, por isso deve ser exercida com responsabilidade e profissionalismo, afirma Masetto (2003), uma vez que influencia diretamente na formação profissional e social dos indivíduos. Diante disso, pode-se dizer que a docência no ensino superior exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo este o objetivo maior de uma instituição de ensino superior, pois possibilita a produção de conhecimentos levando em conta a realidade e os problemas sociais, permitindo a aproximação da academia com a comunidade. Portanto, o professor universitário necessita compreender a importância do papel da docência e ainda estar capacitado científica e pedagogicamente para dar conta das demandas de uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (MASETTO, 2003).

De acordo com Mizukami (1999), aprender a ensinar é algo complexo que deriva de muitas experiências e modos de conhecimentos. Envolve fatores de diferentes aspectos: afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. “O processo de aprender a ser professor é longo e sem um final estabelecido” Mizukami (1999, p. 59). Para o autor, tais aprendizagens ocorrem nas complicadas e complexas situações em sala de aula, marcadas pela simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediatividade e unicidade.

Autores como Libâneo (1998) e Masetto (2003) defendem também a ideia de que o professor não é mais o detentor do saber e nem os alunos seres passivos à espera das informações. A ênfase não deve ser dada apenas ao ensino e sim à aprendizagem, este deve ser o foco central de todo trabalho docente na sociedade atual.

De acordo com Gil (1997, p. 60), “aprendizagem refere-se à aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas tais como aulas, leituras, pesquisas”. Outrossim, Masetto (2003) afirma que aprendizagem para o estudante universitário deve considerar o desenvolvimento do indivíduo como um todo incluindo sua personalidade.

Desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensar, de raciocinar, de refletir, de buscar informações, de analisar, de criticar, de argumentar, de dar significado pessoal às novas informações adquiridas, de relacioná-las, de pesquisar e de produzir conhecimentos;

Desenvolvimento de habilidade humanas e profissionais que se esperam de um profissional atualizado: trabalhar em equipe, buscar novas informações, conhecer fontes e pesquisas, dialogar com profissionais de outras áreas que se completam para a realização de projetos ou atividades em conjunto, comunicar-se em pequenos e grandes grupos, apresentar trabalhos. Quanto às habilidades próprias de cada profissão, embora eu saiba que elas são conhecidas dos

professores de cada curso e os currículos, em geral, com elas se preocupem, queria lembrar que é importante também fazer uma investigação para verificar se, de fato, os currículos permitem que todas as habilidades profissionais possuem espaço para a aprendizagem, ou se grande parte delas é preterida em função dos conteúdos teóricos;

Desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: a importância da formação continuada, a busca de soluções técnicas que, juntamente com o aspecto tecnológico, contemple o contexto da população, do meio ambiente, as necessidades da comunidade que será atingida diretamente pela solução técnica ou suas consequências, as condições culturais, políticas e econômicas da sociedade, os princípios éticos na condução de sua atividade profissional e que estão presente em toda decisão técnica que se toma. Pretendemos formar um profissional não apenas competente, mas também comprometido com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão (MASETTO, 2003, p. 84).

Nota-se que se o trabalho docente estiver direcionado à aprendizagem, o estudante universitário será sujeito participativo do processo, dessa forma, o papel do professor deixará de ser o de transmissor de informações e passará para o de mediador pedagógico ou orientador do processo de aprendizagem do aluno. Masetto (2003) afirma que é imprescindível que o educador adote uma postura reflexiva sobre o processo de aprendizagem por meio do conhecimento e reflexão das tendências pedagógicas, somente assim ele poderá escolher teorias e práticas pedagógicas para direcionar seu trabalho enquanto docente de forma que se mantenha atualizado às necessidades e ao perfil da sociedade contemporânea.

3.3 TRANSFORMANDO O PROCESSO DE ENSINO EM APRENDIZAGEM

Como apresentado na sessão anterior, atualmente os professores permanentemente estão sendo desafiados a reverem suas práticas docentes, de forma que possam transformar o processo de ensino em aprendizagem. Isso ocorre pelo fato de que nas últimas décadas houve significativas mudanças no que se refere ao ambiente das escolas¹⁴, principalmente com o surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação que possibilitam o enriquecimento dos conteúdos em sala de aula.

Para Libâneo (1998), as escolas e universidades deixam de ser transmissoras de informação e tornam-se um lugar de análises críticas e de produção de informações com significado. Nesse

¹⁴ Quando nos referimos ao ambiente das escolas, devemos compreendê-lo como sendo todos os ambientes onde o processo educativo acontece, podendo ser escolas de ensino fundamental, médio e também ensino superior (LIBANEO, 1998).

ambiente o estudante aprende a buscar informações de forma autônoma e instintivamente nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, na *internet*, etc.

Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para acender ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca de informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação como a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO, 1998, p. 11).

Para Libâneo (1998), a escola deve ser um espaço de síntese, que possa desenvolver nos estudantes a capacidade de atribuir significados por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. Dessa forma, a escola poderá cumprir seu objetivo que é oferecer uma “educação de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética” (LIBÂNEO, 1998, p.11).

Nesse contexto em que o objetivo é a aprendizagem, o professor torna-se indispensável para a “criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa” (LIBÂNEO, 1998, p. 11). Contudo, é necessário que os professores evoluam ao mesmo ritmo em que as mudanças acontecem, ou seja, as novas demandas educacionais também exigem um novo perfil de professor, capaz de ajustar sua didática às necessidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação.

Masetto (2003, p. 24) afirma que um conjunto de mudanças (sociais, econômicas, políticas e tecnológicas) fez com que o perfil do professor se alterasse de especialista para mediador de aprendizagem.

A atitude do professor está mudando de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. [...] Tal atitude o leva a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais através da *internet*, a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem e a repensar o processo de avaliação, agora voltado para a aprendizagem.

O autor complementa afirmando que tais mudanças no ensino superior faz com que todo professor desenvolva as competências básicas e necessárias para se realizar a docência. Para

Perrenoud e Thurler (2002, p. 19), “competência pode ser definida como aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Essa é uma definição que promove a interação de uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem simultaneamente como saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades.

Masetto (2003), considerando a importância do desenvolvimento de competências para o exercício da aprendizagem na docência no ensino superior, propôs que todo professor apresente as seguintes competências:

a) Domínio dos conhecimentos em uma determinada área: por meio do exercício da atividade, práticas profissionais atualizadas, constante atualização por meio da participação em congressos, simpósios, cursos de aperfeiçoamento, especializações e por meio da pesquisa.

b) Domínio na área pedagógica: esse talvez seja o ponto crítico dos professores universitários. Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, é necessário que o professor domine o processo de ensino e aprendizagem; participe da concepção e gerenciamento do currículo do curso a qual leciona, desenvolvendo a interdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas; estabeleça parceria e co-responsabilidade nas relações entre professor/aluno e aluno/aluno, planejando e decidindo em conjunto; tenha domínio da tecnologia educacional.

c) Exercício da dimensão política: como cidadão, o professor deve estar atento ao que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças. Deve-se estar atento às novas formas de participação, conquistas, valores emergentes, descobertas, possibilitando inclusive abrir espaço para a discussão com seus alunos quando tais aspectos estiverem diretamente ligados a formação e o exercício profissional.

Libâneo (1998), ao analisar a prática da docência no ensino superior frente às novas exigências do mundo contemporâneo, propôs o que ele denominou de “novas atitudes docentes”. Tais atitudes podem ser entendidas como competências a serem desenvolvidas pelos professores universitários, sendo elas:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
2. Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as enfocadas nos conteúdos escolares crítico-reflexiva.
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.
6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, *internet*, CD-ROM etc.).
7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios (MASETTO, 1998, p. 12 a 20).

Ao observar as novas atitudes docentes propostas por Masetto (1998), pode-se dizer que o campo da educação superior está sendo desafiado a refletir e a repensar suas práticas, uma vez que o ambiente escolar tem percebido e, de certa forma, absorvido as mudanças que se operam na sociedade, principalmente, o impacto das tecnologias da informação e comunicação sobre a produção e socialização de conhecimento e formação de profissionais, provocando profundas alterações na forma como se operacionaliza o trabalho docente.

É importante considerar as colocações apresentadas, sobretudo a transformação do processo de ensino para a aprendizagem, isso faz com que a atividade docente ganhe ainda mais importância na formação de profissionais cidadãos, críticos e conscientes de seus papéis e responsabilidades junto à sociedade. Diante disso, é preciso resgatar e redefinir as características da profissão docente de forma a promover maior credibilidade e dignidade profissional. É necessária ainda, uma profunda reforma política, de forma que viabilize ensino de qualidade alinhado com as exigências do mercado e do mundo contemporâneo.

3.4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Além das competências para a prática docente, professores em todos os níveis, especialmente no ensino superior, necessitam pensar em como aperfeiçoar o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a informação chega a todos e está disponível por meio de livros, jornais, revistas, TV, rádio e *internet*. O educador deve estar atento aos acontecimentos que impactam a sociedade, contribuindo com o desenvolvimento de competências que possam fazer frente às novas necessidades sociais.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000), entende-se por novas tecnologias o uso da informática, do computador, da *internet*, hipermídia, multimídia, e também as ferramentas da educação a distância como *chat*, grupos de discussão, correio eletrônico, fórum e outros recursos e linguagens digitais que atualmente são disponíveis e podem contribuir para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz. As mudanças tecnológicas refletem diretamente na educação, portanto é necessário pensar um ensino diferente, prático, ágil, dinâmico dentro de um espaço interativo, investigador e para que isso aconteça é imprescindível que os professores adotem estratégias pedagógicas que possam incluir o uso de tecnologias da informação e comunicação em seu dia a dia docente.

As novas tecnologias contribuem para o desenvolvimento da educação tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância. Na modalidade presencial, pode-se utilizá-la para dinamizar as aulas em sala tornando-as mais vivas, interessantes, participantes e vinculadas com a nova realidade de estudo, de pesquisa e contato com os conhecimentos produzidos. No ensino a distância, as novas tecnologias possibilitam que pessoas separadas geograficamente possam assistir aulas, realizar atividades, participar de fóruns e interações, envolvendo “aluno-professor-alunos” num processo de aprendizagem, autoaprendizagem e interaprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

As novas tecnologias na educação permitem o uso de imagem, som e simultaneamente permite acessar informações em tempo real, colocam professores e alunos em contato direto, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que possibilitando aos interlocutores uma forma especial de aprendizagem. Contudo, é necessário que os professores observem e procurem adequar o uso das diferentes ferramentas tecnológicas aos objetivos de aprendizagem. Sobre esse assunto Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 153) afirmam que:

[...] as novas tecnologias deverão ser utilizadas para valorizar a autoaprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal. Elas deverão ser utilizadas também para desenvolver a interaprendizagem, a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas. Sob esse ângulo a informática e a telemática abrem-nos um outro grande mundo de experiências e de contatos, se levarmos em consideração o possível número de pessoas contactáveis, a rapidez e o imediatismo desses contatos [...].

Complementando a importância dos objetivos pedagógicos para o uso das novas tecnologias na educação, Libâneo (1998) comenta que as tecnologias não devem ser utilizadas ao acaso e que os professores sempre exercerão papel decisivo, não podendo abrir mão ou delegando às ferramentas tecnológicas a responsabilidade pela mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, as novas tecnologias da informação e comunicação devem cumprir os seguintes objetivos:

- a) Contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos: favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc.
- b) Possibilitar a todos, oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias da comunicação e informação, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico.
- c) Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se "informatiza" cada vez mais.
- d) Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência (LIBÂNEO, 1998, p. 38).

Dentre as ferramentas tecnológicas mais comuns ao dia a dia dos professores, e que colaboram com o processo de aprendizagem, tem-se: videoconferência, *chat*, fóruns de discussão, correio eletrônico, vídeos, filmes, áudio, atividades *online* e uso da *internet*. Moran, Masetto e Behrens (2000, p.155) afirmam que “não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada”. Para que as tecnologias possam efetivamente contribuir com o processo de aprendizagem, é necessário um planejamento detalhado, de modo que as diferentes atividades se integrem na busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam planejadas e selecionadas de forma que possam contribuir para que a aprendizagem aconteça. Sendo assim, uma técnica se liga a outra, e a integração das diferentes técnicas é que dará consistência ao processo de aprendizagem.

Mesmo que as novas tecnologias ofereçam ferramentas e recursos atrativos e interativos, nem de longe deverão substituir a presença e a ação do professor junto aos alunos. Todas as técnicas deverão ser utilizadas em ações conjuntas entre docente e discente com o propósito da aprendizagem, favorecendo a autoaprendizagem e a interaprendizagem, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, numa perspectiva construcionista que, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p.163), “pressupõe seu uso com uma característica de mediação pedagógica, incentivando a participação e o envolvimento do aprendiz” ao passo que cada vez mais o professor assume um papel de facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos grandes desafios da educação é transformar o processo de ensino em aprendizagem e para que isso ocorra é necessária a mudança do *habitus* docente voltado ao ensino para uma postura em que se prevaleça a aprendizagem. Para garantir que essa mudança do *habitus* docente ocorra, nota-se que as organizações, nesse caso as instituições de ensino, superior passam a empreender ações e a exercer um tipo especial de poder sobre os docentes. No próximo capítulo, apresentam-se os conceitos de cultura organizacional, poder simbólico e *habitus* e também é apresentado como poder simbólico se manifesta por meio da cultura organizacional.

4 CULTURA ORGANIZACIONAL E SUA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DE PODER

Nos últimos trinta anos, cresceu consideravelmente o número de estudos e pesquisas sobre cultura organizacional. Não originária das teorias administrativas, a ideia de cultura, ao longo dos anos, foi adaptada para o campo das organizações, absorvendo conceitos da antropologia e das Ciências Sociais, permitindo o estabelecimento de teorias específicas para o campo das organizações. A apropriação dos conceitos de cultura para as teorias administrativas tem permitido o desenvolvimento de um olhar mais apurado, pois o ambiente organizacional revela uma série de fenômenos que estão presentes na sociedade, entre os quais se destacam as relações de poder e a violência simbólica presentes no dia a dia das interações humanas, aqui de forma mais específica, no contexto organizacional.

4.1 CULTURA E CULTURA ORGANIZACIONAL

A noção antropológica e das Ciências Sociais sobre cultura está voltada à compreensão, tradução e interpretação do fenômeno cultural nas sociedades, sem a intenção de promover intervenção, mas sim descrevendo seu processo histórico de relações sociais, que resultam na cultura social, neste caso, a cultura organizacional. O conceito de cultura proposta por Motta e Caldas (1997) diz que é um conceito antropológico e sociológico que absorve diferentes definições, sendo que, para alguns, a cultura é a forma pela qual uma comunidade satisfaz as suas necessidades materiais e psicossociais. Outra forma de perceber a cultura parte do inconsciente humano em que todas as configurações culturais estariam previamente inscritas no inconsciente, contudo, as condições ambientais internas e externas seriam responsáveis pelas combinações dos diferentes traços presentes no inconsciente, apresentando-se sob forma de símbolos com significados que permitem a compreensão de uma determinada cultura.

Para Cucho (1999), cultura são representações mentais que moldam o comportamento, define regras, limites, costumes e valores em uma sociedade. Funcionam como um mapa que dá ao indivíduo o direcionamento e o sentido do que é certo e do que é errado. Sendo assim, pode-se afirmar que o ambiente das organizações apresenta uma série de manifestações que se derivam e se espelham no comportamento e nas ações da sociedade como um todo, que por sua vez, refletem no comportamento dos indivíduos nas organizações.

Barbosa (1996) menciona que a organização não deve ser o foco da análise da cultura e sim umas das dimensões que constituem o significado dos valores, costumes e comportamentos. A autora afirma que as organizações espelham-se e refletem o comportamento da sociedade, sendo necessário levar em consideração macro fatores sociais (economia, política, tecnologia, educação, religião) na análise e interpretação da cultura organizacional.

Complementando essa forma de pensar, de acordo com Luppi (1995), a cultura pode ser entendida como um sistema complexo, fruto das interações humanas e sociedade a qual convive, apesar de se transformar no tempo e no espaço, sempre mantém traços originais de seu surgimento e também não pode ser vista de forma isolada, mas como parte de outras culturas. O autor afirma que não há como isolar a cultura de uma organização para análise sem levar em consideração todas as outras culturas que se entrelaçam.

Os estudos voltados à cultura nas organizações são relativamente recentes, datando a década de 1980 como sendo um período de maior evidenciação. Entretanto, a grande questão que permanece, segundo Motta e Caldas (1997), refere-se ao modo pelo qual o comportamento das organizações varia culturalmente, sejam pelo conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos no ambiente de trabalho ou pelas crenças, atitudes, valores e objetivos empreendidos por aqueles que representam e decidem em nome da organização.

Smircich (1983) propõe uma sistematização para o conhecimento produzido nesse campo e distingue duas linhas de pesquisa sobre cultura organizacional: a primeira entende a cultura como uma variável, algo que a organização possui, ligada ao modelo sistêmico de organização. Tem propósito normativo, permite a realização de diagnósticos que subsidiam a elaboração de estratégias, considera-se as variáveis externas em que a cultura da sociedade se insere, a organização por meio de seus membros e as variáveis internas, considerando que as organizações produzem bens, serviços e cultura.

A segunda linha de pesquisa proposta pelo autor está associada às Ciências Sociais e percebe a cultura como raiz da própria organização, algo que a organização é. Essa linha desdobra-se em três vertentes, sendo: **a) cognitivista** que define a cultura como um sistema de conhecimentos e crenças compartilhados, identificando as regras existentes e como seus membros as percebem. Nessa perspectiva, as organizações são vistas como redes de significados subjetivos e esquemas compartilhados que, ao olhar externo, são percebidos como regras; **b) estruturalista** que define cultura como uma constituição de signos e

símbolos com característica convencional, arbitrária e estruturada, produto da ação social; c) **Simbólica** que define cultura como um sistema de símbolos e significados compartilhados que necessita ser decifrado e interpretado. Os indivíduos procuram decifrar o discurso simbólico para ajustar o comportamento ao que é proposto em termos de cultura organizacional.

Para Schein (1985), cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas. Segundo o autor, a cultura de uma organização pode ser apreendida em diferentes níveis, sendo:

- a) **nível dos artefatos visíveis:** considera-se o ambiente da organização, arquitetura, layout, a forma como as pessoas se vestem, comportamentos visíveis, documentos públicos. É possível descrever como o grupo constrói o ambiente, mas não se consegue total compreensão sobre a lógica subjacente ao comportamento dos indivíduos no grupo, ou seja, é possível obter uma série de dados por estarem disponíveis e de fácil visualização, contudo difíceis de serem interpretados.
- b) **nível dos valores que governam o comportamento das pessoas:** A identificação dos valores chaves da organização requer uso da observação, entrevistas e análise de documentos formais. Mesmo conseguindo identificar tais valores é preciso cuidado na sua interpretação, pois geralmente representam apenas os valores manifestos da cultura. Eles expressam o que as pessoas entendem ser a razão de seu comportamento, idealizações ou racionalizações. As razões subjacentes ao comportamento não aparecem e continuam escondidas ou inconscientes.
- c) **nível dos pressupostos inconscientes:** São os pressupostos que definem como os indivíduos percebem, pensam e sentem. Conforme os valores são compartilhados pelos indivíduos, gerando um determinado comportamento, que por sua vez se mostra adequado para solucionar problemas de adaptação externa e interna, o valor é transformado em um pressuposto inconsciente, tornando-se uma verdade e ganhando sentido especial para o grupo.

Do ponto de vista de Schein (1985), toda organização é constituída de maneira formal por meio dos cargos prescritos, estrutura organizacional, níveis de autoridade e autonomia. Por outro lado, tem-se a organização informal que faz uso das regras, procedimentos e interligações não oficiais. Essa organização informal surge quando os indivíduos adaptam espontaneamente e sem autorização a forma de se fazer as coisas.

À medida que esses ajustes moldam e alteram a maneira formal de proceder, surge uma cultura de atitudes e noções que passa a ser compartilhada entre os indivíduos. O autor reforça sobre a importância e o papel dos fundadores da organização no processo de moldar seus padrões culturais, ao desenvolver formas próprias de equacionamento dos problemas da organização, que, por sua vez, acaba por imprimir sua visão de mundo aos demais indivíduos do grupo.

No cerne de toda organização existe um conjunto de normas e valores fundamentais que moldam os comportamentos dos membros e os ajudam a entender a organização, constituindo uma fonte única de percepções, pensamentos e sentimentos que são compartilhados por aqueles que fazem parte dessa coletividade. Hollenbeck (2006) explica que para que as normas e valores sejam passadas de uma pessoa para outra, as organizações utilizam-se de diferentes recursos, tais como apresentados na Tabela 02:

<i>Elementos</i>	<i>Descrição</i>
Cerimônias	Eventos especiais nos quais os membros da organização celebram os mitos, heróis e símbolos da organização.
Ritos	Atividades cerimoniais destinadas a comunicar ideias específicas ou a realizar determinados propósitos.
Rituais	Ações regularmente repetidas para reforçar normas e valores culturais.
Histórias	Relatos de eventos passados que ilustram e transmitem normas e valores culturais mais profundos.
Mitos	Histórias imaginárias que ajudam a explicar atividades ou eventos que de outro modo poderiam ser confusos.
Heróis	As pessoas de sucesso que corporificam os valores e o caráter da organização e de sua cultura.
Símbolos	Objetos, ações ou eventos dotados de significados especiais e que permitem aos membros da organização trocarem ideias complexas e mensagens emocionais.
Linguagem	Um conjunto de símbolos verbais que geralmente reflete a cultura particular da organização.
Slogans ou lema	São frases ou expressões curtas que resumem a cultura organizacional, reproduzindo um valor predominante na empresa, representado por uma frase de impacto e de fácil assimilação.
Condutas	O comportamento dos membros da empresa, forma de vestir, comer, sentar, entre outros, que são copiados pelos novos membros para que possam ser aceitos.

Tabela 2: Elementos básicos da cultura organizacional

Fonte: Adaptado de Hollenbeck (2006, p. 368)

A cultura de uma organização, portanto, é uma maneira informal e compartilhada de perceber a vida e a participação na organização, que mantém os seus membros unidos e influencia o que pensam sobre si e seu trabalho. No processo de auxiliar as pessoas a criarem o entendimento mútuo acerca da vida organizacional, a cultura organizacional desempenha funções básicas que segundo Hollenback (2006) dá aos membros uma identidade organizacional; facilita o compromisso coletivo; promove a estabilidade organizacional; molda o comportamento ao ajudar os membros a dar sentido a seus ambientes. Para o autor, a cultura de uma organização serve como uma fonte de significados comuns para explicar por que as coisas acontecem do modo que acontecem.

4.2 PODER SIMBÓLICO NAS ORGANIZAÇÕES

Para iniciar o entendimento sobre as manifestações simbólicas do poder no ambiente organizacional, vale destacar alguns conceitos apresentados por Bourdieu (1989, p.09) em que menciona que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo e em particular do mundo social”. Pode-se dizer que, no ambiente das organizações o poder se torna quase mágico, pois se posiciona de forma implícita, escondendo a força que o fundamenta. Impõe-se como legítimo por ser simbólico e a eficácia só é plena mediante seu reconhecimento e aceitação. Contudo, o conceito de *Bourdieu* destaca-se dando a noção dos sistemas simbólicos, onde o poder por ele exercido serve para a construção da percepção da realidade que visa a estabelecer um sentido único para o mundo social, gerando certa homogeneidade quanto à percepção do tempo, do espaço, motivações, dando sentido à vida em sociedade e possibilitando a harmonização das relações (BOURDIEU, 1989).

Ao observar o ambiente organizacional, é possível perceber como as relações sociais, culturais e de trabalho se autocultuam e estandardizam as identidades individuais, muitas vezes sendo a única forma de sobrevivência na comunidade empresarial. Nesse sentido, é importante estabelecer um olhar mais crítico sobre conceitos aparentemente entendidos como verdadeiros e universais na área organizacional, entre eles pode-se citar a ideia da flexibilidade comportamental nas relações, a missão organizacional como o grande objetivo a ser perseguido por todos, crenças e valores que devem ser aprendidos e praticados e ainda a concepção do trabalho em equipe. Verdades consagradas e perseguidas pelas organizações

são também estratégias sutis utilizadas para exercer um poder simbólico que influenciam diretamente na forma como cada indivíduo estabelece seus vínculos com a organização.

Bourdieu (2001) revela a importância de elucidar as formas implícitas de dominação de classes nas sociedades capitalistas e defende a existência do poder simbólico, mediante o qual, as classes dominantes são beneficiárias por um capital simbólico que lhes possibilita exercer o poder. Para o autor, esses símbolos são instrumentos da integração social e tornam possível se obter o consenso acerca do sentido do mundo social, o qual contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social dominante.

Percebe-se, nesse ponto, a presença da necessidade de legitimação do poder pelo outro para que seu exercício surta efeito. Para garantir a eficácia do poder simbólico exercido sobre os indivíduos, as organizações se utilizam de diferentes mecanismos, tais como o estabelecimento de tradições, histórias, hábitos, rituais, práticas, regras e ainda outras mais sofisticadas e subliminares envolvendo o processo de comunicação, o estabelecimento da hierarquia e suas formas de ascensão, a disposição dos ambientes, a disponibilidade de recursos, tecnologias e as formas de reconhecimento e valorização utilizadas pela organização.

Ao contrário de outras formas de poder, a eficácia do poder simbólico ocorre mediante a subordinação objetiva e consciente daqueles que o reconhecem como verdadeiro e legítimo (BOURDIEU, 2001). Complementando o sentido de verdadeiro e legítimo, Foucault (1979) menciona que a verdade constitui um conjunto de procedimentos regulados para a circulação e funcionamento dos discursos e está ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam e a efeitos de poder que a reproduzem e são induzidos por ela. Logo, nota-se que o ambiente organizacional se encontra revestido de inúmeros processos que condicionam os indivíduos a uma postura de subordinação, aceitação e alienação, diante de verdades que representam produções simbólicas que, de acordo com Bourdieu (2001), são instrumentos de dominação, pois auxiliam na integração das classes dominantes, distinguindo-as das demais por meio da legitimação da ordem e o estabelecimento de distinções hierárquicas.

Cabe salientar que as organizações exercem forte poder sobre os indivíduos que dela fazem parte e, de acordo com Bourdieu (2001), tal relação de poder pode ser entendida como violência simbólica. Diante do exposto e entendendo a violência como um conceito que considera não apenas a agressão física sobre um indivíduo ou grupo, pode-se dizer que:

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p.11).

Para o alinhamento do conceito de violência aqui representado juntamente aos conceitos apresentados por Bourdieu, é importante destacar que as manifestações do poder e a violência simbólica são resultantes de um processo de construção histórica que a torna legítima, dessa forma, ela manifesta-se de maneira simbólica, invisível, por meio das relações sociais, e resulta de uma dominação, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência simbólica e não arbitrária (MICHAUD,1989).

A prática do poder simbólico por parte das organizações ocorre muitas vezes de forma velada, sendo difícil de ser identificada, contudo, é possível percebê-la nas relações interpessoais, no estabelecimento da estrutura organizacional, na definição de papéis e tarefas, nos meios de controle, no estilo de liderança predominante, no processo de comunicação e tomada de decisão, bem como no sistema de remuneração e ascensão profissional. Conforme as organizações optam por estratégias que definem sua forma de atuação sobre os itens apresentados, o conceito de poder e violência simbólica tornam-se cada vez mais visíveis.

O ambiente das organizações apresenta uma série de manifestações que se derivam e se espelham no comportamento e nas ações da sociedade como um todo. Uma das formas mais comuns de perceber essas manifestações é por meio das estratégias utilizadas para a construção e manutenção da cultura organizacional, que segundo Hollenbeck (2006) é um sistema de normas de conduta que definem os padrões de comportamento a que as pessoas se amoldam. Essas normas constituem uma legislação de usos e costumes que orientam as ações individuais e coletivas e representam um dos elementos mais importantes da cultura organizacional, que compreende também valores, rituais, crenças, hábitos e outros condicionantes do comportamento das pessoas.

A cultura organizacional define a maneira como os integrantes da organização devem interagir entre si e com o mundo externo, criando parâmetros para que os indivíduos resolvam essas duas situações reduzindo a incerteza. Diante disso, pode-se dizer que a interiorização da cultura é parte de um processo de socialização em que o “indivíduo aprende e interioriza os elementos socioculturais de seu meio, integrando-os na estrutura de sua personalidade sob a

influência de experiências e agentes sociais, significados e adaptando-se assim ao ambiente em que vive” (EAGLETON, 2005, p.86).

As organizações utilizam-se de diferentes formas de intervenção para cumprirem com o processo de socialização de seus integrantes, os mais comuns de serem observados são: descrições de funções, manuais administrativos, políticas organizacionais, programas de qualidade e outros recursos da organização formal e, ainda, orientação dos veteranos e cerimônia de iniciação, como as semanas de integração de calouros, vídeos institucionais, entre outros (OLIVEIRA, 2010).

O fato é que as organizações apresentam formas e intensidades variadas quanto às suas manifestações culturais, sendo que Hollenbeck (2006) classifica em duas, sendo: a cultura forte, em que os valores centrais da organização são intensamente assumidos e compartilhados. Quanto mais os membros aceitarem os valores centrais e quanto maior seu comprometimento com tais valores, mais forte é a cultura, apresentando um ambiente interno de elevado controle comportamental. A outra forma apresentada pelo autor é a cultura fraca, sendo que os valores centrais da organização não são intensamente assumidos e compartilhados, ocasionando perda dos traços essenciais da organização, permitindo a cada indivíduo impor sua própria forma de conduta.

Nota-se que a abordagem organizacional sobre cultura tem um enfoque instrumental, em que se busca criar tipologias (cultura forte, cultura fraca), classificações e formas de intervir sobre ela, com objetivo de melhorar o desempenho organizacional, ajustando-se aos modelos administrativos. Com base no entendimento dos aspectos antropológicos sociais e organizacionais sobre cultura, é possível observá-la sob duas perspectivas: cultura **na** organização e a cultura **da** organização. A cultura na organização representa as manifestações da cultura social no ambiente organizacional, sendo o produto da interação entre as pessoas, que por sua vez são dotadas de cultura obtida no seu ambiente externo. A cultura da organização pode ser entendida como o conjunto valores, crenças, regras, objetivos e processos próprios da organização que dão sentido aos objetos e definem uma forma especial de comportamento dos indivíduos, podendo ser entendido como uma forma especial de manifestação do poder simbólico.

Ao pensar a definição sobre cultura organizacional aos olhos de Pierre Bourdieu, logo se percebe o uso do poder e muitas vezes da violência simbólica como forma para obtenção do

comportamento esperado de seus integrantes, bem como a obediência sobre as normas e regras estabelecidas. Os indivíduos, por sua vez, estabelecem um comportamento de obediência e subordinação a tais condições, sendo essa uma das únicas alternativas para que possam se adentrar e serem aceitos a esse ambiente, assim, observa-se que essa forma de relação entre a organização e seus indivíduos pode ser vista como:

O poder sobre o grupo que se trata de trazer a existência enquanto grupo, é a um tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única de sua identidade, e uma visão idêntica a sua unidade. O fato de estar em jogo, nas lutas pela identidade, esse ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros, a imposição de percepções e de categoria de percepção explica o lugar determinante que, como a estratégia do manifesto nos movimentos artísticos, a dialética da manifestação detém em todos os movimentos regionalistas ou nacionais: o poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objetivação e a oficialização de fato que a nomeação pública realiza à vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo ao impensável a particularidade que está na origem do particularismo e a sua oficialização tem a sua completa realização na manifestação, ato tipicamente mágico pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado se torna visível, manifesto, para outros grupos e para ele próprio, atestando assim a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira a institucionalização (BOURDIEU, 1989, p.117 e 118).

Diante disso observa-se que a cultura organizacional define as fronteiras dos grupos, quem é “de dentro” e quem é “de fora”, bem como o tempo e as condições para os recém-chegados serem aceitos, define a posição relativa do grupo em relação a outros grupos (HOLLENBECK, 2006). Essa reflexão permite o estabelecimento de um paralelo junto aos estudos de Bourdieu (2007) em que se destaca a teoria de campo, sendo o espaço onde se estabelece as relações de poder e as disputas simbólicas para a definição e o fortalecimento de posições, e ainda, a teoria do *habitus*, correspondendo ao conjunto de capacidades intelectuais e experiências passadas que formam uma matriz de percepção que permite adotar ações de forma a distinguir-se em um determinado campo ou grupo social.

4.3 CONCEITOS DE CAMPOS E *HABITUS* APLICADOS ÀS ORGANIZAÇÕES

As organizações compreendem um espaço de estruturação individual e coletiva que resulta das inúmeras transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais. No entanto, esse espaço revela um universo subjetivo de signos, percepções, imagens e ritos que caracterizam e configuram a dimensão simbólica da vida humana em sociedade, onde diferentes interesses

são confrontados, gerando uma dinâmica particular no que se refere às disputas por poder e legitimidade de grupos e indivíduos (CHANLAT, 1996).

A noção de campo de Bourdieu ajuda a perceber como os grupos se diferenciam e constroem espaços sociais distintos, sob uma dinâmica específica de relações e estabelecimento de poder. No entanto, vale ressaltar que para Bourdieu (1989), o espaço social é uma arena, onde grupos sociais negociam significados e onde se formam disputas simbólicas por distinção, por legitimidade. Exerce o domínio aqueles que detêm o capital da violência simbólica legítima, o poder específico de construir, reproduzir e manipular a verdade e impor a seus pares.

Bourdieu *apud* BONNEWITZ (2005, p. 60) ressalta:

Um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específica e irreduzíveis as que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes.

Ao observar as organizações, é possível perceber a aplicabilidade do conceito de campo, neste caso, de forma mais restrita e específica. Contudo, o campo que envolve o ambiente das organizações apresenta de forma objetiva como as relações de poder são estabelecidas, como são hierarquizadas as posições e como é estabelecida a dominação e a subordinação por aqueles que detêm o capital que se encontra em disputa. Uma forma bastante comum de as organizações definirem posições, hierarquias e níveis de subordinação é por meio do estabelecimento do organograma que condiciona e definem as posições, relacionamentos, cargos, tarefas e ainda o *status* e o prestígio nesse ambiente.

Observando o comportamento das organizações frente à estrutura organizacional, percebe-se o uso dessa representação gráfica como mecanismo de distinção, fazendo com que os indivíduos em níveis inferiores se subordinem aos de níveis mais elevados, uma vez que ainda não possuem o capital cultural necessário para ascenderem na estrutura hierárquica. Juntamente com a estrutura organizacional são estabelecidos outros mecanismos que definem

o campo organizacional, sendo as regras de convivência, os meios e formas de comunicação, as normas e procedimentos, o uso de tecnologias, entre outros.

Nota-se então que os indivíduos ao adentrarem a esse campo, inicialmente desconhecido, passam por uma série de situações, mediante a condição de serem aceitos nessa nova realidade. O fato de os indivíduos aceitarem e subordinarem-se às condições colocadas pelas empresas confere a elas a legitimidade necessária para o reconhecimento e a continuidade desse campo.

Contudo, pode-se dizer que o campo é um recorte do espaço social onde ocorrem simbolicamente as lutas de classes. O resultado proveniente dessas lutas é a legitimação do poder e a dominação dos não detentores do capital simbólico que se encontra em jogo. Aqueles que se encontram inseridos nos diferentes campos podem optar por três possibilidades de atuação na luta de classes: lutar para ascender para um campo socialmente superior; lutar para permanecer no campo em que se encontra; descer a um campo socialmente inferior (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2005).

Na concepção de Bourdieu (1989), o campo torna-se um instrumento que permite identificar os agentes sociais e suas posições percebidas em um espaço social em que ocorrem as interações, que por sua vez, está vinculado ao capital simbólico adquirido em relação ao campo a qual está inserido. Ao se vincular a um campo, o indivíduo deve ser portador do capital simbólico apropriado àquele campo, sob risco de não conseguir permanecer nele.

A teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu revela como é possível perceber a dinâmica de funcionamento de um determinado campo social, permitindo a compreensão do sentido de capital social como forma de delimitação do espaço de atuação de cada agente inserido a um campo específico. Portanto, ao visualizar o ambiente das organizações, logo se percebe que, no contexto do campo organizacional, aquele que acumula conhecimentos em função da experiência e, ainda, apresenta habilidades específicas exigidas em tal campo, logo passa a ser detentor de um poder simbólico e a usufruir da condição de impor certas condições àqueles que não detêm o conhecimento em questão.

Dessa forma, conforme Bourdieu (1983, p. 65), o conceito de *Habitus* pode ser definido como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções,

de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas

Ainda na concepção de Bourdieu (1989), o *Habitus* é o estoque de conhecimento, o capital simbólico adquirido, sendo uma disposição incorporada, na postura do indivíduo, que se encontra em ação no campo.

Complementando o conceito de *Habitus*, Bordieu (1989, p. 72) menciona:

Sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, seja o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro.

Considerando o *Habitus* um conjunto de princípios e práticas incorporadas que definem e regulam o comportamento dos indivíduos em um determinado campo, nota-se que, uma vez inseridos nas organizações, os indivíduos passam a atuar de forma a acumular capital simbólico e social na qual se encontram em jogo. Basicamente, o sucesso do indivíduo no campo organizacional está em conseguir desenvolver o conjunto de qualificações requeridas, estabelecer as relações sociais necessárias junto ao grupo e a compreensão sobre os processos, normas, regulamentações e o conjunto de rituais presentes nesse ambiente.

Contudo, vale ressaltar que o conhecimento específico e habilidades técnicas nem sempre garantem o sucesso e a ascensão dos profissionais, uma vez que existem outros elementos em jogo. Observa-se então, que a busca pelo crescimento na hierarquia organizacional ocorre mediante ao acúmulo de capital simbólico que culmina no desenvolvimento do *Habitus* do campo em questão.

Partindo do princípio que o *Habitus* pode ser entendido como uma estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante, logo o campo (ambiente) das organizações também pode ser entendido sob essa ótica, considerando o fato de as organizações serem estruturas estruturadas e ao mesmo tempo estruturas estruturantes. Para reforçar essa afirmação, Bourdieu (1989, p. 9) menciona que “os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Dessa forma, o poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem com o uso do poder.

As organizações exercem poder simbólico frente aos indivíduos que nelas atuam. Isso se dá pelo fato de condicionarem a entrada e permanência dos indivíduos, bem como o sucesso de sua atuação, a aceitação e conseqüentemente a subordinação às suas regras, procedimentos, objetivos, hierarquias e condições estabelecidas. Esse poder pode ser amenizado à medida em que as pessoas passam a acumular conhecimentos ou o *habitus* sobre o campo que se encontra em disputa.

Os indivíduos inseridos no contexto das organizações necessitam compreender os mecanismos básicos de funcionamento do sistema e do campo organizacional, bem como suas manifestações simbólicas. Diante do acúmulo de capital simbólico e social, desenvolve-se o *habitus* necessário para atuar de junto ao campo, ou seja, os indivíduos passam a acumular experiências e conhecimentos que os permitem se comunicar com o meio através de uma linguagem própria do campo, antes não dominada. Com isso, passa-se ter condições de estabelecer uma leitura mais adequada sobre o campo, bem como a compreensão sobre o que se encontra em jogo e, assim, elaborar estratégias de atuação mais assertivas.

5 ASPECTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O ambiente das organizações apresenta uma série de manifestações que se derivam e se espelham no comportamento e nas ações da sociedade como um todo. Uma das formas mais comuns de perceber essas manifestações é por meio das estratégias utilizadas para a construção e manutenção da cultura organizacional. As organizações exercem poder simbólico sobre os indivíduos que nelas atuam, isso se dá pelo fato de condicionarem a entrada e permanência dos indivíduos, bem como o sucesso de sua atuação a aceitação e, conseqüentemente, subordinação às suas regras, procedimentos, objetivos, hierarquias e condições estabelecidas.

Para elucidar como tais manifestações simbólicas acontecem, o presente capítulo traz os principais aspectos da cultura organizacional da instituição pesquisada e suas influências no dia a dia docente. Contudo, antes de apresentar as contribuições dos participantes, por meio de suas falas e comentários, é importante que sejam devidamente apresentados, uma vez que foram selecionados de forma intencional, de acordo com critérios estabelecidos pelo pesquisador, considerando a idade, o gênero e o tempo de casa. Sendo assim, para a seleção dos participantes, consideraram-se os requisitos: indivíduos com até 39 anos e até 10 anos de casa; até 39 anos e mais de 10 anos de casa; mais de 40 anos e até 10 anos de casa e mais de 40 anos e mais de 10 anos de casa. Outro critério utilizado refere-se ao gênero masculino e feminino, uma vez que em determinados setores existia predominância de um deles.

Os docentes selecionados atuam nas diferentes áreas do conhecimento. Em virtude da instituição, conforme anteriormente mencionado apresentar um quadro de docentes de 800 profissionais, optou-se por fazer um estudo comparativo entre as duas modalidades oferecidas pela instituição sendo o Ensino Presencial e o Ensino a Distância. Diante disso, participaram da pesquisa 05 mulheres e 04 homens totalizando 09 pessoas com idade entre 26 a 52 anos, com tempo de casa entre 01 e 20 anos e experiência na docência entre 03 e 25 anos. Na seqüência, apresentam-se os participantes; vale destacar que para preservar a identidade dos informantes os nomes utilizados são fictícios e foram listadas por ordem alfabética.

Agenor Tenório, 41 anos. Possui Bacharelado em Administração e Mestrado em Engenharia da Produção. Trabalha há 20 anos com educação, sendo 8 anos com cursos em escolas de informática e 12 anos no Ensino Superior. Está na instituição há 03 anos e atua na área da Administração em disciplinas como Empreendedorismo e Planejamento Estratégico. Segundo

ele, a docência sempre esteve presente em sua vida, em um primeiro momento como complemento de renda, entretanto, a partir do ano de 2006, decidiu que o ensino superior seria sua principal atividade e fonte de renda.

Ângela Almeida, 51 anos. Bacharelado e Mestrado em Serviço Social, sua experiência na educação soma-se 13 anos trabalhando como docente e em cargos administrativos. Trabalha na instituição desde 2009, atualmente é professora e também coordenadora de curso no ensino presencial e no ensino a distância.

Carlos Branco, 29 anos. Bacharelado em Administração, Especializações na área de Publicidade, Comunicação e Gestão Estratégica. Possui também Mestrado em Administração e Doutorado em Comunicação Social. Trabalha como professor do ensino superior desde 2009 e no ensino a distância desde 2010.

Fábia Gonçalves, 30 anos. Mestrado em Comunicação Social, trabalha há 03 anos na instituição como professora do ensino presencial, na área de Publicidade e Propaganda. Antes de iniciar a atividade como docente, trabalhava com a prática do jornalismo, assessoria de imprensa e reportagem.

Henrique Rochester, 52 anos. Bacharelado em Administração, Mestrado e Doutorado em Administração. Possui 25 anos de experiência na docência, sendo esses anos todos dedicados ao ensino presencial da instituição pesquisada. Sua área de concentração é a Administração, em particular as disciplinas relacionadas a finanças. Sua motivação para a carreira docente foi o reconhecimento de que por meio dessa atividade permanentemente estaria se atualizando e, ao mesmo tempo, compartilhando e contribuindo com a formação de outras pessoas.

Inácia Boaventura, 29 anos. Bacharelado em Direito e Mestrado em Direito. Possui 05 anos de experiência na docência no ensino presencial. Começou a carreira por meio de um convite para aula numa pós-graduação e, posteriormente, outros convites vieram. Atualmente é professora na área do Direito e o que a faz continuar nessa atividade é a possibilidade de compartilhar o conhecimento e despertar a reflexão nas pessoas.

Salete Reis, 32 anos. Licenciatura em Letras Português-Inglês, Especialização em língua estrangeira e também em práticas tradutórias. Trabalha com a educação desde 2001, inicialmente com ensino infantil e posteriormente em escola de idiomas. Está na instituição há

01 ano e atua como professora do ensino a distância. O interesse pela docência vem de berço, pois teve na família sua maior referência para essa atividade.

Sandra Akuda, 36 anos. Bacharelado em Psicologia, MBA em Psicologia Clínica e Hospitalar e Mestrado em Psicologia. Sua experiência com a educação iniciou em 2001, há 10 anos trabalha na instituição no ensino presencial e há 03 anos também atua no ensino a distância. A carreira docente surge por referência da mãe que é professora, formada em Letras, e também da avó.

Thomas Jorge, 34 anos. Bacharelado em Processamento de Dados, Especialização na área de Educação a Distância e Novas Tecnologias e Mestrado em Administração. Trabalha com educação desde 2008, contudo, já trabalhava com treinamentos empresariais desde 2001. Está na instituição há 04 anos, atua como professor na modalidade à distância nas áreas de Gestão e Tecnologias e também com a coordenação de cursos nessa mesma modalidade.

A seguir são apresentados os aspectos da cultura organizacional que mais exercem influência sobre o comportamento e as práticas docentes na instituição pesquisada.

5.1 BUSCA PELA QUALIDADE

Ao observar as falas e contribuições obtidas por meio das entrevistas e também por meio da análise de documentos institucionais, a busca pela qualidade foi um aspecto que se mostrou presente no dia a dia da instituição e conseqüentemente dos docentes. “Existe uma obstinação pela qualidade do ensino” afirma o professor Henrique Rochester (52 anos).

A preocupação com a qualidade do ensino também fica evidente na fala de outros professores, como o caso da professora Fábria Gonçalves (30 anos) que comenta que “a instituição tem o compromisso com a qualidade, o aluno tem aqui hoje um acompanhamento em sala de aula melhor do que ele teria em outras instituições, inclusive públicas”. A mesma professora ainda afirma que:

A instituição tem o compromisso e requer isso de seus profissionais e isso acontece, pois os professores efetivamente têm o compromisso de dar uma boa aula, de valorizar a sala de aula. Eu noto que todos os professores se esforçam em efetivamente criar situações de sala de aula ou de trabalhos extraclasse para os alunos, de aplicação, de produção de conteúdo, para as mídias todas. Os professores são muito aplicados e isso é uma forma de contribuir com a qualidade, estimular e acompanhar a produção dos alunos (FÁBRIA GONÇALVES, 30 ANOS).

O professor Henrique Rochester (52 anos) menciona que a questão toda quando se fala de qualidade é preparar profissionais para que sejam aceitos no mercado. “A qualidade exigida pelo mercado é a qualidade que a instituição vem oferecendo e me parece que ela consegue fazer isso com bastante sucesso”. A professora Fábria Gonçalves (30 anos) corrobora com a ideia de uma qualidade voltada para o atendimento das necessidades do mercado, quando afirma que “existe sim uma preocupação de adequar o curso às necessidades do mercado”. Ela complementa dizendo que a estrutura do curso está mais adequada para o mercado do que para o meio acadêmico e isso é bem evidente até pela dinâmica de trabalho dos professores, em que a maioria não tem dedicação exclusiva na instituição.

Além das questões da qualidade na formação de profissionais para o mercado, a instituição também apresenta preocupação com a qualidade, no sentido de seguir as orientações e indicadores emanados pelo Ministério da Educação, principalmente no que se refere aos resultados do ENADE¹⁵ e também do IGC¹⁶ e tem nesses indicadores a mola propulsora de suas ações, voltadas a garantir a qualidade dos cursos oferecidos.

Nosso reitor viaja bastante conhecendo outros modelos de educação no Brasil e pelo mundo. Sempre ao retornar ele diz que precisamos avançar muito, essa é uma frase que ele fala com bastante frequência e eu tenho falado com os meus alunos, não vamos nos acomodar e nos contentar com esse conceito ENADE 4, esse não é o topo, nós temos limite pra melhorar e precisamos melhorar, mesmo porque a nota máxima é 5.

Então estamos bem colocados, mas essa qualidade tem que ser perseguida o tempo todo por todos os envolvidos, o professor é um ator importante nisso, a instituição precisa prover os meios para que isso seja possível, ou seja é um conjunto que me parece estar funcionando bem, principalmente partindo de um grande sonho de uma grande determinação, uma grande missão (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Nota-se que a busca pela qualidade no ensino está presente no dia a dia docente e também é formalmente anunciada por meio de documentos institucionais. Percebe-se intensa preocupação da instituição quanto a esse assunto, a partir da declaração da missão institucional que é “promover a educação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento,

¹⁵ ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos, às habilidades e às competências necessárias para a formação do perfil profissional dos estudantes. Os conceitos 4 e 5 representam para as instituições avaliadas um nível de excelência.

¹⁶ IGC (Índice Geral de Cursos): Considerado como indicador de qualidade de universidades, faculdades e centros universitários, o Índice Geral de Cursos leva em conta a qualidade de cursos de graduação, por meio do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), e também a nota Capes, que mede o desempenho na pós-graduação (mestrado e doutorado). No cálculo do CPC é considerada a nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a titulação dos professores, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos.

formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária” (PESQUISA DOCUMENTAL; PDI, 2014).

A fala do reitor da instituição ressalta que mesmo sendo uma instituição com apenas 25 anos de história e em pleno processo de expansão, não perdeu o foco da qualidade, posicionando-se ao lado das instituições mais tradicionais do país. Segundo ele "sempre vimos à avaliação de desempenho como necessária e importante para termos parâmetros dos resultados do nosso trabalho e hoje estamos colhendo os frutos de um grande esforço pela excelência da educação, como transformadora dos homens e da sociedade" (PESQUISA DOCUMENTAL; *ONLINE*, 2015).

A garantia da qualidade a qual a instituição se refere passa pela adoção de estratégias como a informatização de processos, a institucionalização e acompanhamento de práticas pedagógicas. Segundo a professora Fábria Gonçalves (30 anos), “é uma instituição que adota uma estratégia de cobrança bastante intensa, ou seja, cobrança por resultado, por prazo e essa é uma cultura assumida e compreendida pela instituição, é compreendida por todos claramente, não é uma coisa extraoficial, é declarada”. A professora Inácia Boa Ventura (29 anos) confirma a afirmação de que tais cobranças são declaradas quando menciona que [...] “o reitor deixa muito claro; aqui vocês estão porque vocês querem, o mercado de trabalho aí fora está aberto a outras oportunidades”.

O professor Agenor Tenório (41 anos) também confirma e valida a forma como a instituição trabalha, segundo ele de todas as instituições privadas da região, apesar dos problemas existentes, a relação é bastante justa, uma vez que as regras são claras e não há surpresas, ou seja, se você trabalhar conforme as normas estabelecidas, a probabilidade de ser demitido é muito baixa. Diferente de instituições menores onde, os alunos têm voz ativa e “tiram” os professores.

Os professores exprimem ainda suas opiniões acerca da forma de gerenciamento de uma IES particular. Reconhecem que [...] “gerir uma instituição de ensino superior particular me parece ser uma coisa muito difícil, por um lado é a qualidade pedagógica, mas por outro tem a necessidade do curso se sustentar” como aponta a professora Fábria Gonçalves (30 anos) ou ainda a ideia de que “existe uma linha tênue entre o cumprimento da missão que é oferecer ensino de qualidade e a necessidade mercadológica de se reter alunos (AGENOR TENÓRIO, 51 ANOS).

Esse desafio segundo a professora Fábria Gonçalves (30 anos) fica muito presente e chega ao professor, “pelo menos a mim chegou desde que eu entrei aqui, constantemente isso tem sido discutido, isso interfere no processo pedagógico e varia muito de acordo com a pessoa que está na coordenação”. De acordo com a professora, isso pode ser um processo mais saudável ou menos saudável, dependendo da postura desse gestor. Ela ainda destaca que a instituição tem um corpo gestor em nível de reitoria comprometido, que tem as suas estratégias e que é presente no dia a dia da instituição.

No ensino a distância, o cuidado com a qualidade também está presente no dia a dia da instituição e também dos docentes, contudo, se operacionaliza de forma diferente, pois a qualidade no ensino a distância é alcançada mediante a um processo que contempla várias etapas e envolve diferentes recursos e atores. Assim como no presencial, a instituição acompanha e exige dos professores a qualidade esperada em cada uma das etapas que compõe o processo, que vai desde a produção inicial dos materiais (atividades, fóruns, slides, provas), passando pela revisão de conteúdo pelos tutores, coordenação de curso, revisão textual e formatação, até ser disponibilizado para os alunos. O material didático fornecido ao aluno também é produzido pela instituição, por meio das etapas de revisão de conteúdo por coordenadores ou pareceristas, design educacional, revisão textual e diagramação.

A professora Salete Reis (32 anos) comenta que ainda precisa aprender muito e explica que no ensino presencial você é meio que dono daquilo que você está fazendo, enquanto que no ensino a distância você tem que compartilhar com todos e os professores estão ensinando e aprendendo o tempo todo. Considerando a preocupação com a qualidade dos materiais que contempla o modelo pedagógico do ensino a distância, a professora reforça o que já se apresentou até aqui, dizendo:

[...] minha coordenadora me deu a possibilidade de revisar os materiais (livro didático da disciplina) e isso foi muito bom, porque eu tive esse diálogo com as pessoas envolvidas antes de entrar nas aulas ao vivo, então vi quão importante foi fazer essa revisão de material, conversar com as pessoas e ver aquilo que dava pra ser mudado e isso foi proveitoso (SALETE REIS, 32 ANOS).

A qualidade no ensino a distância se faz quando os materiais são bem elaborados, as aulas bem planejadas, avaliações com níveis diferenciados de exigência, conforme modelos de avaliações propostos pela instituição e do Ministério da Educação. Para que isso funcione adequadamente, “o professor é bastante cobrado no sentido de ter conteúdo, o que é positivo” afirma o professor Carlos Branco (29 anos) e complementa “pelo que se percebe existe uma obrigatoriedade de preparação de materiais com antecedência e enquanto professor a gente

acaba sendo administrador do nosso tempo, no sentido de efetuar um planejamento para ministrar aquela aula” (CARLOS BRANCO, 29 ANOS).

O professor Carlos Branco (29 anos) afirma que “no ensino a distância não se trabalha com improviso, tudo precisa ser planejado com muita antecedência”. Isso se confirma quando diz que “a instituição pede que o professor tenha em mente antecipadamente o que vai falar e o aluno também precisa saber disso com antecedência, então existe sim a preocupação com o planejamento das aulas, existe ainda a cobrança de conteúdo e com relação à postura”. Nesse caso, o professor refere-se à dinâmica das aulas ao vivo, onde é necessário que além dos conhecimentos específicos sobre o conteúdo a ser trabalhado, o professor ainda tenha domínio das tecnologias utilizadas durante a transmissão das aulas e também que tenha noções de posicionamento frente às câmeras. Esses itens, somados a outros, como qualidade do material didático, transmissão, serviços acadêmicos e financeiros, atendimento do polo de apoio presencial, entre outros, acabam por impactar na qualidade do ensino a distância, pois é por meio dessas interações que o processo de ensino-aprendizagem ocorre nessa modalidade.

Considerando essa dinâmica de trabalho, o professor do ensino a distância está muito bem preparado para entrar numa sala de aula ou para entrar em estúdio. “Ter o aluno, presencialmente ou não, é apenas um detalhe, hoje não vejo grande diferença entre o ensino a distância e o ensino presencial. No presencial ainda existe a questão do professor ajudar um pouco mais o aluno, no ensino a distância o aluno precisa tomar conta daquilo que faz” (CARLOS BRANCO, 29 ANOS).

Nota-se que tanto o discurso quanto as práticas institucionais relacionadas à qualidade perpassa os diferentes contextos no qual os professores estão inseridos. Essa preocupação está presente tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, seja por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) que buscam a formação para o mercado por meio do engajamento dos alunos, no sentido de exercitarem o pensamento reflexivo, possibilitando o entendimento dos problemas do mundo presente e a intervenção e prestação de serviços para a comunidade, tendo, com ela, uma relação de reciprocidade, ou ainda seja por meio dos encaminhamentos e indicadores emanados pelo Ministério da Educação, que atualmente é o grande parâmetro de desempenho dessa instituição de ensino superior. (PESQUISA DOCUMENTAL; PDI, 2014).

5.2 VANGUARDA TECNOLÓGICA

As tecnologias da informação e comunicação apresentam-se de forma intensa no dia a dia da instituição pesquisada, uma vez que se tem nessas tecnologias uma importante solução para a educação, possibilitando otimizar o trabalho dos professores, utilizar diferentes recursos em sala de aula ou ainda levar os cursos superiores por meio da educação a distância a lugares que não chegariam se fossem nos moldes tradicionais. É importante destacar que as tecnologias da informação e comunicação são a base para a existência do ensino a distância e exercem impacto direto nesse processo.

O professor Henrique Rochester (52 anos) relata que as tecnologias sempre foram utilizadas pela instituição e particularmente ele sempre fez uso dos recursos tecnológicos em sua atividade docente. Segundo ele, “a tecnologia hoje é uma coisa, há 20 anos era outra coisa”, mas sempre foi priorizada.

A tecnologia hoje é uma coisa, tecnologia há 20 anos era outra coisa, um pouco diferente, mas a tecnologia sempre foi priorizada e sempre foi incentivada, talvez não com os equipamentos que temos hoje, mas a instituição utilizava-se de tecnologia desde o momento em que começou a funcionar. Tínhamos o retroprojetor, que aliás ainda está presente em todas as salas, às vezes a gente olha ninguém mais utiliza, esse é um passado recente ultrapassado, mas é um sinal que trabalhamos com a tecnologia da época (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

O docente ainda acrescenta que nos últimos anos a instituição teve um acentuado crescimento físico e em número de alunos por meio do ensino a distância, possibilitando levar a educação a diferentes regiões com a mesma qualidade. “Então se eu tivesse que buscar uma causa para esse crescimento, não há dúvidas de que a tecnologia empregada é que possibilitou fazer isso acontecer” (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

O olhar quanto ao uso das tecnologias perpassa as duas modalidades oferecidas pela instituição, ou seja, é uma realidade tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. A professora Salete Reis (32 anos) reforça essa ideia quando diz que “o ensino a distância é uma das melhores coisas que já inventaram” e complementa: “eu já dei aula pra pessoas que jamais teriam acesso ao conhecimento se não fosse o ensino a distância. Realmente é uma missão que é difícil e é a missão de levar o conhecimento a quem jamais teria acesso se não fosse pelo ensino a distância”. A fala do professor Carlos Branco (29 anos) também apresenta esta certeza: “tempos atrás a gente nem tinha *internet* em casa, agora podemos fazer o ensino superior e o bacana é que no diploma isso não tem distinção. “[...] Se não tivermos as

Tecnologias da Informação não temos como preparar materiais e difundi-los, não vai ter como os alunos nos verem em qualquer canto”.

A professora Fábria Gonçalves (30 anos) também relata sobre sua percepção quanto ao uso das tecnologias por parte da instituição. Quando questionada a respeito das principais mudanças vivenciadas pela organização nos últimos anos, a mesma responde que “a primeira coisa que me veio à mente foi o investimento em tecnologia, a sensação que tenho é que a instituição investe na formação de uma cultura onde a tecnologia é uma solução muito importante para área da educação”. E acrescenta dizendo que “o que mais mudou foi à inserção da tecnologia, ferramentas de tecnologia, principalmente discussão sobre tecnologia foi o que mais impactou”.

“Essa é uma realidade indiscutível. O mundo avança, a tecnologia avança e eu acho que o primeiro lugar onde ela tem que aparecer é na escola” afirma o professor Henrique Rochester (52 anos) quando falava sobre a importância das tecnologias em sala de aula. Ainda sobre esse assunto, a professora Inácia Boaventura (29 anos) diz que a tecnologia “trouxo mais estrutura pra nós, trouxe um ambiente de trabalho mais aconchegante, mais facilidades para o professor como o próprio sistema utilizado”. Isso também é notado na fala da professora Fábria Gonçalves (30 anos), quando diz que a proposta é interessante, possibilitando otimizar a relação ensino aprendizagem, permitindo ao professor colocar avaliações, trocar conteúdos e estimular o aluno a estudar. A professora complementa dizendo:

Então me parece que a tecnologia deve ser utilizada para qualificar a aula, mas também não substitui o professor. Ela me auxilia no sentido de trazer pra sala de aula uma realidade pra que eles vissem sem que estivessem lá naquele local, é assim que eu tenho utilizado, é o máximo que eu tenho conseguido fazer além do instrumento operacional que já facilita bastante (FÁBRIA GONÇALVES, 30 ANOS).

Percebe-se que as tecnologias da informação e comunicação utilizadas pela instituição têm ocasionado uma série de alterações na forma como os professores atuam e também possibilitado uma dinâmica diferenciada em sala de aula. Nota-se ainda que os professores entendem que esse processo é importante e é um caminho sem volta. Sobre isso, o professor Henrique Rochester (52 anos) afirma que as tecnologias vêm transformando a sala de aula e isso:

[...] facilitou muito o trabalho do professor, o trabalho do aluno, a dinâmica da aula mudou, então o volume de conteúdos, de assuntos que se pode abordar hoje é muito

maior do que 15 anos atrás onde nós tínhamos somente a lousa, o giz e tudo aquilo que se queria passar pro aluno era através de longos e intermináveis textos que tinham que ser lidos durante a aula ou então o professor escrevia no quadro, enfim se perdia tempo com pouco conteúdo no volume de informação, não que o volume necessariamente seja importante, mas ele faz parte do conjunto do aprendizado, um volume maior de informações bem assimilado gera um conhecimento muito maior. Então, eu acredito que para o professor a utilização da tecnologia é relevante, o aluno que vem de uma geração que lá fora tem essa tecnologia independente da classe social, hoje o próprio computador é um utensílio doméstico, então não podemos mais elitizar o uso do computador, ele está em praticamente em todos os ambientes e porque a escola não! (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

As tecnologias incorporadas ao processo de educação devem ser encaradas como uma realidade. A exemplo de todo o processo do ensino a distância que é estruturado tendo como base as tecnologias. Carlos Branco (29 anos) diz que:

é importante que exista uma estrutura tecnológica pra aquele aluno que está distante do polo e tem que se deslocar semanalmente para as aulas ao vivo. É importante ter as ferramentas necessárias e pra isso a instituição precisa de um bom *knowhow* de TI para que possa disponibilizar as ferramentas, tanto de transmissão quanto de acompanhamento.

Lidar com todas essas ferramentas faz com que os professores da modalidade a distância tenham que superar os paradigmas do modelo de ensino presencial e reaprender a trabalhar a docência sob uma nova perspectiva, como se evidencia na fala abaixo:

Pra mim, é algo muito novo, eu jamais estudei a distância e essa constância no movimento, essa flexibilização, essa necessidade de aprender com o outro e mudar crenças, eu confesso que jamais pensei em dar aula no ensino a distância e quando apareceu a possibilidade eu tinha muito preconceito. [...] Estou ainda aprendendo muito e uma das coisas que me foi pedido é tentar trazer alguns elementos do presencial para o ensino a distância e como eu já tinha essa experiência do ensino presencial a ideia é tentar trazer alguns elementos que torne a aprendizagem mais acessível, mais interessante, um pouco menos estruturalista (SALETE REIS, 32 ANOS).

Ou ainda na fala do professor Carlos Branco (29 anos) quando diz que tem facilidade para lidar com as tecnologias, mas que no início tinha certo preconceito quanto o ensino a distância, mas depois que percebeu como funciona a preparação, a transmissão e o acompanhamento, acabou se convencendo que “é algo que realmente veio pra ficar e que está dando certo”.

Mas duas modalidades de ensino, os professores necessitam lidar constantemente com a questão das tecnologias da informação e comunicação, pois “hoje vivemos num meio que a tecnologia faz parte de tudo em nossa vida e especialmente no ensino privado eu vejo que isso faz parte da vida dos professores” (THOMAS JORGE, 34 ANOS).

Aquele professor que apresentar mais facilidade com as tecnologias, aos olhos da instituição, acaba tendo resultado mais positivo. Segundo o professor Thomas Jorge (34 anos), o uso das tecnologias não se restringe aquelas a que instituição disponibiliza, mas também outras ferramentas que possam fazer com que ele se aproxime dos alunos e colabore com a formação. “Se o professor não tem facilidade com a tecnologia, acredito que ele pode continuar sendo um bom professor, mas talvez ele sinta mais dificuldade”. O docente ainda afirma que “é muito importante estar atento a essas ferramentas de tecnologia, para realmente colaborar no processo de ensino aprendizagem dos alunos”.

5.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PRÁTICAS

A instituição pesquisada, além dos aspectos voltados a busca pela qualidade e vanguarda tecnológica, apresenta ainda outro aspecto marcante em sua cultura organizacional que é a institucionalização de práticas. Tanto os professores do ensino presencial quanto os professores do ensino a distância lidam com as práticas institucionais, como se pode evidenciar na fala da professora Sandra Akuda (40 anos), que atua tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, e relata que “as regras servem para organizar, são inseridas para facilitar nosso trabalho. Eu gosto das regras, com as regras as coisas funcionam, as regras são exigidas de todos, então quando é pra todos, e é colocado em prática, é claro que isso facilita nosso trabalho”.

As principais regras instituídas e praticadas pelos professores envolvem: **a) gestão da sala de aula:** o professor deve assumir uma postura profissional, fazer uso dos equipamentos tecnológicos e garantir que os alunos estejam em postura de aprendizagem ou “estado de alerta” com o corpo ereto, os pés firmes no chão e cabeça erguida e voltada para frente; **b) supervisão de corredor:** contempla a atividade de acompanhamento e monitoramento dos horários de entrada e saída dos professores em sala de aula e ainda a avaliação instantânea da sala de aula por parte da coordenação de curso; **c) verificação preliminar das avaliações** onde os professores necessitam enviar as avaliações com antecedência para que sejam analisadas quanto aos conteúdos, níveis de exigência e formato de questões, para posteriormente serem liberadas para aplicação; **d) informatização de processos:** envolvem os trabalhos de lançamento de faltas, publicações no notas e disponibilização de atividades e materiais por meio de sistema informatizado.

Tais práticas perpassam os dois ambientes da organização, ou seja, está presente tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, como se pode perceber na fala da professora Ângela Almeida (51 anos), que também é coordenadora de curso, quando relata a dinâmica do trabalho docente no ensino presencial:

Você entra em sala de aula, você acessa a *internet*, acessa a vídeos. Toda produção de trabalho que o professor posta para os alunos, usando cada vez mais a ferramenta Moodle¹⁷, para que os alunos participem de fóruns, para que façam questionários, avaliações semanais, isso é institucional. O professor tem que fazer e ele é avaliado quinzenalmente para que ele melhore esse contexto da sala de aula fazendo a relação plano de ensino, conteúdo e associando às novas tecnologias.

Sobre o processo de acompanhamento e monitoramento das práticas institucionais a professora explica que existe uma avaliação instantânea que é realizada pela coordenação de curso em que é:

[...] avaliado o comportamento do professor, como está sua postura em relação à turma, que tipo de recurso ele está utilizando. Está usando alguma ferramenta da mídia, tecnologia ou está usando o quadro. Está trabalhando em círculo com os alunos, está fazendo alguma dinâmica, ou seja, o que o professor está propondo naquele momento. Esse acompanhamento é diário, assim como os diretores avaliam os coordenadores, enfim, independente do cargo, você vai ser avaliado. Depois é gerado um relatório onde também é observado o compromisso do professor em não chegar atrasado, a não ficar tendo faltas excessivas, é obvio que quando necessidade, por exemplo, ele quer participar de um congresso, ele vai apresentar um trabalho. Isso gera uma ocorrência que é quando professor faz uma troca com outro professor, um vai compensar a aula do outro e passa uma fiscal de sala (é assim que a gente fala) e faz anotação e constata que não era o professor que estava dando aula naquele dia, mas sai como evento programado, se foi informado antes, se não foi informado, vira um problema.

Tudo é anotado nas ocorrências, se chegou atrasado, dez minutos, cinco minutos depois. Se soltar os alunos dez minutos, quinze minutos antes, o professor tem que ficar na sala de aula até o término exato, os alunos podem até sair todos, o professor não pode. É uma dificuldade manter esse aluno em sala de aula, dá vinte, trinta minutos já começa a inquietação na sala. Dar os dois últimos horários é um desafio, aí o professor fica naquela: 'e agora se vierem aqui vão achar que a aula dele estava desinteressante por isso os alunos foram embora' e não é isso, então passa também por uma questão de subjetividade, mas como o coordenador tem acesso ao instrumento e pode e deve toda vez que tem uma ocorrência fazer uma justificativa, é a forma que se tem de amenizar, mas temos que estar acompanhando e monitorando diariamente (ANGELA ALMEIDA, 51 ANOS).

Essa realidade também se transparece na fala da professora Fábila Gonçalves (30 anos), ao mencionar que a instituição tem alguns cuidados no cumprimento de horários, no

¹⁷ **Moodle** é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de software livre. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação.

acompanhamento que a coordenação realiza junto aos docentes e, ainda, o acompanhamento das avaliações, das provas:

Eu sinto que a estratégia que a instituição usa é que a avaliação da qualidade das aulas se faz através das provas, porque ali há uma avaliação de conteúdo, ali é que fica mais evidente isso. Mensuração de frequência, ficar em sala de aula o tempo devido, índice de reprovação, notas, média de turma, isso nos é sempre anunciado que há uma avaliação disso (FÁBIA GONÇALVES, 30 ANOS).

A mesma professora reforça a ideia supramencionada, afirmando que a instituição mantém pessoas no corredor que fazem especificamente um trabalho de acompanhamento das salas, alunos fora de sala e há uma observação também se os alunos estão motivados ou não com aquela aula. “A avaliação da coordenação que é baseada na observação, verificando a postura do professor na sala, se os alunos estão ou não na sala, se tem aluno dormindo em sala. Em outros anos, os líderes de turma foram chamados pra diálogos periódicos com os coordenadores” (FÁBIA GONÇALVES, 30 ANOS).

Com relação à informatização de processos, o professor Henrique Rochester (52 anos) afirma que todo o processo de lançamento de frequência e os lançamentos de notas são pelo sistema *online*.

Não se tem mais caderno de chamada, não se tem mais planilhas de lançamento de notas manual, nós fazemos tudo isso *online*. Temos o acompanhamento dos trabalhos que são dados aos alunos a serem desenvolvidos fora da sala de aula que valem nota, são entregues tudo numa plataforma eletrônica que nós chamamos de Moodle, enfim acredito que temos altíssima tecnologia comparada aos padrões brasileiros para o trabalho do professor, a relação com o aluno e também para o aprendizado do aluno (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Segundo o professor, os próprios livros da biblioteca são consultados, reservados, renovados tudo pelo sistema então “há uma utilização maciça da tecnologia da informação na instituição pelos alunos e pelos professores quanto a isso nós estamos muito bem servidos”.

No ensino a distância, as práticas institucionais podem ser percebidas por meio da fala da professora Sandra Akuda (40 anos) quando afirma que existe uma regra para os professores contratados de ficar em dedicação na instituição, ela comenta que “professor do ensino a distância gosta de trabalhar em casa”, pois “quando a gente tem que preparar algum material, é nesse ambiente que me sinto produtiva, se vem pra sala dos professores a gente não prepara” e conclui dizendo que outros colegas já disseram que também não conseguem preparar, mas nota-se que existe a regra de cumprimento de horários e está devidamente

instituída e os professores ficam à disposição da instituição para ministrar as aulas ou na sala dos professores.

A professora Sandra Akuda ainda relata que no ensino a distância se produz muitos materiais e precisam ser entregues com bastante antecedência. “Produzimos atividades de estudos, fóruns, provas, slides para aulas ao vivo, gravamos estudo de caso, gravamos um *feedback* da avaliação, enfim, são muitos materiais”.

No ensino a distância as coisas são diferentes e a gente vai entendendo com o tempo que as regras são importantes e necessárias. Por exemplo, a entrega de materiais, a gente não entedia porque precisávamos entregar tão antes, hoje nós entendemos que tem um processo que vai passar pelo coordenador, vai passar pelo mediador, vai pra revisão de materiais, depois vai pro sistema e às vezes esse material tem que voltar, mas depois que a gente entende esse processo, a gente começa a compreender essa necessidade de antecipação. Se atrasar uma parte, todo mundo atrasa, então é necessário (SANDRA AKUDA, 40 ANOS).

O professor Carlos Branco (29 anos) também colabora com essa ideia quando menciona que a instituição exige dos professores a constante atualização de conteúdos por meio das atividades, provas e demais materiais e também observa a postura do professor durante as aulas.

Existe a cobrança no que se refere estar atualizado, estudar alguma coisa, não estar parado no tempo, de buscar sempre atualizar aquele conteúdo, a disciplina às vezes é a mesma, mas pra turmas diferentes, o livro vai ser aquele, mas precisamos complementar buscando novos conhecimentos, isso é cobrado, até pra que as atividades de estudos sejam diferentes (CARLOS BRANCO, 29 ANOS).

A professora Salete Reis (32 anos) também sinaliza essa percepção quanto à necessidade de constante aprimoramento e mencionou que todo o processo de envio de materiais é feito de forma *online*, segundo ela “todas as informações de datas, planilhas e materiais a serem preparados foram enviadas antecipadamente por *e-mail*” e acrescenta “nesse sentido, eu gosto muito da organização do ensino a distância porque você sabe exatamente quando você tem que enviar, se você tem algum problema com os dispositivos de envio você já se comunica, consegue fazer com antecedência” (SALETE REIS, 32 ANOS).

O processo de institucionalização das práticas docentes acontece de duas formas. De um lado, ela conta com os meios oficiais, sendo a intervenção direta da instituição por meio de documentos formais, como o manual do colaborador e o manual do professor e, ainda, os treinamentos de integração, treinamentos de capacitação e oficinas realizadas junto aos docentes, no objetivo de instruí-los quanto às práticas e uso de ferramentas tecnológicas. Por outro lado, têm-se os meios não oficiais, incluindo a forma particular, que professores criam e

recriam essas práticas no dia a dia, com destaque para os grupos informais que atuam de forma a auxiliar na manutenção da cultura organizacional existente.

Para evidenciar a existência das ações oficiais e não oficiais, tem-se a fala do professor Carlos Branco (29 anos) do ensino a distância afirma ter recebido as instruções tanto formalmente quanto informalmente, revelando a existência e a importância de ambas as ações:

Tive de duas maneiras, a formal e a informal. Existiu ali uma conversa com a pessoa da coordenação e também com a pessoa responsável pela área da produção de materiais que passaram: você pode fazer isso, não pode fazer aquilo, a questão do layout de material, formato da apresentação. Então recebi esse material (apostila) e o acompanhamento de outros professores, uma vez que se é novo naquilo, precisa pedir socorro, e contei tanto com suporte da instituição, quanto dos colegas professores que diziam: ‘olha o que você acha disso?’ ‘Olha isso aqui você faz, isso não faz’... Então tive instrução tanto formal quanto informal (CARLOS BRANCO, 29 ANOS).

A professora Sandra Akuda (40 anos), que atua tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, nos diz que as primeiras regras da instituição foram aprendidas no RH¹⁸ e posteriormente com a coordenação de curso:

Pra entrar, eu passei por um processo seletivo, teve Diretor de área, Coordenador. Depois me chamaram no RH, me passaram um livrinho, eles leram junto comigo, essas foram as primeiras normas que aprendi. Depois as normas foram repassadas novamente pelo Coordenador, questões de chamada, provas, problemas com aluno, inserção de materiais, assuntos burocráticos (SANDRA AKUDA, 40 ANOS).

A professora comenta ainda que recebeu da Coordenação de curso o manual do ensino a distância com as normatizações e atribuições, mas revela que quando tinha dúvidas, essas eram esclarecidas entre os próprios professores. Em sua fala, afirma:

quando tinha dúvida a gente tirava entre os professores [...] temos um relacionamento muito saudável, onde já conhecia quase todo mundo que vinha do presencial, então como a relação é saudável existe a camaradagem, a gente se ajuda, existe uma flexibilidade que ajuda no nosso trabalho (SANDRA AKUDA, 40 ANOS).

O professor Henrique Rochester (52 anos), do ensino presencial, diz que “nos dias de hoje, nós temos treinamentos onde os professores são convidados a participar de atualizações, capacitações no decorrer do ano”.

E complementa:

¹⁸ RH (Recursos Humanos): Departamento ou área da organização que cuida dos processos relacionados a recrutamento, seleção, ambientação, treinamento, avaliação, carreira, segurança no trabalho e folha de pagamento (O AUTOR, 2015).

Temos a semana pedagógica, onde se faz isso de maneira geral, onde todos os professores são convocados a participar. Ao longo do ano temos as capacitações, onde os professores podem participar. Temos um meio eletrônico, a plataforma do *Moodle*, que é largamente utilizada para informações e orientações da instituição com os seus colaboradores e seus professores, então a tecnologia está sendo largamente utilizada e diariamente utilizada e isso fez com que a necessidade dos treinamentos fosse menos espaçada, em períodos menores, já que isso acontece diariamente através da tecnologia da informação (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

O professor revela que há vinte anos, quando ingressou na instituição, tudo isso funcionava de forma diferente. Segundo ele, “naquela época, o treinamento era um bate papo direto com quem hoje é o Reitor, então tínhamos uma relação muito mais pessoal, muito mais direta de receber instruções e informações do que propriamente os treinamentos formalizados como são hoje, mesmo por que a realidade permitia e hoje exige essa adequação” (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

O professor Thomas Jorge (34 anos) do ensino a distância percebe que as capacitações voltadas à ambientação, integração e programas de treinamento poderiam ser mais institucionalizadas e sistematizadas. Segundo o professor,

essa capacitação de professores poderia ser mais institucionalizada e sistematizada, existem ferramentas disponíveis para que os professores tenham acesso a algumas capacitações *online*, temos capacitações presenciais onde, por exemplo, os professores vistam os estúdios, conhecem como que é, entende ali como olhar para a câmera, o que ele tem que fazer quando o câmera dá um sinal pra ele. Temos também a aula piloto que é feita para o professor poder se ambientar. Mas isso é pouco pra um professor que vai conduzir aulas ao vivo, até mesmo para escrever um livro, os professores necessitariam de uma capacitação melhor de como elaborar esse material, um prazo maior pra ele elaborar de forma mais tranquila e com mais qualidade, então são ferramentas que existem, mas que poderiam ser melhoradas (THOMAS JORGE, 34 ANOS).

Ele comenta que esse processo de ambientação e treinamento com os professores contratados depende muito da postura direta do coordenador, em relação a esse professor.

O coordenador deve observar realmente o que o professor precisa, em que ele tem mais dificuldade, se é questão de postura, se é relacionamento com os alunos, se é questão de demora em responder a um aluno ou orientar um tutor mediador que é quem faz todo o trâmite com os alunos (THOMAS JORGE, 34 ANOS).

Esse comentário segundo ele é em função da própria forma como ele foi acolhido e treinado e ainda hoje observa outros professores passando pela mesma situação. Ele diz que seu processo de entrada na instituição “foi tudo meio no susto, era tudo novidade e não recebi um treinamento formal, apenas orientações do coordenador que me contratou na época, mas não tive nenhuma capacitação pra entrar no estúdio e dar aula, as orientações foram no sentido de como funcionava” (THOMAS JORGE, 34 ANOS).

As orientações da coordenação na época foram sobre como olhar pra câmera, o que eu podia fazer no estúdio, onde poderia movimentar, onde não podia, como era a estrutura pra passar slide, não podia passar muito rápido se não travava a transmissão, passou todas as informações sobre como era uma aula, com relação ao tempo de estúdio, tempo com os alunos, dinâmica da aula; e o que ele me sugeriu foi de acompanhar um dia outro professor na ativa e marcamos esse dia; eu vim, acompanhei uma aula ao vivo de um professor e depois fui com esse professor pra um computador continuar a conversa com os alunos pelo *chat*.

O professor Thomas Jorge (34 anos) comenta que as orientações foram bem singelas na época e acabou aprendendo através de outros meios. “Então foi um constante aprendizado e observando o que outros professores faziam, tipos de atitudes que professores tinham táticas que utilizavam, até mesmo pra cativar os alunos, pra motivar, pra interagir e foi um autoaprendizado nesse sentido”. O professor conclui sua fala dizendo que “de lá pra cá houve mudanças no acolhimento com o professor, mas mesmo assim vejo que depende muito da proximidade do coordenador com o professor, por mais que tenha capacitações, processo de formação em EaD, é muito do contato do coordenador”.

Outros professores também relataram suas dificuldades no processo de acolhimento e principalmente na obtenção das informações pertinentes à prática docente na instituição. Nota-se que, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, a coordenação de curso exerce um papel importante nesse processo, contudo, nem sempre foi eficiente, fazendo com que os professores busquem respaldo junto aos seus pares, constituindo-se assim os grupos informais, possibilitando um recriar das práticas institucionais por meio das orientações informais.

A constituição dos grupos informais passa pela ineficiência da instituição em acolher e ambientar seus professores, de forma que possa transmitir todas as práticas institucionais. Observando a fala dos entrevistados, ficou evidente que a instituição apresenta carência quanto a essa situação, que posteriormente exige um grande esforço dos professores para compreenderem e adequarem-se àquilo que se espera e também o esforço por parte da instituição para monitorar e garantir que tudo esteja sendo realizado conforme idealizado.

Nas palavras dos professores do ensino presencial:

Olha, na verdade, eu não recebi nenhum treinamento, nenhum informativo. Entrei quando uma professora estava saindo de licença maternidade, então estava no final do segundo bimestre de um curso semestral, entrei no resto que sobrava do semestre e quando entrei só foi me falado assim: a disciplina que você vai pegar é essa, essa e

essa que ela está saindo, ta? Boa sorte e tchau! Aí nas primeiras turmas eu tive muita dificuldade, por que eu não sabia como funcionava, a estrutura, o que deveria ser feito, como você deveria trabalhar (INÁCIA BOAVENTURA, 29 ANOS).

Entrei numa condição de muito acúmulo, no final do ano, período de provas [...] não fui apresentada e não passei por nem um tipo de avaliação, fui só orientada com relação às provas que havia um modelo e tudo mais. Depois no ano seguinte, por causa da semana pedagógica, mas nunca passei por nenhum treinamento, nem de prática docente (FÁBIA GONÇALVES, 30 ANOS).

A professora Salete Reis (32 anos) confirma a existência e a força dos grupos informais, ao dizer que “sempre vejo um esforço coletivo de ajuda, o professor com quem dividi uma disciplina sempre me deu algumas dicas; olha veja o que os alunos estão falando no fórum, é que a gente está entrando e vai descobrindo as coisas aos poucos e se sempre houver isso o sucesso do aprendizado do aluno vai ser mais eficaz”.

A professora Sandra Akuda (40 anos) também reforça essa informação ao mencionar que “os professores ajudam muito, temos uma relação muito positiva e saudável, quando temos algumas dúvidas sempre conversamos”. Ou ainda, na fala do professor Carlos Branco (29 anos), que “você precisa estar no lugar certo, na hora certa e ter o contato com as pessoas corretas, mas também tenho que fazer a minha parte, tanto na questão de me preparar quanto na condução dos trabalhos” e conclui afirmando que tudo depende das oportunidades e das redes de contatos estabelecidas ali na instituição.

Os aspectos da cultura organizacional elucidados, bem como as estratégias utilizadas para sua manutenção, caracterizam uma forma implícita de dominação, o que Pierre Bourdieu denominou de poder simbólico. Ao contrário de outras formas de poder, a eficácia do poder simbólico ocorre mediante a subordinação objetiva e consciente daqueles que o reconhecem como verdadeiro e legítimo. Nota-se que para garantir a eficácia do poder simbólico exercido sobre os docentes, a instituição utiliza-se de diferentes mecanismos, tais como o discurso recorrente sobre qualidade no ensino que representa as tradições, histórias, rituais, a implantação e incentivo do uso de tecnologias, sendo percebidas por meio das práticas, recursos, disposição dos ambientes e ainda a institucionalização de práticas que evidenciam as regras, hierarquias, formas de reconhecimento e valorização.

A prática do poder simbólico por parte da organização ocorre de forma velada, sendo difícil de ser identificada, contudo, é possível percebê-lo nas relações interpessoais, no estabelecimento da estrutura organizacional, na definição de papéis e tarefas, nos meios de controle, no estilo de liderança predominante, no processo de comunicação e tomada de

decisão, bem como no sistema de remuneração e ascensão profissional. Ao considerar a cultura organizacional como um mecanismo para o exercício do poder simbólico, percebe-se que existe na instituição estudada uma relação direta entre os aspectos da cultura organizacional identificados e o *habitus* empreendido no dia a dia docente.

6 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O *HABITUS* DOCENTE

O campo da educação vem sendo fortemente pressionado por mudanças, uma vez que se entende que a educação é o caminho fundamental para transformar uma sociedade. Diante disso, os professores estão sendo desafiados a reverem suas práticas docentes, de forma que possam transformar o processo de ensino em aprendizagem, e fazendo uso das novas tecnologias da informação e comunicação que possibilitam o enriquecimento dos conteúdos em sala de aula. Libâneo (1998) afirma que as escolas e universidades deixaram de ser transmissoras de informação e tornam-se um lugar de análises críticas e de produção de informações com significado. Nesse ambiente, o estudante aprende a buscar informações de forma autônoma e instintivamente nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, na *internet*, etc.

6.1 DESAFIOS DOCENTES EM SALA DE AULA, “A CULTURA”

Considerando que os docentes necessitam permanentemente estabelecer uma postura reflexiva sobre suas práticas, a seguir apresentam-se os relatos sobre a percepção dos participantes quanto aos desafios docentes em sala de aula. Ao ser questionado sobre os desafios de ser professor na atualidade, o professor Henrique responde:

Acredito que você falou muito bem, acredito em ser professor e não estar professor, porque professor é uma das poucas profissões que o “cara” não está professor porque ele não conseguiria êxito estando professor, ele tem que ser um professor. Está acima de qualquer outro interesse [...] ele se depara com situações extremas e mesmo assim ele tem ânimo, quer continuar, não abandona, então acho que é um interesse muito maior do que o interesse meramente financeiro ou qualquer outra coisa é uma questão de paixão, uma vocação (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Ele acrescenta dizendo que, em seus 25 anos de experiência na docência, tem percebido que esse trabalho já foi muito mais valorizado do que atualmente e antes muitos de seus colegas ingressavam nessa atividade (a docência superior) somente por agregar *status*, visibilidade, “era uma espécie de vitrine pra sua atividade profissional” e que hoje o professor em qualquer nível, seja ele superior ou ensino médio, praticamente não agrega mais *status*.

A gente nota nos próprios alunos, não há qualquer tipo de cerimônia com o professor. Andando nos blocos e corredores antes do início da aula, no intervalo, no final da aula, quando há um movimento maior de alunos, facilmente o professor é atropelado por eles, ninguém se disponibiliza a dar o espaço para o professor passar,

não há mais uma cerimônia com o professor, ele é um no meio da multidão e se tiver que ser atropelado pelos próprios alunos, isso não tem problema nenhum pra eles (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Para professora Fábria Gonçalves (30 anos), um dos grandes desafios docentes é a sobreposição dos interesses do mercado frente ao processo reflexivo e acadêmico. Para ela, “o mercado é mais importante que a academia e vencer isso se torna um desafio, comprovar que a teoria tem alguma utilidade [...] que efetivamente a formação humana ainda passa pela academia, ainda passa pela atuação do professor”.

E complementa:

[...] me parece que essa desvalorização demonstra um raciocínio capitalista, consumista, imediatista, acho que é nesse sentido que gera esse impacto, porque a academia e o conhecimento é um processo lento, que exige entrega enquanto que os outros valores são mais rápidos, mais acelerados e eu sinto que há uma confusão desse raciocínio mercadológico dentro da academia, não só em instituições particulares, às vezes as pessoas tem esse preconceito, mesmo lá nos bancos escolares quando as instituições fazem exigências quanto a número de publicações, aquela pressão toda, acho que repercute um pouco disso, a questão produtivista e o excesso de produção o que na verdade isso é contra o próprio processo reflexivo, em muitos casos, não se consegue ineditismo com tanta produtividade. Fabia Gonçalves, 30 anos.

Essa mesma impressão se apresenta na fala da professora Ângela Almeida (51 anos) quando menciona que atualmente o professor é muito exigido, necessita se capacitar a todo o momento e ainda deve tornar a sala de aula mais atrativa, contudo, além de dar conta das inúmeras atividades pedagógicas e administrativas, o professor deve pensar estratégias pedagógicas (isso inclui as ferramentas tecnológicas), para prender a atenção do aluno e “isso não é uma tarefa simples”.

Hoje o professor é muito exigido, principalmente nós aqui na instituição por primar à qualidade. Então, a gente está o tempo todo tendo capacitações pra usar as tecnologias, pra imprimir isso inclusive na identidade da instituição, tornando a sala de aula mais participativa, interativa. [...] Você prepara aula e acha que vai ser um grande sucesso e depois você fica se questionando e são poucas as vezes que podemos dizer: nossa que satisfação! Hoje a aula valeu a pena pela discussão, então a gente fica assim tentando ver o que o aluno quer, o que é da área de interesse dele pra que você transforme o seu aprendizado, você adeque o plano de ensino, é um verdadeiro malabarismo (ANGELA ALMEIDA, 51 ANOS).

Ela acrescenta dizendo que é muito difícil conseguir prender a atenção do aluno de forma que ele realmente esteja concentrado, “nós temos no ensino privado o aluno trabalhador, então ele já vem de uma jornada de trabalho durante o dia e vem pra escola à noite, então normalmente ele já está cansado, ele está desmotivado e você precisa fazer todo um trabalho e até disciplinar esse aluno” (ANGELA ALMEIDA, 51 ANOS).

Essa mesma preocupação transparece na fala do professor Henrique Rochester, quando diz que a postura do aluno em sala de aula reflete uma mudança no comportamento da sociedade quando afirma que a própria família está um pouco desorganizada, isso acaba refletindo em primeiro lugar na escola, “se eles não têm respeito nem pelos pais, não vão ter pelos professores”. Segundo ele, isso começa com as crianças de 4,5 e 6 anos que:

[...] são incentivadas a ir pra escola pra brincar, pra pular, pra fazer amizade, pra comer, pra fazer lanche, menos pra estudar. Não se coloca na cabeça da criança lá pequenininha que estudar é algo que envolve sacrifício, determinação, comprometimento, seriedade, nada disso. O aluno tem que ir pra um lugar empolgante, divertido e depois isso vai enraizar nessa criança e ele se torna um estudante de nível médio, de nível superior e vem pra faculdade pra brincar, ele vem buscar diversão (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Segundo o professor Henrique Rochester (52 anos), esse é sem dúvidas um dos grandes desafios na docência, pois o professor necessita pensar o tempo todo em mecanismos para empolgar o aluno e não valorizar a seriedade da educação.

Acho que a escola não é circo onde se faz palhaçada, ela precisa ser levada mais a sério e aí tem todo esse histórico, tem toda essa política que se reflete na falta de comprometimento e de respeito dos alunos, da sociedade para com o professor. Daqui a pouquinho o professor vai ser visto como um palhaço que tem que animar uma plateia pra levar os alunos pra sala de aula (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

A professora Angela Almeida (51 anos) também concorda com essa forma de pensar quando afirma que todas as mudanças ocorridas no comportamento da sociedade causam grandes impactos em sala de aula e afirma que um dos grandes desafios para a docência “é lidar com uma geração que está cada dia mais difícil, sem compromisso”. Diz ainda que está cada vez mais difícil “instigá-los ao conhecimento, de serem mais proativos”. A professora ainda afirma que esse “é um perfil que está chegando cada vez mais à universidade, com uma defasagem muito grande da base” e comenta: “a gente fica assim, é pegar uma matéria-prima bruta e lapidar” conclui.

Essa mudança e esses desafios não estão presentes somente no ensino presencial, os docentes do ensino a distância por sua vez também vivem suas angústias e desafios do fazer docente, como expressa a professora Salete Reis (32 anos) quando afirma que às vezes se sente perdida nessa vida de professora, em função das facilidades de acesso e, ao mesmo tempo o excesso de informações. “Percebo que falta um filtro pra fazer o aluno ler e pensar se aquela quantidade de informação é realmente relevante”.

Complementando, Carlos Branco (29 anos) comenta que o aluno do ensino a distância tem muitos recursos a sua disposição o que o torna protagonista nesse processo. Diante disso, o grande desafio é fazer com que o aluno utilize de todo o instrumental que é disponibilizado, como por exemplo, as aulas ao vivo e as aulas conceituais, que leia o conteúdo do material didático, participe semanalmente dos fóruns e atividades de estudo, que ele consiga interagir com os demais e possa compreender aquele conteúdo.

Reforçando essa ideia, a professora Sandra Akuda (40 anos) nos diz que:

no ensino a distância temos outras características, alunos precisam ser autodidatas, mais organizados, mais disciplinados, então não é aquele aluno que você precisa ficar cutucando. No EaD ele tem que estar atento e ir atrás porque se não também não consegue dar conta e terminar o curso. Ele precisa estudar, ler o livro texto, assistir às aulas, participar dos fóruns, fazer as atividades.

Percebe-se que apesar de serem modalidades diferentes (ensino presencial e ensino a distância), os desafios são similares, pois se referem à constante preocupação dos professores em encontrar formas de estimular os alunos a participarem das diferentes atividades e compromissos acadêmicos. Nota-se ainda que o professor busca adequar seus conteúdos às ferramentas ou modelo pedagógico proposto, o que acaba proporcionando desgaste e certo nível de estresse, conforme relata a professora Sandra Akuda (40 anos):

No EaD é diferente, porque você faz muito material ao mesmo tempo e não é uma rotina, você não entra todos os dias no mesmo horário. Temos aquele ciclo que ficamos quatro semanas, aí depois dá uma respirada (não descansa, só respira) pra começar uma outra disciplina, então nesse período é bem trabalhoso. No EaD é 8 ou 80, porque são muitas atividades, além das atividades, temos as aulas ao vivo, atualização de materiais, junto a isso vem o questionamento dos alunos pra gente ajudar o professor mediador a responder. A gente acaba ficando manhã, tarde e noite, ou seja, o dia inteiro só para aquela disciplina durante todo o período em que ela está sendo ofertada [...] e você só faz aquilo o tempo inteiro, é desgastante [...] não é só dar a aula, temos as atividades, os fóruns e isso leva muito mais tempo e não é uma constante.

E acrescenta “não somos máquina, a gente produz um tempo e precisa respirar pra continuar novamente e esse processo muitas vezes eles não entendem”. Nesse caso, a professora se refere ao acompanhamento das entregas de materiais por parte dos coordenadores e tutoria.

6.2 INTERATIVIDADE EM SALA DE AULA, “TECNOLOGIA”

Diferentes fatores têm influenciado a atuação docente em sala de aula, sobretudo as questões tecnológicas que impactam e provocam alterações no comportamento da sociedade como um

todo, e o primeiro lugar onde essas alterações acabam transparecendo é na escola, em sala de aula, como afirma a professora Ângela Almeida (51 anos): "[...] é a sala de aula que percebemos o que está acontecendo na sociedade. Globalização, questões tecnológicas, mudanças na estrutura familiar, questões políticas e econômicas, tudo isso impacta diretamente na dinâmica e na atuação docente em sala de aula".

A professora ainda afirma que “a sala de aula não é mais a mesma, de uns tempos para cá foram acrescentados novos recursos que tem auxiliado no trabalho do professor” (ANGELA ALMEIDA, 51 ANOS). No ensino presencial, as salas foram equipadas com computadores, acesso à *internet*, juntamente com *kit* multimídia, incluindo sistema de som e *data show*. Houve ainda a implantação de sistemas que permitem ao professor disponibilizar materiais, atividades, fóruns de discussão, realizar lançamento de faltas, notas e ainda ter acesso ao banco de questões da instituição e a repositórios de objetos de aprendizagem.

Isso faz com que a “sala de aula” torne-se um espaço mais interativo, permitindo aos professores o uso de diferentes ferramentas tecnológicas que possibilitam novas abordagens e diferentes aprendizados. É o que afirma o professor Henrique Rochester (52 anos), quando diz que “a dinâmica das aulas mudaram, é mais interativo, com o uso dessas ferramentas agilizando o processo de aprendizagem, a própria qualidade dos conteúdos abordados, a coisa corre mais em tempo real, me parece que esse é o grande fenômeno que se verifica em sala de aula, uma dinâmica diferente na sala de aula, uma produção muito maior em sala de aula”.

Acho que facilitou muito o trabalho do professor, o trabalho do aluno, a dinâmica da aula mudou então o volume de conteúdos, de assuntos que se pode abordar hoje é muito maior do que quinze anos atrás onde nós tínhamos somente a lousa, o giz e tudo aquilo que se queria passar pro aluno era através de longos e intermináveis textos que tinham que ser lidos durante a aula ou então o professor escrevia no quadro, enfim se perdia tempo com pouco conteúdo no volume de informação, não que o volume necessariamente seja importante, mas ele faz parte do conjunto do aprendizado, um volume maior de informações bem assimilado gera um conhecimento muito maior (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

A professora Fábria Gonçalves (30 anos) afirma que atualmente ela tem à disposição diferentes recursos em sala de aula, como o dispositivo da *internet* ou até mesmo de áudio e vídeo. A professora diz que “a tecnologia deve ser utilizada para qualificar a aula, mas também não a substitui”. Ela ainda afirma que “a tecnologia auxilia no sentido de trazer pra sala de aula uma realidade pra que eles vissem sem que estivessem lá naquele local, é assim que eu tenho utilizado”. A professora Inácia Boaventura (29 anos) também colabora com essa

ideia quando afirma que no ambiente da sala têm-se diferentes ferramentas [...] “a gente pode acessar um site e buscar algo sem precisar sair da sala, porque está tudo ali a seu alcance”.

A professora Sandra Akuda (40 anos) acrescenta dizendo que além das ferramentas disponíveis em sala, como computador, caixa de som, data show, *internet*, os professores utilizam o sistema Moodle, que segundo ela:

[...] é um tipo de programa que auxilia o aluno a ter acesso aos materiais e isso está sendo bem proveitoso. Temos vários tipos de atividades *online*, como fóruns, questionários objetivos, dissertativos, então podemos utilizar diversas ferramentas, os alunos podem fazer leituras complementares, estudo de caso, alguma prática e isso veio facilitar (SANDRA AKUDA, 40 ANOS).

Observou-se na fala dos professores que as tecnologias são reconhecidas como algo importante para o trabalho docente, contudo, transpareceu a preocupação dos professores em lidar com aquilo que é novo ou desconhecido, como afirma Inácia Boaventura (29 anos) “tudo que é muito novo a gente tem um receio maior” ou, ainda, na fala de Henrique Rochester (52 anos) quando afirma que “qualquer mudança em especial, por se tratar de tecnologia para professores, gera resistência” e acrescenta “o professor vem de uma geração que não conviveu com isso, ele é um aprendiz da tecnologia da informação”.

Nota-se que a instituição vem implantando as ferramentas gradativamente e tem promovido mudanças na operacionalização das aulas, tanto nos aspectos técnicos quanto pedagógicos, como se observa na fala da professora Fábria Gonçalves (30 anos): “o processo de implantação de toda ferramenta tecnológica é difícil porque há uma quebra de cultura, é uma quebra de rotina. Eu senti que algumas pessoas tiveram dificuldade, tanto é que o processo de implantação de todas as ferramentas foi bem lento e ainda está lento, ainda está havendo uma adequação nas estruturas das aulas”.

Algumas pessoas apresentaram dificuldade com o próprio uso da ferramenta, a não compreensão de tudo que poderia ser utilizado, por exemplo: pra você inserir uma atividade de ensino programada é um processo que se tem que acessar, uma série de funções no sistema oferece dificuldade, então até todo mundo compreender vai um tempo, havia uma preocupação com a quantidade de informação e se isso não repercutiria em mais horas de trabalho além daquilo que já estava difícil de suportar e quanto mais tecnologia, mais você está ligado, mais informação e isso demanda mais tempo. Houve uma preocupação também no sentido pedagógico, até que ponto essas atividades não seriam apenas modismo, por exemplo, às vezes a gente disponibiliza um fórum ou questionário, a questão é se o aluno iria simplesmente copiar, compartilhar entre eles, resultando em um acréscimo que não teria utilidade (FÁBIA GONÇALVES, 30 ANOS).

A mesma professora afirma que aos poucos houve a percepção de que a ferramenta também facilitava o trabalho diário em sala de aula e, no fim das contas, não se vê mais nenhuma resistência por parte dos professores. O professor Henrique Rochester (52 anos) contribui com o entendimento dessa questão vivenciada pelos docentes, quando afirma que “no instante que o projeto foi apresentado, a reação inicial foi de resistência, mas a instituição promoveu treinamentos, cursos, atualizações e tem toda uma equipe de TI à disposição para tirar dúvidas, e isso naturalmente foi fazendo parte do dia a dia da vida e da aula dos professores” e complementa dizendo que:

as tecnologias que conhecemos enquanto jovens eram outras, então para que isso venha fazer parte do nosso trabalho, do nosso dia a dia é necessário que a instituição faça esse trabalho para que nós possamos continuar aprendendo. Se não fosse esse apoio da instituição e muitas vezes essa convocação para participar das capacitações, talvez eu e muitos colegas não estivéssemos nesse mercado mais, estaríamos ultrapassados, procurando outra coisa pra fazer, mas pra permanecer nessa atividade, realizando esse trabalho, é necessário que o professor esteja aberto para receber as orientações que a instituição vem trazendo (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Se por um lado as tecnologias promovem alterações na forma como os professores operam suas aulas, por outro os alunos também sentem os efeitos dessas mudanças. De acordo com os docentes a seguir mencionados os professores, os alunos necessitam aprender a lidar com as ferramentas disponibilizadas pela instituição. Na fala da professora Inácia Boaventura:

a gente percebe uma dificuldade do aluno entender como que essa tecnologia pode ser usada em favor e enriquecimento da aula, então um assunto que você vai e leva a discussão, ao invés do aluno aproveitar aquele momento para buscar uma notícia que ele pode levar pra o conhecimento dos demais, ele usa essa tecnologia pra outras coisas sem ser uma finalidade acadêmica. Ele acaba usando pra ferramentas de rede social e conversação pra “tá” ali trocando uma mensagem com alguém, pra ver o que aconteceu na vida do outro, mas não pra enriquecer a aula (INÁCIA BOAVENTURA, 29 ANOS).

A professora Inácia Boaventura (29 anos) relata sobre as dificuldades enfrentadas quanto ao assédio recebido por parte dos alunos que perdem os prazos das atividades: “às vezes você coloca uma atividade no final de semana, aí o aluno fica o tempo inteiro te mandando *e-mail*, tentando entrar em contato com você, pedindo mais prazo, aluno fica atrás de você na sala dos professores”. Ainda segundo a professora, “os alunos ainda não conseguiram se ajeitar, até porque tudo isso é muito recente, faz dois anos que está sendo implantado”.

A instituição disponibiliza recursos como computador, *data show* pra utilizarmos em sala, mas ela, ao mesmo tempo em que possibilita essa utilização por parte do professor, por parte dos alunos a gente precisa ter um policiamento, colocar um

limite pra que o aluno aprenda a utilizar essas ferramentas para o fim acadêmico, aí é que vem um problema, as vezes o sinal da *internet* está muito fraco, por que a gente tem muitos alunos usando ao mesmo tempo, aí quando você vai conversar com o aluno se percebe que não é pra consultar ou pra baixar um material da sua aula, mas ele está ali querendo baixar um jogo, entrar na rede social, baixar um filme e ele ainda fica bravo: a *internet* não funciona, mas você questiona, o que você quer fazer? Se é uma pesquisa a gente entende, agora se não é, então não é pra você usar agora, não é relevante pro momento (INÁCIA BOAVENTURA, 29 ANOS).

A professora Sandra Akuda (40 anos) afirma que os alunos apresentam muitas dificuldades no uso das ferramentas. “Tem aluno que não tem nem *e-mail*, não sabe usar a *internet*, quando temos alguma atividade *online* muitos alunos não tem acesso à *internet* em casa, aí vem com *pendrive* copiam, fazem e trazem impresso e a gente tem que validar”.

Muitos não tem computador por isso quando a gente coloca alguma atividade ou material, a gente precisa avisar eles, colocar cópia no xerox. A gente coloca pra eles que está tudo no *Moodle* que vai abrir tal dia e fechar tal dia. Aí muitos falam que não tem *internet*, peço pra virem a biblioteca da faculdade que tem *internet*, aí você consegue fazer a atividade. Então temos que fazer com que o aluno use a ferramenta, mas mesmo assim a gente percebe muita resistência (SANDRA AKUDA, 40 ANOS).

A professora Fábila Gonçalves (30 anos) complementa, afirmando que ao fazer o monitoramento dos acessos pelos alunos constatou que “havia aluno já no meio do ano que nunca tinha acessado a ferramenta ou que acessaram uma vez e que passaram muito tempo sem acessar”. Ou ainda, na fala do professor Henrique Rochester (52 anos):

O fato dos alunos aprenderem a utilizar as tecnologias como brincadeira é um dos grandes desafios, muitas vezes eu me sinto um pouco professor, um pouco fiscal de turma, um pouco policial, aplicando censura, porque quando menos se espera o aluno utiliza esses equipamentos pra entrar em redes sociais, dali um pouquinho está mandando mensagem. Esse é o grande desafio do professor policial, correr atrás e fazer com que essa tecnologia tenha a utilização para o aprendizado e deixar esses mecanismos de diversão, entretenimento, pro horário extrassala, eu diria que esse é o maior desafio do professor justamente pelo nosso estudante não ter o comprometimento necessário (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

De acordo com o professor, o aluno recebe o uso das tecnologias em sala de aula muito bem, tanto que eventualmente, se um professor não utilizar adequadamente, o aluno é o primeiro a reclamar. Muitas vezes, o aluno conhece algo novo e já traz as novidades pra sala de aula. “A grande vantagem nesse processo todo é que o aluno mantém o professor atualizado” (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

No ensino a distância, desde sua implantação, os professores têm toda a atividade docente mediada pela tecnologia, seja pelo sistema em que se disponibilizam as atividades e materiais

das disciplinas, seja pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, e, que é possível interagir e acompanhar os alunos, ou ainda, por meio de toda a infraestrutura televisiva que é colocada a disposição dos professores no momento das aulas ao vivo.

[...] o professor tem acesso ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), o professor pode participar dos fóruns, promover discussão, motivar os alunos a participar e não ficar só esperando. Outras ferramentas, temos a estrutura física, como o estúdio que é todo embasado em tecnologia, tanto física como não física, e essas ferramentas estão disponíveis para que o professor possa criar objetos de aprendizagem [...] (THOMAS JORGE, 34 ANOS).

O professor Thomas Jorge (34 anos) complementa afirmando que, além disso, há outras ferramentas mais simples como, *e-mail* ou sistema de mensagem, que acabam fazendo parte dessa realidade docente, proporcionando o contato com os alunos. Os principais canais de contato com o professor é o *e-mail*, os fóruns e o *chat*, que acabam sendo utilizados quando a aula é transmitida ao vivo. Esses são os canais que os professores esclarecem dúvidas e passam orientações para que o aluno possa obter respostas sobre suas dúvidas e questionamentos.

Nota-se que no ensino a distância o uso das ferramentas tecnológicas já é uma prática existente há mais tempo, por isso percebida como algo naturalizado, gerando um nível menor de resistência por parte dos professores. No ensino presencial, percebe-se que tanto a instituição quanto professores e, posteriormente, os alunos vêm se adaptando ao uso das ferramentas no dia a dia da sala de aula, e isso tem promovido diferentes interpretações, e conseqüentemente, resistências por parte dos professores e alunos que se vêm desafiados a aprender a lidar e conviver com algo que não fazia parte de sua rotina, levando a uma adaptação quanto às suas estratégias docentes em sala de aula.

6.3 PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS PELA TECNOLOGIA, “O *HABITUS*”

As práticas docentes na instituição pesquisada vêm sendo fortemente influenciadas pelas tecnologias da informação e comunicação, de forma que os professores necessitam adaptar suas estratégias para dar conta das exigências colocadas pela instituição. Nota-se que, para os professores do ensino presencial, essa adaptação torna-se um processo mais lento e mais difícil, pois implica numa mudança de hábito e de rotina, já para os professores do ensino a distância, percebe-se que os mesmos são inseridos nessa realidade desde os primeiros contatos com a instituição, facilitando o processo de adaptação. De forma geral, os professores de ambas as modalidades, presencial e a distância, utilizam de recursos

tecnológicos para mediação do processo de ensino-aprendizagem, contudo, cada uma das modalidades exige de seus professores práticas específicas, como apresentado de forma sucinta na Tabela 3:

<i>Ensino presencial</i>	<i>Ensino a distância</i>
Sistema <i>Moodle</i>	Ambiente virtual de aprendizagem
Plano de ensino <i>online</i>	Roteiro de aula ao vivo
Chamada <i>online</i>	Sistema de produção de materiais
Publicação de notas <i>online</i>	Objetos de aprendizagem
Disponibilização de materiais	Estudo de caso
Atividades de estudos	Atividades de estudos
Fóruns	Fóruns
Computador em sala	Avaliações
<i>Internet</i> em sala	Slides de aula ao vivo
Data show	Aulas ao vivo em estúdio
Sistema de som	<i>Chat</i> com alunos

Tabela 3: Práticas docentes mediadas pela tecnologia

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

A tabela apresentada traz a ideia de como as tecnologias são utilizadas para mediar as práticas docentes, nota-se que algumas práticas são parecidas nas duas modalidades, como: disponibilização de materiais; atividades de estudos; avaliações; fóruns; computador em sala; *internet* em sala. Contudo, outras práticas são distintas em cada modalidade como: sistema *Moodle*; plano de ensino; chamada *online*; publicação de notas; *data show*; sistema de som no ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem; roteiro de aula ao vivo; sistema de produção de materiais; objetos de aprendizagem; slides de aula ao vivo; aulas ao vivo em estúdio; *chat* com alunos no ensino a distância.

No ensino presencial, percebe-se no relato dos professores que além dos dispositivos em sala de aula como computador, *internet*, multimídia e som, a instituição disponibiliza sistemas informatizados para a realização de diferentes tarefas, como relata a professora Fábria Gonçalves:

[...] os instrumentos que temos à disposição envolve o lançamento de notas no sistema, isso facilita a relação e o aluno acompanha, em tempo real, troca de materiais via *Moodle*. Nas disciplinas práticas, a gente procura manter contato com a turma via *e-mail*, via rede social, estimulando a realização de determinada atividade, fazendo, acompanhamento, aumenta a produtividade da turma [...]. Com exceção da rede social, as demais ferramentas a instituição disponibiliza, sistema de chamada, postagem de notas, o sistema *Moodle*, que permite a troca de informações e envio de atividades, os planos de ensino, aliás, a questão deles fazerem as atividades e depois serem aproveitadas em sala de aula também é um dispositivo interessante, que auxilia bastante no processo de construção de conhecimento (FABIA GONÇALVES, 30 ANOS).

O professor Henrique Rochester (52 anos) diz que todo o processo de lançamento de frequência e notas é feito pelo sistema. “Não se tem mais caderno de chamada, não se tem mais planilhas de lançamento de notas manual, nós fazemos tudo isso *online*”. Acrescenta que é possível acompanhar os trabalhos que são dados aos alunos por meio de uma plataforma eletrônica que denominada *Moodle*.

A professora Inácia Boaventura (29 anos) relata que usa a plataforma *Moodle* que é disponibilizada pela instituição para colocar todos os materiais, textos, reportagens e atividades de estudos das disciplinas. Segundo ela, “tudo pra manter o aluno atualizado com a disciplina e permitir que chegue pra aula preparado para o conteúdo que vai ser estudado”. Comenta também que isso não acontece como se espera e muitas vezes precisa colocar questões pra forçar o aluno a entrar nessa plataforma. “Muitos alunos ainda tem o hábito de não acessar e utilizar essa tecnologia, às vezes por não saber como funciona a ferramenta, eles ainda tem um hábito que não acompanha o desenvolvimento tecnológico” (INÁCIA BOAVENTURA, 29 ANOS).

Eu sempre coloco reportagem para os alunos lerem e esse semestre eu tentei algo diferente, ao invés de colocar só questionário eu também criei fóruns de discussão para proporcionar ao aluno a discussão entre eles sobre determinados assuntos. Só que o resultado obtido com os fóruns não foi o esperado, então de uma turma que eu tenho 65 alunos, 20 participaram. É recente o uso dessas tecnologias, acho que faz uns dois anos [...] nós não ensinamos os nossos alunos a utilizar da forma correta, então às vezes a gente tem que ficar chamando a atenção, aí o aluno fica irritado por conta disso e interpreta o professor como de ensino fundamental, alguém que está tratando ele como um adolescente (INÁCIA BOAVENTURA, 29 ANOS).

O professor Henrique Rochester (52 anos) relata que há uma discussão muito grande quanto à utilização de *notebook* em sala de aula e afirma que, particularmente, utiliza com frequência. “Peço para os meus alunos trazerem o *notebook*, as atividades são feitas utilizando planilhas eletrônicas e os meios eletrônicos”.

Em todos os níveis a tecnologia deve ser utilizada [...] os alunos na área de finanças, que é minha área, questionam: professor porque nós temos que fazer esses cálculos intermináveis, todos a mão, sendo que lá fora é tudo pronto com a tecnologia? Falo,

‘nós vamos chegar num momento logo a frente onde vamos utilizar a tecnologia aqui também, agora você precisa entender o porque desse resultado, coisa que o computador não vai te explicar’ (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

O professor afirma que a grande questão é saber utilizar tais ferramentas em sala de aula e a responsabilidade que o estudante tem em utilizar isso. Complementa dizendo que é preciso cobrar resultados dos alunos quanto ao uso das tecnologias e muitas vezes precisa monitorar o que os alunos estão fazendo o que denominou de “professor policial”.

Acredito que cobrar resultados daquilo que se pede no uso da tecnologia, eu não posso dizer simplesmente: ‘abram seus *notebooks* e façam determinada ação e eu não falo mais nisso’. Preciso dali um pouquinho parar e começar a cobrar, isso faz com que o aluno não disperse. Então acho que a dinâmica do professor em sala de aula não só fiscalizando o uso, acho que isso nem deveria ser utilizado (a fiscalização), acho que deveria partir de uma consciência, uma vontade de utilizar pra um fim produtivo para o próprio aluno, mas infelizmente nem todos fazem isso. Então, uma maneira pra não ser um professor policial é justamente cobrar resultados de tempos em tempos sobre o que ele está produzindo com o uso da tecnologia, então o professor precisa conduzir isso para que esse resultado seja atingido (HENRIQUE ROCHESTER, 52 ANOS).

Percebe-se que o professor do ensino presencial necessita adaptar suas práticas quanto ao uso das ferramentas disponibilizadas pela instituição para lançamento de presença, faltas, publicação de materiais, avaliações, fóruns. O professor do ensino presencial necessita ainda ajustar suas aulas de forma que possa utilizar os recursos de multimídia, som e, por fim, adotar estratégias pessoais que permita gerenciar o uso das ferramentas pelos alunos em sala de aula.

No ensino a distância, os professores se utilizam de algumas práticas que se diferem das práticas utilizadas no ensino presencial. Além das ferramentas e sistemas para disponibilização de materiais, necessitam lidar com AVA (Ambiente virtual de aprendizagem), sistema de produção de materiais, elaboração de objetos de aprendizagem, *chat* com alunos e, ainda, o planejamento e execução das aulas ao vivo em estúdio, que implica em profundas adaptações na estrutura da aula, bem como, nas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

A professora Sandra Akuda (40 anos), que atua tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, afirma que:

no ensino a distância a instituição utiliza muito mais ferramentas tecnológicas do que no presencial, porque começa pela própria aula. Você tem acesso aos textos, aos livros de forma digital então isso facilita, além de leituras complementares, várias

atividades acabam obrigando o aluno a pesquisar mais pela *internet* por meio de revistas eletrônicas, sites especializados.

A ainda:

Então por ele já estar trabalhando com computador, isso facilita a continuação da aprendizagem através do uso desses recursos, diferente do presencial que ele está sentado em sala, depois precisa se conectar e começar um estudo de forma diferente, e no ensino a distância, o aluno já está no computador fazendo atividade e isso acaba auxiliando no processo de estudo e busca por conteúdo. Sem contar que o aluno não tem só o professor formador que está conduzindo a aula, ele tem o seu professor mediador que pode ajudar e acaba complementado muito mais (SANDRA AKUDA, 40 anos).

O professor Thomas Jorge (34 anos) relata que a aula ao vivo é um momento muito importante dentro do modelo pedagógico do ensino a distância, pois possibilita a interação entre o aluno e o professor em tempo real, neste caso, centenas e até milhares de alunos espalhados por todo o território nacional e até em outros países podem participar e contribuir com a aula, por meio de perguntas e comentários.

Sobre essa prática do ensino a distância, a professora Salete Reis (32 anos) diz:

Eu não tive dificuldade com as câmeras e estúdio porque a partir do momento que monta a aula e você virtualiza seu público, mesmo que você não os conheça, isso ajuda bastante. Os cuidados com dialogismos, deixar o aluno falar, tentar partir do conhecimento dos alunos, tudo isso ajuda, as coisas acontecem de forma diferente do ensino presencial e a gente precisa considerar isso.

O professor Thomas Jorge (34 anos) explica ainda que os professores que ministram as aulas ao vivo podem solicitar junto ao Departamento de Produção de Materiais a elaboração de objetos de aprendizagem que contemplam entrevistas, enquetes, relatos de casos e esses materiais podem fazer parte das aulas ao vivo, auxiliando na fixação ou na demonstração prática dos conteúdos estudados.

Existe a possibilidade do professor usar toda a estrutura televisiva, jornalística, que é a estrutura de um estúdio, pra gravar um estudo de caso numa empresa, fazer uma visita técnica e utilizar esse vídeo que se transforma em um objeto de aprendizagem, que pode ser utilizado no decorrer da aula e pode transmitir e disponibilizar para os alunos e com certeza vai promover enriquecimento para o conteúdo e para a aula e não ficar apenas na aula expositiva, na teoria, mas trazendo alguma coisa da realidade prática e isso se aplica a diversas áreas (THOMAS JORGE, 34 ANOS).

Sobre esse assunto, o professor Carlos Branco (29 anos) comenta que sempre utiliza enquetes, entrevistas, traz convidados para as aulas ao vivo. Nas palavras do professor:

dou trabalho pra eles, eu gosto de gravar enquetes, já gravei algumas entrevistas fora, sempre procuro trazer convidado ao vivo, proponho a gravação de entrevistas em horários alternativos para que a gente tenha esse material e possa usar mais vezes e em outras disciplinas.

E mais:

Os alunos gostam mais desses materiais do que da aula em si, porque você traz um convidado ou gravando algum material com alguém específico daquele segmento, eles conseguem visualizar uma atividade prática por traz daquele bate-papo então acho que tem um efeito muito mais positivo do que propriamente da teoria que está sendo passada em aula. Por isso, vale a pena e pretendo continuar usando (CARLOS BRANCO, 29 anos).

Ainda com relação às aulas ao vivo, a professora Salete Reis (32 anos) revela que ao ministrar as aulas ao vivo no ensino a distância, pela primeira vez, conseguiu passar todo o conteúdo programado, e afirma que isso foi possível em função da dinâmica da aula que é diferente e que, no ensino presencial, o conhecimento é construído junto, já no ensino a distância o professor dá o alicerce e o aluno vai construir o conhecimento depois.

Consegui passar tudo, consegui responder perguntas. Eu consegui trabalhar todo esse conteúdo porque a dinâmica da aula foi diferente. No presencial, a gente propõe pra sentar em dupla, vamos conversar um pouco, e por isso consegui dar todo o conteúdo. Nessa questão de dar conteúdo, do passar conhecimento é muito fácil, mas você não constrói junto, o aluno vai construir esse conhecimento em outro momento, acho que a maior diferença está no momento e na forma que se dá essa construção. Você deu o alicerce, mas ele vai ser construído depois e isso vai exigir muito mais do aluno, a prática, vai cobrar muito mais tempo dele, porque parece que não, mas acho que a educação a distancia toma muito mais tempo do aluno do que no ensino presencial (SALETE REIS, 32 anos).

O professor Carlos Branco (29 anos) comenta que lidar com as câmeras e estúdio foi algo bastante tranquilo, em função de outras experiências na qual já havia trabalhado com comunicação e TV, mas mesmo assim, afirma que conduzir as aulas no ensino a distância é um desafio, porque não se tem o aluno ali na sua frente e, nesse caso, afirma que teve de se adaptar. O professor destaca a falta que sente dos trabalhos em grupo, mas diz que essa questão pode ser superada pela participação via *chat*.

Pra mim, não foi um grande problema, porque já trabalhei com comunicação, TV, antes de ministrar aula no ensino a distância, então eu gosto dessa questão, câmeras, pessoas, estúdio, isso é uma coisa que me atrai e foi bastante tranquila essa adaptação. É claro que trabalhando com ensino a distância você não tem a figura do aluno ali na sua frente, o que por um lado é bom e por outro é ruim e eu fui me adaptando. O lado ruim é que não se tem a possibilidade de discussão ou trabalhos em grupos, apesar de termos a participação via *chat* através do mediador, mas é limitado o número de participações (CARLOS BRANCO, 29 anos).

O professor destaca ainda que o lado bom é que se consegue trabalhar todo o conteúdo sem interrupções, coisa que no ensino presencial não acontece. “A dinâmica das aulas ao vivo são sempre bacanas e os mediadores estão cada vez mais preparados pra atuarem enquanto mediadores”. O professor complementa dizendo que os tutores mediadores “não são uma figura de enfeite”, estão ali em contato com os alunos e participam ativamente das aulas, eles

são contratados mediante seu conhecimento na área do curso e sua experiência de mercado e conseguem contribuir com as aulas pela vivência e experiência que possuem, “realmente somos uma equipe trabalhando pra levar aos alunos aquele conteúdo da melhor forma possível” (CARLOS BRANCO, 29 anos).

Ao verificar as falas dos docentes quanto às categorias de análise propostas neste capítulo, nota-se que a cultura organizacional da instituição estudada, pautada pelas tecnologias da informação e comunicação, tem exercido influências e criado um novo *habitus* docente. Inúmeros são os desafios docentes em sala de aula e no ambiente virtual de aprendizagem, sejam pela mudança do perfil dos estudantes às normas e procedimentos exigidos pela instituição que recaem sobre o professor ou, ainda, as diferentes atribuições pedagógicas e tarefas administrativas. Observou-se ainda que os professores reconhecem as tecnologias como algo importante para o trabalho docente, contudo, percebe-se a preocupação em lidar com aquilo que é novo ou desconhecido.

As tecnologias da informação e comunicação na instituição pesquisada vêm transformando as práticas docentes tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Diferentes recursos tecnológicos são disponibilizados aos docentes, tanto para a finalidade pedagógica (sistema multimídia em sala, internet, sistema para atividades *online*, ambiente virtual de aprendizagem, transmissão de aulas, produção de objetos de aprendizagem, entre outros), quanto para a finalidade administrativa (lançamento de notas e faltas online, disponibilização de materiais via sistema, monitoramento de informações por meio de relatórios, entre outros).

De fato, o *habitus* docente na instituição pesquisada vem sendo influenciado pela cultura e pelas novas tecnologias, fazendo com que professores do ensino presencial e do ensino a distância reaprendam o ofício de ser professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como as novas tecnologias da informação e comunicação têm influenciado na dinâmica do trabalho docente em uma instituição de ensino superior. Utilizando as bases teóricas sobre campo, poder simbólico e *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu, foi possível identificar os aspectos que envolvem a cultura organizacional da instituição pesquisada e como tais aspectos têm influenciado na dinâmica da atuação docente no ensino presencial e também no ensino a distância.

O campo relacionado à educação e, especialmente ao ensino superior, vem sendo pressionado por mudanças, uma vez que se tem na educação a expectativa para a formação de uma sociedade melhor. Contudo, nas duas últimas décadas, a educação superior no Brasil foi marcada por eventos que envolveram a abertura do segmento educacional para instituições privadas, a expansão e consolidação da modalidade de ensino a distância, a mudança de foco no processo de ensino para a aprendizagem e, ainda, o surgimento e a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação na área. Dentre os diferentes eventos apontados, as mudanças tecnológicas são consideradas as que geram maior impacto no processo de ensino e aprendizagem, portanto, evidencia-se a necessidade de pensar em um ensino diferente, prático, ágil e dinâmico dentro de um espaço interativo e investigador e, para que isso aconteça, é imprescindível que os professores adotem estratégias pedagógicas que possam incluir o uso de tecnologias da informação e comunicação em seu dia a dia docente.

Ao analisar a cultura organizacional da instituição de ensino superior pesquisada, identificaram-se aspectos dessa cultura que perpassam à modalidade presencial e a distância, e ainda evidenciou-se que estratégias são utilizadas pelos envolvidos para garantir sua manutenção. Considerando que a cultura organizacional pode ser entendida como um sistema de normas de conduta, que define os padrões de comportamento das pessoas em um determinado contexto, identificou-se três aspectos centrais dessa cultura organizacional que impactam no comportamento dos professores, ou seja, no *habitus* docente, sendo primeiramente a **busca pela qualidade**: nota-se que existe uma clareza e ao mesmo tempo preocupação por parte dos docentes com relação à qualidade do ensino. Isso se deve ao fato de a instituição trabalhar maciçamente esse assunto internamente, seja pela fala da reitoria, seja pelos documentos institucionais ou por meio dos resultados das avaliações do MEC, que reforçam o discurso sobre sua posição frente à qualidade na educação.

Outro aspecto da cultura organizacional que perpassa a instituição é a **vanguarda tecnológica**, pois nas falas dos docentes entrevistados evidenciou-se que desde seu início a instituição investiu e procurou fazer uso das tecnologias, tanto que até hoje no ensino presencial todas as salas ainda continuam equipadas com retroprojetores, equipamentos estes que já foram substituídos por computadores e *data show* há alguns anos, mas continuam nas salas representando um artefato histórico de um passado recente. Os professores relataram que a instituição incentiva o uso de tecnologias em sala de aula, para isso é oferecido cursos de capacitação aos professores, as salas são equipadas com computadores, *data show*, sistema de som e *internet*. A instituição ainda disponibiliza sistema informatizado para publicação dos planos de ensino e lançamento e controle de faltas de forma *online* além de um ambiente virtual (*Moodle*) onde os professores disponibilizam atividades e fóruns aos alunos.

No ensino a distância, essa dinâmica é ainda mais acentuada, pois a base de todo o processo acontece por meio de diferentes tecnologias, a exemplo do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) onde os professores podem interagir com os alunos por meio de *chat* e dos fóruns. O envio das atividades e avaliações é realizado por meio de sistema *online* e as aulas são disponibilizadas aos alunos em formato de áudio e vídeo sob demanda ou em formato ao vivo, possibilitando a interação entre professor e aluno. Percebe-se que as tecnologias da informação e comunicação utilizadas pela instituição têm ocasionado uma série de alterações na forma como os professores atuam e também possibilitado uma dinâmica diferenciada em sala de aula. Nota-se, ainda, que os professores entendem que esse processo é importante e que a tecnologia deve ser utilizada para qualificar a aula e não para substituir o professor.

Além dos aspectos voltados à busca pela qualidade e vanguarda tecnológica, a instituição pesquisada apresenta ainda outro aspecto marcante em sua cultura organizacional que é a **institucionalização de práticas**. Tanto os professores do ensino presencial quanto do ensino a distância necessitam lidar com as práticas institucionais que podem ser identificadas por meio da: **a) gestão da sala de aula**, em que o professor deve assumir uma postura profissional, fazer uso dos equipamentos tecnológicos e garantir que os alunos estejam em postura de aprendizagem ou “estado de alerta” com o corpo ereto, os pés firmes no chão e cabeça erguida e voltada para frente; **b) supervisão de corredor**, contemplando a atividade de acompanhamento e monitoramento dos horários de entrada e saída dos professores em sala de aula e ainda a avaliação instantânea da sala de aula por parte da coordenação de curso; **c) Verificação preliminar das avaliações**, em que os professores necessitam enviar as

avaliações com antecedência para que sejam analisadas quanto aos conteúdos, níveis de exigência e formato de questões, para posteriormente serem liberadas para aplicação; **d) informatização de processos**, que envolvem os trabalhos de lançamento de faltas, publicações de notas e disponibilização de atividades e materiais por meio de sistema informatizado.

Os aspectos da cultura organizacional elucidados, bem como as estratégias utilizadas para sua manutenção, caracterizam uma forma implícita de dominação, o que Pierre Bourdieu denominou de poder simbólico. Ao contrário de outras formas de poder, a eficácia do poder simbólico ocorre mediante a subordinação objetiva e consciente daqueles que o reconhecem como verdadeiro e legítimo. Nota-se que para garantir a eficácia do poder simbólico exercido sobre os docentes, a instituição faz uso de diferentes mecanismos, tais como o discurso recorrente sobre qualidade no ensino que representa as tradições, histórias e rituais, a implantação e incentivo do uso de tecnologias, sendo percebidas por meio das práticas, recursos, disposição dos ambientes e, ainda, a institucionalização de práticas que evidenciam as regras, hierarquias, formas de reconhecimento e valorização.

A prática do poder simbólico por parte da organização ocorre de forma velada, sendo difícil de ser identificada. Contudo, é possível percebê-lo nas relações interpessoais, no estabelecimento da estrutura organizacional, na definição de papéis e tarefas, nos meios de controle, no estilo de liderança predominante, no processo de comunicação e tomada de decisão, bem como no sistema de remuneração e ascensão profissional. Ao considerar a cultura organizacional como um mecanismo para o exercício do poder simbólico, percebe-se que existe na instituição estudada uma relação direta entre os aspectos da cultura organizacional identificados e o *habitus* docente.

Independente da modalidade de ensino, os docentes necessitam desenvolver conhecimentos e habilidades para terem êxito em sua atuação e permanecerem em atividade, sobretudo, a relação com as tecnologias da informação e comunicação e o seu uso em sala de aula. A institucionalização de práticas referentes ao uso de tecnologias faz com que os docentes busquem o aprimoramento, incorporando um novo *habitus* docente. Apesar de se sentirem desafiados, os professores reconhecem a importância do desenvolvimento de um novo *habitus* docente, porém, o que se percebe é que ainda existe uma distância entre as concepções ideológicas sobre o uso das tecnologias na educação e a prática docente.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente a abertura e predisposição dos professores quanto ao uso de ferramentas tecnológicas em seu dia a dia, contudo, apesar de todo o esforço empreendido pela instituição e também pelos professores, verificou-se que o uso das tecnologias ainda precisa ser melhor qualificado, pois o que se observa é a “tecnologia pela tecnologia”, ou seja, os docentes incorporam tais práticas pelo fato de existir normas institucionalizadas sobre o uso desses recursos, restando a eles aceitar e subordinar-se a essa realidade.

Da mesma forma que a instituição exerce influência sobre o cotidiano docente, levando ao desenvolvimento de um novo *habitus*, também existe a influência sobre as instituições de ensino quanto à expectativa que se tem sobre o papel da educação como agente transformador da sociedade. Diante disso, notou-se nos participantes certa apreensão quanto ao exercício da docência, uma vez que a sociedade e os estudantes têm apresentado mudanças no perfil e no comportamento, isso evidencia a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, pois o foco deve ser a aprendizagem e não mais o ensino.

Nos relatos, percebeu-se a preocupação dos docentes em promover interatividade em sala de aula e nas ações empreendidas extrassala. Constata-se que, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, os docentes utilizam diferentes recursos tecnológicos para atenderem a essa demanda, porém, fica evidente que no dia a dia docente esse desafio se torna ainda maior, em função das complexas relações estabelecidas entre aluno-professor-aluno e também pelo fato de os estudantes não apresentarem comportamento correspondente às expectativas dos professores, ao utilizarem as ferramentas tecnológicas.

Mesmo assim, as tecnologias são reconhecidas pelos docentes como algo importante e nota-se que a instituição tem implantado as ferramentas gradativamente e promovido mudanças na operacionalização das aulas, tanto nos aspectos técnicos quanto pedagógicos. Diante disso, pode-se dizer que as práticas docentes na instituição pesquisada vêm sendo influenciadas pelas tecnologias da informação e comunicação, de forma que os professores absorvam um novo *habitus* docente, promovido pela cultura organizacional, voltada à qualidade no ensino, vanguarda tecnológica e a institucionalização de práticas. Nota-se ainda que, para os professores do ensino presencial, essa adaptação se torna um processo lento e mais difícil, pois implica na mudança de rotina que se encontra arraigada; já com os professores do ensino a distância percebe-se que os eles são socializados às ferramentas tecnológicas desde os primeiros contatos com a instituição, facilitando o processo de adaptação.

Professores de ambas as modalidades, presencial e a distância, utilizam de recursos tecnológicos para mediação do processo de ensino-aprendizagem, contudo, cada uma das modalidades exige de seus professores práticas específicas. Nota-se então, práticas que perpassam as duas modalidades como: disponibilização de materiais, atividades de estudos, avaliações, fóruns, computador em sala, *internet* em sala. Contudo, outras práticas são distintas em cada modalidade, como: sistema *Moodle*; plano de ensino; chamada online; publicação de notas; *data show*; sistema de som no ensino presencial e ambiente virtual de aprendizagem; roteiro de aula ao vivo; sistema de produção de materiais; objetos de aprendizagem; *slides* de aula ao vivo; aulas ao vivo em estúdio; *chat* com alunos no ensino a distância.

A partir da análise proposta até aqui, buscou-se evidenciar como as novas tecnologias da informação e comunicação tem influenciado na dinâmica do trabalho docente em uma instituição de ensino superior. Constata-se que a instituição estudada utiliza-se de aspectos de sua cultura organizacional como discurso sobre qualidade no ensino, a vanguarda tecnológica e a institucionalização de práticas para exercer influência sobre as práticas docentes, sobretudo, as ferramentas tecnológicas que estão diretamente relacionadas às práticas institucionais e perpassam as duas modalidades oferecidas pela instituição, sendo ensino presencial e o ensino a distância.

De fato, não se pretendia com este estudo esgotar o assunto, que é amplo e diversificado, contudo, após o processo de coleta e análise de dados, pôde-se perceber que o objetivo da pesquisa foi atendido, uma vez que se evidenciou como a tecnologia tem influenciado o *habitus* docente e também como essa relação tem sido percebida e recriada pelos docentes no dia a dia de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes; QUELUZ, Ana Gracinha. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1995.
- _____. A centralidade do trabalho hoje. **Revista Sociedade e Estado/Departamento de Sociologia da UNB**. Brasília, vol. XI, n.2, 1996.
- _____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. Ed. Boitempo, São Paulo, 2005.
- ARAÚJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. *In*: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. **Impulso**. Revista de Ciências Sociais da Unime. Piracicaba, v. 7, n. 16, p 8 - 42, 1994.
- BARBOSA, Livia Neves de Holanda. Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre antropologia e administração. **Revista de administração de empresas – ERA**. São Paulo, v. 36, n. 4, p. 6-19, out./dez., 1996.
- BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimenez; NASCIMENTO, NEVES, Edinalva; VIVAN, Patrícia Helena; MATSUMOTO, Ribeiro. O uso de entrevista, observação e Videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008,
- BERNARDES, J. F.; TAVARES FILHO, J. P. Os desafios da universidade como organização. *In*: **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, V, 2005, Mar Del Plata. **Anais**. Mar Del Plata: V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2005.
- BRANDÃO, J. E. de A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. *In*: MOREIRA, Daniel A. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

- _____. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- _____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
- _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2007.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CARNIEL, Fabiane; RAYMUNDO, Gislene Miotto C. SOUZA; Marcia Maria Previato de. **Metodologia de Ensino**. Maringá – PR: Cesumar, 2012.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: BÓGUS, L., YAZBEK, M.C. BELFIORE; WANDERLEY, M. (Org.) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CASTRO, Nadya A; CARDOSO, Alberto M.; CARUSO, Luis A. C. A. Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade. Há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, IEC, v. 2 n.1, p. 7-23, 1997.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pretence Hall, 2002.
- CHANLAT, (Org.) Por uma antropologia da condição humana nas organizações. *In*: **O indivíduo na organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- COOPER, D.R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. **Educação & Sociedade**, nº 49. Campinas, dez. 1994.
- CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.
- DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología**. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.
- _____. **La educación moral**. Madrid: Trota, 2002.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Editora Uniesp, 2005.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, Arilda Chimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundantes. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, 1995.

GORZ, André. **Adeus proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GRA HAN, Charles R. **Introduction to blended learning**. Disponível em: <http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf>. (Acessado em 11.04. 2015).

HAECHE, Anne Van. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOLLENBECK, John R.; WAGNER III, John A. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

JAFELICCI, Miguel Júnior. O papel social dos professores universitários. **Informativo Proex**. Edição 22/12/2008. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/informativo/educacao_22dez2002/materias/pro-fessorsocial.htm>. Acesso em 19 dez. 2014.

JOSÉ, Valdete São. **Conceito obtido na classificação do MEC coloca instituição no seleto grupo de 4% das melhores instituições de ensino superior do País**. Disponível em: <<http://www.unicesumar.edu.br/imprensa/noticia.php?idNoticia=2834>>. Acesso em 13 jan. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EaD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOUREIRO, Amílcar Bruno Soares; CAMPOS, Silvia Horst. **Guia para elaboração e apresentação de trabalhos científicos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUPPI, Galvani. **Cultura organizacional: passos para a mudança**. Belo Horizonte: Luz Azul Editorial, 1995.

MAGALHÃES, E. R.; ORQUIZA, L. M. **Metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos**. Curitiba: FESP, 2002.

MAIA, Carmen e MATTAR, João. **ABC da EaD: A educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prendice Hall, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MEC, Ministério da Educação. **O que é educação a distância?**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&Itemid=230>. Acesso em 21 abr. 2015.

MEC, Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 21 abr. 2015.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formação continuada de professores e mudanças na prática pedagógica. *In*: QUELUZ, G. & ALONSO, M. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In*: SILVA, Marco. **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José M; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OFFE, Claus: **Trabalho: categoria sociológica chave?** RBCS. São Paulo, v.4, n.10. Ed. Brasiliense, jun. 1989.

OLIVEIRA, E. *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, Marcos A. **Comportamento Organizacional para Gestão de Pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PACIEVITCH, Thais. **Iluminismo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/iluminismo/>>. Acesso em 26 abr. 2014.

PAIVA, Vanilda. **O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho**. **Educação & Sociedade**, nº 45. Campinas: Papirus, 1993.

UNICESUMAR. **PDI: Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Maringá – PR, 2014.

PESCUNA, Derna, CASTILHO, Antônio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho D'água, 2005.

PERRENOUD P, Paquay L. THURLER MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIANA, M.C. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 03 jan. 2015.

PIVA JR, Dilermando *et all*. **EaD na prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Lucas. **Perguntas e respostas: o que são classes multisseriadas?** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. (Acessado em 06.04.14).

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SCHEIN, Edgard. **The role of the founder in the creation of organizational culture**. Cambridge: MIT, Mar. 1983.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das Instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

SILVA, M. (Org.) **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Reinaldo O. da. **Teorias da administração**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2008.

SMIROICH, Linda. *Concepts of culture and organizational analysis*. **Administrative Science Quarterly**. Cornell!, V. 28, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. *In*: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

WARNIER, Jean Pierre. **A mundialização da cultura**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2003.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WHIMSTER, San. **Weber**. Universidade de Londres, São Paulo: Artmed, 2009.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. Newbury Park CA: Sage Publications, 1989.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO

Esta pesquisa está sendo realizada para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado da Universidade Estadual de Maringá. O tema da pesquisa contempla os aspectos simbólicos do universo da cultura organizacional como elementos fundantes da construção da realidade individual. Seu objetivo é Descrever e analisar quais e como aspectos específicos da cultura organizacional influenciam na dinâmica do trabalho docente em uma instituição de ensino superior no Norte do Paraná. Os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando o seu nome ou qualquer outro dado referente à sua pessoa que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará qualquer dano a sua pessoa. Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como para solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Agradeço sua participação, enfatizando que esta pesquisa contribui para a formação e para a construção de conhecimento atual nesta área.

Maringá, dede

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento e Participação, eu:
 _____, autorizo a utilização das
 informações desta entrevista para fins acadêmicos.

 Assinatura

 Prof. Dra. Wânia Resende Silva
 Orientadora da Pesquisa

 Luciano Santana Pereira
 Pesquisador

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

CULTURA COMO REDE DE SIGNIFICAÇÃO: O SENTIDO PRÁTICO DO TRABALHO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO NORTE DO PARANÁ

NOME:	IDADE:
NOME FICTÍCIO PARA A PESQUISA:	
ÁREA:	ATIVIDADE:
DATA ENTREVISTA:	MODALIDADE:

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

1. Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo trabalha na área da Educação?
2. O que significa ser professor e quais os motivos fizeram escolher essa área como opção de carreira profissional?
3. Para ser professor é, preciso ter vocação?
4. Em sua opinião, o que a sociedade espera de um professor?
5. O que você pensa quando a sociedade coloca a carreira docente como um sacerdócio?
6. O que mais te chama a atenção na carreira docente?
7. Quais os principais desafios você enfrenta enquanto professor?
8. Como você percebe a influência das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) na atuação do professor e nos alunos?
9. Quais estratégias você utiliza para lidar com essa questão das tecnologias em sala de aula?
10. Há quanto tempo trabalha aqui na IES? Como foi o processo de ambientação aqui na IES assim que foi admitido?
11. A IES possui algum tipo de manual de normas e procedimentos? Você os conhece?

12. Como essas normas institucionais são percebidas e praticadas no seu dia a dia?

13. Para você, qual é a missão desta instituição e como você percebe o cumprimento desta missão no dia a dia?

14. Quais regras e procedimentos a IES utiliza para nortear o trabalho do professor? Como isso impacta o seu dia a dia em sala de aula?

15. Como percebe a relação estabelecida entre a IES e os docentes? Em seu ponto de vista, existe coerência entre o discurso institucional e as práticas acadêmicas e dos docentes?

PERGUNTAS ADICIONAIS:

16. Como é a relação entre coordenadores e docentes?

17. A IES disponibiliza plano de crescimento, carreira? Como funciona?

18. Quais os motivos que te fazem permanecer trabalhando na IES?

19. Considerando todos esses assuntos tratados, quais os possíveis impactos positivos e negativos para a IES e também para os professores?

20. Em seu ponto de vista, como os alunos percebem e reagem a essa realidade?