

**RICARDO SCANTAMBURLO**

**AS INFLUÊNCIAS DA REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE  
TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS A  
DISTÂNCIA NA SITUAÇÃO PROFISSIONAL E FAMILIAR DE  
ALUNOS EGRESSOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL DA  
CIDADE DE MAUÁ DA UMESP**

Universidade Metodista de São Paulo  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
São Bernardo do Campo – SP  
2011

RICARDO SCANTAMBURLO

**AS INFLUÊNCIAS DA REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE  
TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS A  
DISTÂNCIA NA SITUAÇÃO PROFISSIONAL E FAMILIAR DE  
ALUNOS EGRESSOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL DA  
CIDADE DE MAUÁ DA UMESP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Metodista de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Gestão de Organizações

**Orientação:** Prof. Dr. Eduardo Loebel

Universidade Metodista de São Paulo  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
São Bernardo do Campo – SP

2011

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sc65i	<p data-bbox="427 472 727 506">Scantamburlo, Ricardo</p> <p data-bbox="427 510 1222 689">As influências da realização do curso superior de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a distância na situação profissional e familiar de alunos egressos do pólo de apoio presencial da Cidade de Mauá da Universidade Metodista de São / Ricardo Scantamburlo. 2011.</p> <p data-bbox="483 694 507 728">f.</p> <p data-bbox="427 766 1230 875">Dissertação (mestrado em Administração) --Faculdade de Administração e Economia da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.</p> <p data-bbox="483 880 866 913">Orientação : Eduardo Loebel.</p> <p data-bbox="427 952 1238 1021">1. Ensino a distância 2. Relações familiares 3. Tecnólogos – Formação profissional I. Título.</p> <p data-bbox="1126 1025 1254 1059">CDD 658</p>
-------	--

RICARDO SCANTAMBURLO

**AS INFLUÊNCIAS DA REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE  
TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS A  
DISTÂNCIA NA SITUAÇÃO PROFISSIONAL E FAMILIAR DE  
ALUNOS EGRESSOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL DA  
CIDADE DE MAUÁ DA UMESP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Metodista de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Gestão de Organizações

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**RESULTADO:**

**BANCA EXAMINADORA:**

**Prof. Dr. Eduardo Loebel**  
Orientador  
FGV-EAESP

\_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Luiz Roberto Alves**  
Examinador Interno  
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

\_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Manolita Correa Lima**  
Examinadora Externa  
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)

\_\_\_\_\_

Dedico esse trabalho à Daniela, minha esposa, e à minha filha, Natalia, pela paciência, compreensão e ajuda nos momentos mais difíceis dessa conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Metodista de São Paulo, pela bolsa de estudos e pelas condições para a realização dessa pesquisa.

Aos meus pais, Carminha e Toninho, responsáveis pela minha educação.

Ao Prof. Dr. Eduardo Loebel, a quem devo muito do que aprendi no Mestrado.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Manolita, pelas contribuições para a pesquisa no exame de qualificação

Aos amigos Gustavo Tikao, Luciano Sathler, Adriana Azevedo, Luciano Venelli, Eduardo Penterich, Fábio Josgrilberg, Francisco Lima, Rosângela Fedoce, Natalia Casanova, Sibelly Resch, Gilson Fidelis e Edna Perrotti pelo apoio e presença ao longo de minha trajetória.

Aos demais colegas de trabalho que de alguma forma colaboraram para o término dessa pesquisa.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Relação da Produção Acadêmica envolvendo a EAD de 1998 a 2007	19
<b>Quadro 2</b> - Relação da Produção Acadêmica envolvendo a EAD em Revistas e Eventos da Área de Administração-----	20
<b>Quadro 3</b> - Evolução Cronológica da EAD no IMS-----	60

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Categorias e Subcategorias-----	50
<b>Tabela 2</b> - Número de cursos e alunos da Universidade Metodista de São Paulo	58
<b>Tabela 3</b> - Número de docentes da Universidade Metodista de São Paulo-----	59
<b>Tabela 4</b> - Atendimento à comunidade - Atendimento Clínico - Número de procedimentos (2008)-----	59
<b>Tabela 5</b> - Número de funcionários e jovens aprendizes da Universidade Metodista de São Paulo-----	60
<b>Tabela 6</b> – Categorias e subcategorias – ocorrências-----	78
<b>Tabela 7</b> – Propósitos apresentados no projeto pedagógico X situação dos alunos egressos-----	95
<b>Tabela 8</b> – Visão dos gestores X Propósitos apresentados no projeto pedagógico	96



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Modelo conceitual</b> -----	49
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AbraEAD</b>	-	Anuário Brasileiro de Estatística de Educação Aberta e a Distância
<b>AVA</b>	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>CIEE</b>	-	Centro de Integração Empresa-Escola
<b>CGI-BR</b>	-	Comitê Gestor da Internet no Brasil
<b>DCNES</b>	-	Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Superior
<b>EAD</b>	-	Educação a Distância
<b>IES</b>	-	Instituições de Ensino Superior
<b>IMS</b>	-	Instituto Metodista de Ensino Superior
<b>IPEA</b>	-	Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes e Bases Educação Aberta e a Distância
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEAD</b>	-	Núcleo de Educação a Distância
<b>PCN</b>	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDI</b>	-	Projeto Pedagógico Institucional
<b>TGA</b>	-	Teoria Geral da Administração
<b>UMESP</b>	-	Universidade Metodista de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Motivação para o trabalho .....	17
1.2 Problema da pesquisa .....	18
1.3 Objetivo da pesquisa .....	18
1.4 Objetivos específicos .....	18
1.5 Justificativas .....	19
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	23
2.1 Gestão .....	23
2.1.1 Gestão das organizações .....	23
2.1.2 Gestão educacional .....	26
2.1.2.1 Gestão educacional centralizada e descentralizada .....	30
2.2 Situação profissional .....	32
2.2.1 Trabalho.....	32
2.2.2 Carreira.....	34
2.3 Situação familiar .....	35
2.4 Curso .....	39
2.4.1 Educação a distância .....	39
2.4.2 Curso Superior de Tecnologia .....	46
2.5 Categorias analíticas.....	49
2.5.1 Modelo conceitual.....	49
2.5.2 Categorias e subcategorias.....	50
<b>3 CONTEXTO</b> .....	53
3.1 Globalização e suas implicações para a Educação .....	53
3.2 Ensino superior brasileiro .....	56
3.3 Universidade Metodista de São Paulo .....	57
3.4 Rede Metodista de Educação .....	62
3.5 Cursos Superiores de Tecnologia na UMESP-- .....	62
3.6 O Curso Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos .....	63
3.7 A Cidade de Mauá .....	65
3.8 O polo de apoio presencial da cidade de Mauá.....	66
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	68
4.1 Corpus da pesquisa .....	69
4.2 Coleta dos dados .....	71
4.2 Método de análise .....	71

<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> -----	74
5.1 Entrevistados -----	74
5.1.1 Entrevista 1-----	74
5.1.2 Entrevista 2-----	74
5.1.3 Entrevista 3-----	75
5.1.4 Entrevista 4-----	75
5.1.5 Entrevista 5-----	76
5.1.6 Entrevista 6-----	76
5.1.7 Entrevista 7-----	76
5.1.8 Gestor 1-----	77
5.1.9 Gestor 2-----	77
5.1.10 Gestor 3-----	78
5.2 Categorias e subcategorias -----	78
5.3 Gestão-----	79
5.3.1 Sentido do curso-----	79
5.3.2 Discurso -----	83
5.3.2 Controle -----	85
5.4 Situação Profissional-----	87
5.4.1 Trabalho-----	87
5.4.2 Carreira -----	90
5.5 Situação Familiar -----	90
5.5.1 Contribuição -----	90
5.5.2 Conflitos -----	91
5.6 Curso-----	93
5.6.1 Formação -----	93
5.6.2 Propósitos do Curso-----	94
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	98
6.1 Limitações -----	102
6.2 Sugestão para pesquisas futuras-----	102
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	103

## RESUMO

Esta pesquisa traz as primeiras evidências das influências da realização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a Distância na situação profissional e familiar dos alunos egressos de um polo de apoio presencial da UMESP: Mauá. A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas com alunos e gestores, em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, e a análise do Projeto Pedagógico indicam influências do curso na situação profissional e familiar do aluno egresso, embora elas não representem mudanças radicais, bem como apontam para a possibilidade de o curso desenvolver competências pessoais e profissionais e aumentar a empregabilidade, apesar de não formar gestores e empreendedores. Essa pesquisa é relevante à medida que os resultados apresentam evidências do que pode acontecer na situação profissional e familiar – e, nesse sentido, pode contribuir para pesquisas futuras –, ainda que esses resultados sejam preliminares e, por isso, não devam ser generalizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso Superior de Tecnologia; Situação Profissional; Relações Familiares; Educação a Distância.

## ABSTRACT

This research provides the first evidence of the influence on the achievement of the Distance Course of Technology in Human Resource Management on employment and family situation of students who support a presential pole of UMESP: Maua. The content analysis of semistructured interviews with students and managers, in an exploratory qualitative approach, and analysis of the Educational Project indicates the influence of the course on employment and family situation of the student graduates, although they do not represent a dramatic change, well as they point to the opportunity to develop in the course personal and professional skills and increase employability, although not train managers and entrepreneurs. This research is relevant as these data provide evidence of what can happen in employment and family situation - and, in this sense, may contribute to future research - even though these results are preliminary and therefore should not be generalized.

**Key words:** Course of Technology, family relations, employment status of former students, distance learning

# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procura apresentar as influências da realização do curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a distância na situação profissional e familiar de alunos egressos de um polo de apoio presencial – o da cidade de Mauá – da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Além de expor a visão do aluno, a pesquisa também pretende apresentar as visões da instituição e dos gestores sobre as influências na situação profissional e familiar dos alunos egressos.

No mundo contemporâneo, os vínculos com as organizações modelam nossas vidas, e como passamos grande parte de nossos dias nesses ambientes, seja como colaborador, como consumidor ou como estudante, somos influenciados quando fazemos uso de seus produtos e serviços (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011; ORKICKAS, 2010).

Com a evolução dos tempos, as organizações cresceram tanto na complexidade de produção e serviços quanto no volume de empresas atuantes no mesmo segmento, impulsionando a competitividade e as demandas da sociedade, passando a existir para servir às necessidades e aos desejos das pessoas (IBIDEM).

Para que as organizações cumpram seu papel e atendam às demandas da sociedade de criar e fornecer produtos e serviços com qualidade, espera-se que os gestores determinem, por meio de sua autoridade e responsabilidade, as questões relacionadas à organização (IBIDEM).

Atualmente, a tarefa do gestor exige habilidade para tratar de um grande número de questões relacionadas às relações humanas (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011). No ambiente educacional, o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da administração democrática, descentralizada e participativa (CARVALHO, 2008; LÜCK, 1997).

O ensino superior brasileiro vem apresentando, nas duas últimas décadas, uma considerável expansão quantitativa, não só em termos de credenciamento de instituições e autorização de novos cursos, como também no que se refere às propostas metodológicas que envolvem as novas tecnologias de informação e comunicação (ZAINCO, 2008). Pressionando as instituições de ensino superior - IES

a rever seu papel na sociedade, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação surge como uma forma de promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais (NUNES, 2009).

As IES, receosas com essa pressão advinda com o uso das novas tecnologias, mudam seus paradigmas e passam a olhar para si mesmas como empresas inseridas em um cenário de negócios. Para Colombo (2004), essa mudança é necessária: as instituições terão de se adaptar com respostas cada vez mais rápidas e eficazes.

Observa-se a partir desse período de adaptação das IES uma grande tendência de oferecimento de cursos a distância. Como consequência, surgem os cursos superiores de tecnologia, com o objetivo de promover a educação profissional<sup>1</sup>, que requer, além de domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (MEC, 2010).

Nesse cenário de oferecimento de cursos superiores de tecnologia a distância, esta pesquisa pretende apresentar as primeiras evidências do que tem acontecido na situação profissional e familiar dos alunos egressos em um polo de apoio presencial – o da cidade de Mauá – da UMESP.

## **1.1 Motivação para o Trabalho**

A principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho se deve à opção profissional do pesquisador, que atua na área de educação a distância desde 2001, e que acredita que essa nova maneira de ensinar e aprender pode influenciar na situação profissional e familiar dos alunos egressos. Entende-se que, no ambiente familiar, as interações entre os membros da família fiquem intensas, uma vez que os alunos permanecem mais tempo estudando em suas residências. Espera-se também um crescimento profissional do aluno, tendo em vista as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC quanto ao oferecimento de cursos superiores de tecnologia a distância.

---

<sup>1</sup> A educação profissional é concebida pelo MEC como uma forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (MEC, PARECER CNE/CES Nº 436/2001, p. 2).



Outra motivação é a oportunidade de aprofundar os estudos nesse tema aproximando-se das questões inquietantes relativas à gestão do curso. Trabalhando na área de educação a distância, foi possível observar empiricamente não só a existência de alunos egressos bem-sucedidos na carreira como também de alguns que não tiveram sucesso profissional, embora houvessem tido as mesmas oportunidades de lidar com as ferramentas disponíveis no curso e de conviver no mesmo ambiente educacional.

## **1.2 Problema da Pesquisa**

O problema da pesquisa está em compreender como o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos influenciou na situação profissional e familiar dos alunos egressos.

## **1.3 Objetivo da Pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Apresentar as principais influências da realização de um Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a distância na situação profissional e familiar de alunos egressos do polo de apoio presencial da cidade de Mauá da UNESP.

## **1.4 Objetivo Específico**

- Apresentar as visões da instituição, do gestor e dos alunos egressos referentes às influências da realização de um Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a distância na situação profissional e familiar.

## 1.5 Justificativas

A Educação a Distância é uma realidade para a sociedade e tem sido foco de pesquisas publicadas em diversas revistas científicas, dissertações e teses, que apontam para o crescimento e a expansão dessa modalidade de educação. Tal crescimento pode ser identificado na pesquisa realizada por Mercado, Lira e Lira (2009), que apresenta um mapeamento da produção acadêmica envolvendo a Educação a Distância no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Com um estudo teórico/bibliográfico do período de 1998 a 2007, a partir de pesquisas sobre EAD, ensino semipresencial e on-line, os autores apresentam o número de trabalhos ano a ano, como se vê no quadro 1.

Quadro 1 - Relação da Produção Acadêmica Envolvendo a EAD de 1998 a 2007

Ano	Programas Analisados	Programas com Defesas em EAD	Defesas em EAD
1998	41	0	0
1999	43	1	1
2000	49	2	2
2001	59	3	3
2002	64	5	8
2003	67	5	11
2004	69	4	4
2005	76	8	15
2006	70	9	16
2007	77	5	11
Total	615	42	71

Fonte: MERCADO; LIRA E LIRA (2009)

Os dados demonstram o crescimento das defesas, no período de 1999 a 2007, apontando um número total de 71 trabalhos apresentados, que permitem uma organização nas seguintes categorias de temas de estudos: Aprendizagem na EAD, Docência (tutoria) na EAD, Políticas de Formação de Professores usando a EAD,

Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), Interfaces da Internet na EAD e Estratégias Didáticas na EAD, Gestão da Educação a Distância, Planejamento e Produção de Material Didático em EAD, Avaliação da Aprendizagem na EAD.

A revisão de literatura na área de Educação não aponta nenhum trabalho com o foco deste estudo. Por isso, fez-se necessário buscar as pesquisas realizadas no campo da Administração sobre o tema. Para tanto, como pode ser observado no quadro 2, foi realizada uma revisão de literatura nas principais revistas científicas (RAC, RAE, RAUSP, O&S, REAd e RAM, de 2001 a 2010) e em eventos da administração (ANPAD), utilizando os termos “educação a distância”, “EAD”, “ensino a distância” nos campos de busca disponíveis nos periódicos.

Quadro 2 – Produção Acadêmica sobre Educação a Distância na Administração

Ano	Revistas e Eventos	Autor	Título Do Trabalho
2001	REAd	CAVEDON, N. R.	“Ensino a Distância”: A Experiência da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2002	RAM	VERGARA, S. C.	Motivos para a Criação de Universidades Corporativas – Estudo de Casos
2002	RAE	MEIRELLES, F. S.	Educação a Distância: o Caso Open University
2005	REAd	SCHROEDER, C. S.	Sistemas de Treinamento Corporativo Virtual: Definindo Critérios e Indicadores de Avaliação
2006	RAE	ABBAD, G.	Evasão em Curso Via Internet: Explorando Variáveis Explicativas
2006	RAC	COELHO, F. A.	Análise da Relação entre Variáveis de Clientela, Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento a Distância
2006	RAC	SILVEIRA, R.	Avaliação de Treinamento a Distância
2006	ENANPAD	MANTOVANI, D. M. N	Desenvolvimento e Avaliação de Materiais Didáticos em EAD
2006	ENANPAD	SOUZA, D.	As Relações entre Confiança, Valor e Lealdade no Contexto da EAD
2006	ENANPAD	ZERBINI, T.	Percepções sobre EAD. Limitações e restrições à Implantação da Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil
2007	ENANPAD	TESTA, M. G.	A Influência da Motivação ao Contato Social dos Estudantes na Efetividade da Educação a Distância via Internet
2008	RAE	FREITAS, H. M. R.	Educação a Distância Via Internet em Grandes Empresas Brasileiras

2008	ENANPAD	KLERING, L. R.	Desenvolvimento de uma Plataforma Virtual de Aprendizagem
2008	ENANPAD	TUDE, J. M	Fábrica Virtual de Gestores
2008	ENANPAD	TORRENCILLAS, G. L.	Educação a Distância na Administração e em outras Graduações
2008	ENANPAD	CASAGRANDE, L.	Estudo Comparativo de Percepções de Alunos de Especialização Lato Sensu nas Modalidades Presencial e EAD
2008	RAC	COELHO	Análise da Relação entre Variáveis de Clientela, Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento a Distância
2009	REAd	FREITAS, A. F.	Avaliação de Projetos de E-Learning através da Metodologia de Opções Reais
2009	ENEPQ	OLIVEIRA	Modelagem de Priorização de Competências em Planejamento de EAD
2009	ENADI	TOSTA, K.C.B.T	Competência de Docentes de Graduação em Administração a Distância sob a ótica dos Professores e Tutores
2010	RAM	ABBAD, G.	Avaliação de Treinamentos a Distância: Relações entre Estratégias de Aprendizagem e Satisfação com o Treinamento
2010	REAd	COELHO JUNIOR, F. A.	Construção e Validação de uma Escala de Avaliação de Impacto em Profundidade de um Treinamento a Distância em uma Organização do Setor Bancário Brasileiro
2010	REAd	KENSKI, J. M.	Limites e Possibilidades do E-Learning no Desenvolvimento de Competências Gerenciais
2010	REAd	TESTA, M. G.	A Influência da Autorregulação dos Recursos de Aprendizagem na Efetividade dos Cursos desenvolvidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Internet
2010	ENANPAD	CARVALHO, M. C.	Aprendizagem Organizacional a partir das Práticas de Educação a Distância da EA/UFRGS
2010	ENANPAD	BRAUER, M.	Resistência à Educação a Distância na Educação Corporativa

Fonte: Quadro elaborado pelo autor da dissertação

De acordo com as bases consultadas, não há pesquisa que indique as influências da realização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a Distância na situação profissional e familiar dos alunos egressos. Por isso este trabalho se torna relevante para os futuros alunos egressos, na medida em

que os resultados encontrados na pesquisa poderão apresentar evidências do que tem acontecido na situação profissional e familiar.

No aspecto da gestão, esta pesquisa se justifica, ainda, por trazer sugestões de melhorias e propostas para resoluções de dificuldades que podem ser encontradas nos encaminhamentos da administração do curso.

A escolha da UMESP como universidade de estudo se deve ao fato de ela procurar oferecer cursos em EAD com qualidade. Castro (2008) aponta que a Metodista, muito antes de seu credenciamento, investiu na aquisição e na implantação de recursos tecnológicos e na capacitação de seu corpo docente e técnico-administrativo.

O curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos foi escolhido pelo fato de estar relacionado com a área de gestão de pessoas, bem como por ser um curso com características atrativas, como duração mais reduzida; aprofundamento em áreas específicas e certificação após cada módulo concluído. No curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos da UMESP, estão matriculados aproximadamente 1.400 alunos, distribuídos nos 40 polos espalhados pelo Brasil.

O polo de apoio presencial localizado no município de Mauá acolhe o maior número de estudantes na modalidade a distância da Universidade Metodista de São Paulo. Optamos, neste trabalho, pelo polo de apoio presencial da cidade de Mauá, por este receber alunos provenientes dos municípios que compõem o chamado ABCD paulista e a região metropolitana de São Paulo, além de ter a maior média de alunos por semestre no curso.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Gestão

#### 2.1.1 Gestão das Organizações

Uma organização é uma ferramenta que as pessoas usam para coordenar suas ações e obter alguma coisa que desejam ou valorizam, ou seja, para atingir seus objetivos. (JONES, 2010).

Ainda que muitos administradores creiam que os sistemas e ferramentas administrativas tenham sido muito bem elaborados, o fato é que são as pessoas que precisam utilizá-las e, ao fazerem, terão diferentes entendimentos (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Esses autores afirmam que se deve dar entendimento e sentido a tudo que nos rodeia. Nas organizações, o que os administradores procuram fazer é também dar sentido às coisas procurando “dirigir” o curso das ações de modo a fazer com que os objetivos sejam contemplados tal como foram planejados. Alguns administradores “dirigem” o desempenho, outros dirigem o marketing ou vendas e outros dirigem a gestão de recursos humanos.

O ato de dirigir o curso das ações procurando dar sentido às coisas é chamado de *sensemaking*. As organizações se interessam pelo *sensemaking* porque, tendo pessoas “ligadas” em um conjunto comum de sentidos, junto aos clientes, fornecedores, *shareholders* e funcionários, este será um fator vital que ajudará a organização a criar produtos consistentes (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Weick (1995) define sete características do *sensemaking*:

- 1) Fundamentado na construção da identidade – o próprio produtor do sentido é um quebra-cabeça submetido a redefinição contínua; 2) retrospectivo - muitos significados possíveis podem precisar ser sintetizados, porque muitos projetos diferentes estão em curso no momento em que a reflexão acontece; 3) enactivo de ambientes sensíveis - as pessoas frequentemente produzem parte do ambiente

que elas enfrentam; 4) social - socialização e compartilhamento da construção dos sentidos; 5) contínuo – sensemaking é sempre contínuo e dá a impressão de que as pessoas estão sempre no meio das coisas; 6) focado sobre e por pistas extraídas – as pessoas produzem sentido de tudo que está ocorrendo com fé nas pistas extraídas durante o processo; 7) dirigido pela plausibilidade mais do que pela precisão - a precisão é boa mas não necessária, pois as pessoas simplificam suas ações. (WEICK, 1995).

Clegg, Kornberger e Pitsis (2011) também ressaltam que dar sentido às coisas é o que as pessoas fazem enquanto vivem sua rotina de intensa ocupação nas organizações. Complementa dizendo que dar sentido às coisas é unir pistas e ideias, produzindo metáforas. As metáforas auxiliam a descrever como as organizações são, além de oferecer ideias claras e opções a respeito daquilo que podem vir a ser (MORGAN, 1996, p. 338).

Os autores acima, ao abordar a rotina das organizações, nos fornecem fundamentos e esclarecem que o *sensemaking* é uma das principais características que as empresas procuram nos gestores.

Praticamente todos os aspectos da nossa vida serão moldados por organizações de um ou outro tipo. Bilhões de indivíduos são diariamente ordenados como membros de organizações, como funcionários, clientes, estudantes. Quando nos tornamos membros de uma organização, temos de submeter nossa autonomia ao controle de outros e de outras circunstâncias, tais como horários, máquinas, rotinas e prazos (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Mintzberg (1995) esclarece que controle e planejamento caminham juntos, pois não pode existir controle sem prévio planejamento, e planos perdem sua razão sem controles de acompanhamento. O autor destaca dois tipos de sistemas de planejamento e controle: o controle de desempenho, porque está primariamente interessado com o depois do acontecido, monitorando os resultados, e o planejamento para a ação, porque está orientado para as atividades específicas que irão ocorrer. Conclui que os sistemas de controle de desempenho podem servir a duas finalidades: medir e motivar. Por um lado, ele pode ser utilizado simplesmente para assinalar quando o desempenho de uma unidade está se deteriorando. Por outro, podem ser utilizados para provocar melhores desempenhos. Nesse sentido, pode-se entender que empregar o controle em certas atividades na empresa também é uma característica importante para o gestor. Clegg; Kornberger e Pitsis

destacam que controlar a empresa na sua totalidade é uma fantasia e jamais ocorre em qualquer organização. Para os autores, além de empregar o controle, os gestores devem possuir características mais arrojadas e eventualmente acabam não seguindo as ações planejadas.

Muitas vezes os administradores de uma organização podem dizer uma coisa e acabam fazendo outra coisa, porque podem estar buscando garantias para viabilizar o objetivo que desejam alcançar e porque podem estar completamente equivocados quanto ao que desejam realizar, e seus subordinados, assim como outros membros não centrais à organização, estão tentando lhes mostrar isso, já que estes estão mais diretamente ligados às atividades operacionais da organização ou possuem uma melhor percepção do que deve ser feito. (IBIDEM, 2011, p. 50-51).

Os autores destacam algumas características de administradores inteligentes: tendem a ouvir sua equipe e tranquilamente mudam o curso de sua decisão, quando necessário, e sabem que suas ações e as do pessoal ao seu redor moldam, ou deveriam moldar, suas prioridades.

Uma organização faz duas coisas para melhorar sua capacidade de controlar, ou seja, de coordenar e motivar seus membros: 1) aumenta o número de gerentes que usa para controlar, avaliar e recompensar funcionários; e 2) aumenta o número de níveis em sua hierarquia administrativa, tornando a hierarquia da autoridade mais vertical. Ampliar o número de gerentes e os níveis hierárquicos na administração aumenta a diferenciação vertical e dá à organização um controle direto, homem a homem, sobre seus membros (JONES, 2010).

Os argumentos de Jones (2010) e Mintzberg (1995) são diretamente ligados a controle, isto é, a organização precisa de controle. Para esses autores, o controle faz parte do dia a dia da empresa e, para empregá-lo com eficiência, admite a ampliação no número de funcionários responsáveis por essa tarefa. As reflexões de Clegg, Kornberger e Pitsis (2011) são aparentemente mais modernas. Os autores não descartam totalmente o emprego do controle nas organizações, porém destacam um perfil de administrador mais criativo e que não segue totalmente as regras estabelecidas pela empresa. Segundo Clegg, Kornberger e Pitsis (2011), a tarefa do gestor exige habilidade para tratar de um grande número de questões relacionadas às relações humanas – por exemplo, habilidade de motivar, acompanhar e desenvolver uma equipe, inspirar e transformar organizações,



comunicar em diversos contextos culturais e espirituais, promover e construir com sucesso a cultura da organização, pensar como membro da comunidade global, projetar e administrar equipes de trabalho de alta performance e proporcionar estabilidade e harmonia em um ambiente cada vez mais complexo, ambíguo e incerto (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

### **2.1.2 Gestão Educacional**

Esse trabalho procura descrever as influências na situação profissional e familiar dos alunos. Até o momento, ressaltaram-se as características que os gestores deveriam empregar em sua atuação nas empresas. Porém, é necessário abordar a gestão educacional, procurando desvendar as características dos gestores dentro de uma escola.

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional. Em linhas gerais, vários autores caracterizam essa expressão pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o planejamento de seu trabalho. (LÜCK, 1997). Como se trata de educação, que é uma área fundamental para o crescimento do país, é razoável imaginar uma atuação consciente do gestor.

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição à "administração educacional" para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. (LÜCK, 1997).

Carvalho (2008) destaca que as grandes alterações na organização e na administração do trabalho escolar vêm sendo acompanhadas de um grande debate, no qual ganham relevância as propostas de administração democrática, descentralizada e participativa.

Na visão de Gadotti (1980), gestão democrática é “atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos

democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho”. (p. 4)

É interessante e cabe destacar alguns momentos e reflexões dos autores sobre a necessidade de uma gestão educacional mais democrática. Tanto Gadotti em 1980, Lück em 1997 como Carvalho em 2008 procuram evidenciar uma mudança na gestão educacional.

Para Lück, a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e ao sistema de coordenação das escolas em específico, estando afinada com as diretrizes e as políticas educacionais e os projetos pedagógicos das escolas, bem como compromissada com princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), com autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e com transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (ZAINCO, 2008).

O paradigma da gestão democrática alterou profundamente o sentido da gestão educacional no aspecto político e de ação. É muito importante que os gestores tenham clareza sobre o que está acontecendo, percebam que o espaço de participação só será ganho se identificarem a pluralidade de fatores em jogo e forem capazes de dialogar verdadeiramente (ZAINCO, 2008)

Alves (2008), em sua reflexão sobre o papel da mídia no aprimoramento das políticas públicas, destaca cinco novos sentidos que podem se desenvolver a partir desse modo de criar política da educação:

- 1) Sentido de constituição de sujeitos sociais, que se realiza no fazer comum, criando o direito pela crítica, pela presença ativa, pela capacidade de construir o hoje e projetá-lo no vir-a-ser;
- 2) Sentido de ampliação de articulações e estratégias, que gera saberes antes incultos, que produz narrativas diferenciadoras e articuladas às diversas linguagens sociais, que produz o reconhecimento do outro, avançando para a relação “eu-tu”, que refaz a sociedade em sua base, muito além, portanto, do poder vicário das leis e das normas.
- 3) Sentido de educatividade social, realizando a educação além dos aparatos escolares e construindo uma cultura fora da casa da cultura e do balcão do negócio.

4) Sentido de acumulação de símbolos em rotação, ou seja, simbolizamos quando politizamos a vida social para fazê-la a serviço das maiores, quase sempre negadas e invisibilizadas nas narrativas dominantes.

5) Sentido de gestão de política integrada/integradora, na qual se perfaz a superação dos contingenciamentos pela centralidade da cultura política participativa, a negação do vale-tudo dos conceitos pelo posicionamento crítico contextual, a entrada do direito de traduzir experiências, valores e narrativas na construção da cidade diversa e comum, em equilíbrio e respeito (ALVES, 2008. p. 71).

Esses cinco novos sentidos abordados por Alves (IDEM) são perfeitamente aplicáveis à gestão dos cursos superiores de tecnologias a distância oferecidos pelas instituições de ensino e colaboram com o modo de administrar, fazendo com que os objetivos sejam alcançados tal como foram planejados.

A instituição escolar, por sua vez, não deve prescindir de: 1) Plano de ação – antecipa a prática e prevê os passos a serem seguidos; 2) estratégia – diretamente ligada às relações interpessoais, nas interações com o mundo do trabalho e nas influências do uso da tecnologia, preparando os alunos para o mercado de trabalho através da qualificação profissional e 3) projeto pedagógico - guia para a ação política e pedagógica, que não deve ser confundido com a gestão escolar. (SCHULTZ, 2011).

De acordo com o documento do Sinaes<sup>2</sup>, o Projeto Pedagógico do Curso é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução história do campo do saber. Esse documento define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento. (ZAINCO, 2008).

Na visão de Zainco (IDEM), esse documento é um processo intencional, permanente, coletivo e participativo, pelo qual um curso de uma IES, com base na missão, nos fins e nas diretrizes institucionais e nas especificidades de sua área de conhecimento, define os rumos da formação do cidadão/profissional (IDEM).

---

<sup>2</sup> O Sinaes, instituído pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, teve origem no trabalho da CEA, designada pelo ministro do Estado da Educação em 29 de abril de 2003, que produziu o documento intitulado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (ZAINCO, 2008, p. 94).

É necessário que o gestor educacional tenha um controle sistemático, acompanhando e participando ativamente do desenvolvimento dos trabalhos, realizando comparações entre as situações alcançadas e as previstas. Com o acompanhamento, os líderes educacionais podem verificar se suas estratégias estão conseguindo os resultados desejados e se as ações estão adequadas às situações atuais. (COLOMBO, 2004).

Para Preedy (2006), a maioria dos sistemas educativos exerce algum controle sobre a qualidade de seu produto, e a melhor forma de fazer esse controle é estabelecendo uma forma de inspeção dos produtos. No caso da educação, essa inspeção surge na testagem do desempenho do aluno e no uso de inspetores profissionais para avaliar o padrão do trabalho do aluno. O autor ainda destaca que:

Em princípio, os sistemas clássicos de inspeção não são projetados para garantir que sejam obtidos resultados em qualidade, mas para controlar e certificar a qualidade do que é produzido para consumo público. Eles determinam quais "mercadorias" são defeituosas e necessitam, portanto, de reparos. (PREEDY, 2006, p. 21).

Darling-Hammond (2006), em seu estudo sobre a construção de sistema de controle em escolas urbanas, esclarece que as questões referentes ao controle social têm se tornado constante na política educacional. A autora destaca que:

Um sistema de controle é um conjunto de compromissos, políticas e práticas que têm a finalidade de: 1) aumentar a probabilidade de os estudantes serem expostos a boas práticas de ensino em um ambiente que estimula a aprendizagem; 2) reduzir a probabilidade da adoção de práticas prejudiciais; e 3) permitir autocorreções internas no sistema para identificar, diagnosticar e mudar o curso de ações que sejam prejudiciais ou ineficazes (IBIDEM, p. 10)

Em educação, Darling-Hammond destaca cinco tipos de mecanismos de controle:

1) Controle político: os legisladores e os membros da direção da escola, por exemplo, devem se submeter regularmente a processos eleitorais; 2) Controle legal: os cidadãos podem recorrer à justiça para denunciar práticas escolares que violem a legislação; por exemplo, desagregação ou falta de equidade nas oportunidades educacionais; 3) Controle burocrático: distritos e órgãos do sistema

educacional aprovam normas e regulamentos para garantir que o ensino siga determinados padrões; 4) Controle profissional: os professores e todos os outros membros da equipe escolar devem possuir conhecimento especializado, obter certificação e manter padrões de prática profissional e 5) Controle de mercado: pais e alunos podem escolher cursos ou escolas que considerem mais apropriados. Podem, inclusive, envolver-se em formas mais diretas de participação do processo decisório das escolas (IBIDEM, p. 11)

No campo desta pesquisa, deparamos com todos os tipos de mecanismos de controle abordados por Darling-Hammond, porém os mais visíveis são o profissional prevalecendo à melhora no ensino e o burocrático evidenciando a hierarquia no processo de tomada de decisões.

No mecanismo de controle burocrático, as políticas são definidas pelas instâncias superiores do sistema e transmitidas aos administradores, que as transformam em regras e procedimentos. Os professores seguem tais procedimentos (horários, currículo, livro, texto, regras para aprovação, matrícula dos estudantes, etc.) e os alunos se orientam por eles (IDEM).

O mecanismo de controle profissional procura criar práticas orientadas ao público, baseadas no conhecimento técnico e explicitamente relacionadas às diferentes necessidades dos estudantes. Um exemplo desse mecanismo é a diligência do professor na tomada de decisão sobre como os seus alunos aprenderiam melhor com livros diferentes dos indicados, por estes estarem mal elaborados ou inadequados a seu nível de leitura (IDEM).

Observa-se pelas reflexões dos autores citados que o controle é indispensável para uma boa gestão educacional, porém cabe salientar que, assim como na gestão das empresas, a escola também tem necessidade de gestores criativos, capazes de realizar transformações construtivas e com habilidades para tratar de um grande número de questões relacionadas às relações humanas.

### **2.1.2.1 Gestão Educacional Centralizada e Descentralizada**

Destacam-se na área educacional os tipos de gestão centralizada e descentralizada. Os autores discorrem sobre esses tipos de gestão abordando suas características com foco principal na atuação do gestor.

Para Carvalho (2008), os princípios “taylorista” e “fordista” extrapolaram os domínios das fábricas para invadir e estruturar todas as outras dimensões da vida social, influenciando também nas formas de organização e administração educativas. A autora também esclarece que

a organização escolar, ao responder às demandas do mundo do trabalho e da vida social, apresenta elementos comuns às grandes empresas burocráticas: rigidez das leis e dos regulamentos escritos a serem adotados em todas as escolas; hierarquia da autoridade; centralização do poder; racionalização; parcelamento do trabalho pedagógico; especialização e divisão de funções entre planejamento e execução (CARVALHO, 2008, p.4-5).

No aspecto da visão “taylorizada” da educação, enquadrada em uma gestão educacional centralizada, a gestão do curso consiste na capacidade de produzir a solução ou a resposta desejada (IDEM).

A adoção da gestão centralizada no ambiente educacional não é a maneira mais adequada para produzir resultados, visto que diversos autores citados nesse trabalho ressaltam a importância da democratização da gestão educacional.

A gestão educacional descentralizada é uma resposta à crise do taylorismo/fordismo iniciada nos anos de 1970. Dentre os muitos efeitos provocados por essa crise, destacam-se o desmantelamento das estruturas burocráticas e a adoção de novos procedimentos de gerenciamento (IBIDEM, p.5-6). Nesse contexto, ganham força a democratização e a descentralização, as quais não se caracterizam como iniciativas locais, mas expressam uma tendência mundial de redefinição da política educacional e da gestão educacional (IBIDEM, p. 6).

Para Bastos (2001), a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares; garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação.

O modelo de gestão educacional democrática estabelece um novo papel para o gestor, requisitando uma gestão participativa, solidária e mais eficiente. O Gestor terá de coordenar os diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas (CARVALHO, 2008).

Lück (1997) também nos ajuda a entender a descentralização dos processos de direção e tomada de decisões em educação, destacando a necessidade de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada.

## **2.2 Situação Profissional**

### **2.2.1 Trabalho**

Um dos objetivos desse trabalho é descrever as mudanças nas situações profissionais dos alunos. Acredita-se que, após o término da realização do curso, o aluno consiga realizar conquistas no âmbito do trabalho. Essas conquistas variam de aluno para aluno e, na maioria das vezes, as promoções são vistas como mudança na situação profissional.

As situações profissionais variam bastante. Para Le Boterf (2003), uma situação profissional constitui-se de “um conjunto de missões, funções, atividades técnicas, relacionais e organizacionais” que compreendem relações com outras pessoas, com outros postos de trabalho e com toda a estrutura organizacional.

Complementando as palavras de Le Boterf, Costa (2005) destaca que a situação profissional, além de compreender relações com outras pessoas, abrange atividades na estrutura de trabalho de uma organização.

Fleury e Fleury (2001) esclarecem que as situações profissionais são cada vez mais mutáveis e complexas, tornando o trabalho cada vez mais imprevisível. Os autores também destacam que o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência do indivíduo.

Os autores que abordam o tema situação profissional relacionam o assunto diretamente com o ato de trabalhar. Trabalhar é um fato primordial na vida dos seres humanos. Para ter à disposição bens, serviços ou quaisquer outras coisas de que necessita ou que venha a querer, incluindo mudanças na sua situação profissional, o homem precisa trabalhar (DAL ROSSO, 1996).

Em estudo realizado pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Santa Catarina, o termo trabalho é entendido como

atividade do homem pela qual ele transforma a natureza e é, ao mesmo tempo, por ela transformado. É a maneira pela qual o homem se relaciona com a natureza com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades vitais. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz a sua própria vida material e espiritual. Nesse sentido, a noção de produção pelo trabalho não apenas diferencia o homem dos animais, como também o explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem, e é também pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes e produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história (SANTA CATARINA, 2005a, p. 107).

Para Oliveira (2004), quando pensamos sobre o papel do trabalho em seu aspecto individual, verificamos que ele permite aos homens expandir suas energias, desenvolver sua criatividade e realizar suas potencialidades. Pelo trabalho, o homem é capaz de moldar e mudar a natureza e, ao mesmo tempo, alterar a si próprio. Ou seja, trabalhando, o homem pode modificar o mundo e a si mesmo, produzir cultura e se autoproduzir.

Oliveira ainda ressalta que o trabalho tem a função de promover a realização do indivíduo, a edificação da cultura e a solidariedade entre os homens.

Já para Abramovay,

É por intermédio do trabalho que os indivíduos conquistam o pertencimento à esfera pública e constituem sua identidade. O trabalho e a educação funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte de entrada para a sociedade e para a cidadania (ABRAMOVAY, 1999, p. 76).

Mas, como afirma Novaes (1970), o que a educação profissional, treinamento, etc., podem fazer é, unicamente, aumentar a eficiência dos que já trabalham ou permitir o preenchimento de cargos que já existam, ou que tenham possibilidade de existir.

Oliveira argumenta que o mundo dos negócios percebeu que a chamada formação de pessoas para o mundo do trabalho, convergindo para novas habilidades e competências, exige mais e novos saberes, daí a exploração dos negócios educacionais. Nunca houve tanta procura por formação (OLIVEIRA, 2004), mais precisamente aquela que permite uma habilitação mais rápida para aqueles que pretendem ingressar no mundo do trabalho.



Complementando as palavras de Oliveira, Dowbor também faz uma reflexão sobre a formação e o futuro profissional do indivíduo, esclarecendo que a educação seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos, para que possa “vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe. Essa inserção vantajosa, por sua vez, asseguraria reconhecimento e remuneração, ou seja, “sucesso” (DOWBOR, 2001).

### **2.2.2 Carreira**

Carreira é uma sequência de atitudes e comportamentos, associada com experiências e atividades relacionadas ao trabalho, durante o período de vida de uma pessoa (HALL, 1977 apud DUTRA, 1996).

A carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade (LONDON E STUMPH, 1982, p.4 apud DUTRA, 1996).

Costa, após analisar as contribuições de London e Stumph, Motta, Dutra e Le Boterf e Hugues, define carreira como

a sequência de posições ocupadas durante a vida de uma pessoa, em função não só dos trabalhos, estudos e outras experiências de vida, mas também das suas percepções individuais, atitudes e comportamentos profissionais, que resultam em desenvolvimento de competências para lidar com situações de trabalho de maior complexidade, e em constante transformação. Essas posições são influenciadas e negociadas considerando motivos e aspirações individuais, expectativas e imposições da organização e da sociedade (COSTA, 2010, p. 4).

Para complementar o conceito, Robins destaca que a carreira, além de dizer respeito ao trabalho remunerado ou profissional, com a evolução do status ou remuneração, refere-se aos estudos, a atividades autônomas ou ao trabalho voluntário. (ROBINS, 2005).

Costa (2010) esclarece que existem duas formas de se medir sucesso na carreira: 1) sucesso objetivo, que consiste de resultados observáveis e altamente tangíveis, como pagamento e ascendência profissional; 2) sucesso subjetivo,

definido sobre o sucesso do indivíduo e que costuma ser expresso em termos de emprego, carreira e satisfação com a vida.

Robins também faz uma reflexão sobre sucesso objetivo e sucesso subjetivo em seu estudo sobre 'carreira profissional' e 'carreira sem fronteiras':

Na carreira tradicional, a definição de sucesso baseava-se em critérios objetivos, como remuneração, cargos, rapidez nas promoções, status formal na hierarquia da organização e estabilidade de emprego. A estagnação do salário, a transferência para outra posição no mesmo nível hierárquico, ou ainda a demissão, eram considerados perdas na carreira. A carreira sem fronteiras traz critérios mais subjetivos e que atualmente fazem mais sentido, incluindo o crescimento por meio de desenvolvimento de habilidades e competências; satisfação pessoal; trabalho desafiador e gratificante; realizações pessoais; independência; reconhecimento e a possibilidade de passar mais tempo com a família (ROBINS, 2005, p. 463)

Para Xavier (2006), o conceito de sucesso funciona, muitas vezes, como fonte de equívocos, porque há uma definição social de sucesso que inclui três ingredientes: dinheiro, fama e poder. Se o profissional acreditar nele e o perseguir sem maior questionamento, provavelmente experimentará, mais cedo ou mais tarde, uma sensação de frustração e inadequação em sua vida, porque dinheiro, fama e poder não são suficientes.

Avaliar a carreira vai além de uma única trajetória e pode ser aplicada para alguém que num momento exerce uma atividade de nível gerencial em uma pequena empresa, depois exerce um cargo de direção de uma faculdade e, posteriormente, torna-se um empresário de um negócio virtual. (COSTA, 2010).

### **2.3 Situação Familiar**

Assim como uma provável mudança na situação profissional, esse trabalho também apresenta as possíveis alterações na situação familiar do aluno.

A palavra família, no sentido popular e de acordo com os dicionários, significa pessoas aparentadas que vivem em geral na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Ou, ainda, pessoas de mesmo sangue, ascendência, linhagem, estirpe ou admitidos por adoção (DANDA, 1985)

A família foi essencial para o aparecimento da civilização, permitindo um grande salto qualitativo no que respeita à cooperação, ao conhecimento voluntário, ao amor e à criatividade (STRAUSS; GOUCH E SPIRO, 1980).

Lévi-Strauss traz uma definição de família nos tempos modernos:

Um grupo social que possui pelo menos três características: 1) Tem a sua origem no casamento; 2) É formada por marido, pela esposa e pelos filhos e 3) Os membros da família estão unidos por a) laços legais, b) direitos e obrigações e c) uma rede precisa de direitos e proibições sexuais, além duma quantidade variável e diversificada de sentimentos psicológicos, tais como amor, afeto, respeito, temor, etc. (STRAUSS; GOUCH E SPIRO, 1980)

Para Koloustian (2000), a família é considerada a base de tudo, espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente da forma como vem se estruturando.

Abramovay (1999) afirma que a família é mais importante do que qualquer outra instituição e tem mais peso do que qualquer relação estabelecida fora do contexto doméstico.

No entender de Leclercq, um indivíduo sem família está desprovido de algo essencial, de um elemento de ponderação que é ao mesmo tempo um estimulante. A família conserva e transmite; assegura a estabilidade social, a estabilidade das ideias e da civilização (LECLERCQ, 1968).

Leclercq ainda destaca que, para a maioria dos indivíduos, a família é o fator essencial da virtude e da felicidade, primeiro na sua infância, no tempo da sua educação; depois na idade adulta, no lar que constituem.

Para Becker (1998), o consenso a respeito da família como lócus privilegiado para o adequado desenvolvimento humano está consagrado em documentos internacionais e, no caso do Brasil, em sua Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses conceitos sobre família apresentados pelos autores destacam o seu papel e sua importância na vida do indivíduo, remetem ao centro da vida social, a uma influência muito poderosa para o desenvolvimento da personalidade. Koloustian (2000) também esclarece que a família não é simplesmente um somatório de comportamentos e anseios. Na família, novos membros se agregam;

da família, saem alguns para constituírem outras famílias e enfrentar o mercado de trabalho.

Em outro trecho diz ainda esse autor que a família desempenha um papel decisivo na educação formal, pois é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade (KOLOUSTIAN, 2000).

O desequilíbrio entre o indivíduo e as forças totalitárias da sociedade intensifica-se de tal modo que, com frequência, o indivíduo é coagido a procurar uma espécie de refúgio, recolhendo-se em microgrupos do tipo da família. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

Koloustian (2000) reforça as palavras de Horkheimer e Adorno, esclarecendo que:

a família brasileira, em meio a discussões sobre a sua desagregação ou enfraquecimento, está presente e permanece enquanto espaço privilegiado de socialização, de prática de tolerância e divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência e lugar inicial para o exercício da cidadania sob o parâmetro da igualdade, do respeito e dos direitos humanos (IBIDEM, p. 11).

Nas relações familiares, não podemos apresentar apenas aspectos positivos. Como destacado por Danda (1985), a família, como toda instituição social, apresenta aspectos negativos, como a imposição normativa através de leis, usos e costumes, que implicam formas e finalidades rígidas. Por outro lado, a família é única em seu papel determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos (IBIDEM, p. 13).

Em outra perspectiva, Romanelli (2000) aponta que certamente a socialização não ocorre apenas na família, sendo realizada, simultaneamente, pela escola, pela igreja, pela mídia, além de receber imensa influência, que é exercida sobre os imaturos pelo grupo de pares, constituído por iguais.

Segundo dados do IBGE de 2011, a família de hoje já não é mais a mesma. Muita coisa mudou na prática, e até mesmo o conceito de família como sempre entendíamos é outro. Lakatos (1999) nos ajuda a entender essa mudança na família destacando suas diferenças na maneira de se organizar e estruturar. Para a autora, a família pode ser: elementar, extensa, composta, conjugada-fraterna e fantasma.

A família elementar é uma unidade formada por um homem, sua esposa e seus filhos, que vivem juntos em uma união reconhecida pelos outros membros de sua sociedade (LAKATOS, 1999, p. 171). Esse tipo de família é destacada por Prado como família “nuclear” ou “normal”, conhecida e valorizada por ser composta pelo pai, mãe e filhos (PRADO, 1981, p. 8).

Já a extensa é formada por duas ou mais famílias nucleares, e é, primeiro, uma estrutura consanguínea, no sentido de que certo número de parentes consanguíneos estão ligados entre si por deveres e direitos mútuos, reconhecidos. (LAKATOS, 1999).

Quanto à família composta, é uma unidade formada por três ou mais cônjuges e seus filhos. Pode existir em sociedades monogâmicas, quando um segundo casamento dá origem às “relações de adoção” do tipo madrasta, padrasto, enteados, com a presença de apenas dois cônjuges simultaneamente. A família conjugada-fraterna refere-se a uma unidade composta de dois ou mais irmãos, suas respectivas esposas e filhos. E fantasma é o nome da família formada por uma mulher casada, seus filhos e o fantasma. O marido não desempenha papel de pai, é apenas o genitor (IDEM).

Existem também a família homossexual, formada por duas pessoas do mesmo sexo, com crianças adotivas ou resultantes de uniões anteriores (PRADO, 1981); a família criada em torno de um casamento dito “de participação”, em que o marido e a mulher realizam as mesmas tarefas caseiras e externas, sendo permitidos às mulheres os mesmos direitos e oportunidades que aos maridos; a família poligâmica, em várias culturas, onde um homem vive maritalmente com várias mulheres ao mesmo tempo, e a família incompleta, com uma mãe e filhos sem a designação de um pai (IDEM).

Prado também esclarece que a família contemporânea caminha para o desconhecido e sem rumo e pode orientar-se em três diferentes direções:

- 1) À ruptura definitiva dos laços que uniam as velhas gerações às mais novas: a indiferença que manifestam os adolescentes pela identidade familiar e pelo que ela possa representar e defender e que se rompe na descontinuidade dos valores entre pais e filhos; 2) à maior instabilidade dos jovens casais, que se reflete no aumento vertical da curva de divórcios e 3) à destruição sistemática, através da liberação da mulher, do conceito ‘lar/ninho’ em torno do qual foi construída a vida da família nuclear (PRADO, 1981, p. 27).

Complementando as palavras de Prado e os dados do IBGE sobre a mudança nas estruturas familiares, Szymanski (2000) destaca que os casamentos nem sempre foram por amor, nem sempre as pessoas tinham o direito de escolher seus parceiros e as casas nem sempre foram o reduto privado de um núcleo família. Nota-se, portanto, uma contínua transformação em sua estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos (IDEM).

A autora traz uma enorme contribuição ao apontar a família como lócus educacional na perspectiva freiriana. Para ela, na família também podem estar se formando sujeitos históricos e transformadores e seu cotidiano está repleto de momentos em que se deve constatar, escolher, decidir, romper, avaliar e comparar.

Os diversos tipos de famílias apresentados pelos autores acima reforça a dificuldade que os alunos encontram quando direcionam a maior parte do tempo dos seus estudos para sua residência.

## **2.4 Curso**

### **2.4.1 Educação a distância**

No que se refere aos objetivos da formação a distância, conforme Aretio (2002), podem ser atingidas algumas metas que vão atender aos alunos, as instituições, empresas ou administrações públicas. O autor enumera o que considera ser os objetivos gerais das instituições de educação a distância, complementados com alguns objetivos mais específicos e que, como se poderá observar, estão intimamente relacionados com os fatores que potencializam o desenvolvimento dessa modalidade educativa.

Um dos fortes objetivos da EAD é democratizar o acesso à educação. Por isso pretende:

- Aumentar consideravelmente o número de espaços escolares oferecidos.
- Atender a uma população estudantil geograficamente dispersa e, em particular, aquela que se encontra em locais distantes das instituições convencionais.

- Oferecer uma segunda oportunidade aos que não puderam iniciar ou concluir os seus estudos, tornando-se um elemento primordial para a igualdade das oportunidades educativas.
- Permitir que os alunos continuem seus estudos sem os requisitos de espaço, assistência e tempo próprios do ensino tradicional, estendendo, dessa forma, os benefícios da educação.
- Garantir a permanência do estudante em seu meio cultural natural, com o que se evitam êxodos que poderiam incidir negativamente sobre o desenvolvimento regional (IBIDEM, p. 77-78, tradução nossa).

Outro objetivo relevante da EAD é propiciar uma aprendizagem autônoma e ligada à experiência. Os sistemas de EAD buscam capacitar e treinar o estudante a aprender a aprender e aprender a lidar com a tecnologia, forjando sua autonomia quanto ao tempo, estilo, ritmo e método de aprendizagem, ao permitir que tome consciência das suas próprias capacidades e possibilidades de autoformação.

Pretende-se:

- Que o aluno adquira atitudes, interesses e valores que lhe forneçam os mecanismos precisos para que possa reger a si mesmo, fazendo com que se responsabilize por uma aprendizagem permanente.
- Converter o estudante em sujeito ativo de sua formação e o professor como guia e orientador, de forma a superar as deficiências do sistema presencial tradicional.
- Possibilitar uma aprendizagem que esteja fundamentalmente ligada à experiência e em contato imediato com a vida profissional e social. Atender a uma população de adultos, em grande parte ativa profissionalmente, que deseja se aperfeiçoar e que dispõe de um tempo escasso para estudo, rompendo, assim, com os clássicos moldes da educação formal institucionalizada. A educação a distância não é apenas aprender *de longe*; supõe a permanência do indivíduo em seu meio para convertê-lo assim em um fator de educação (CIRIGLIANO, *apud* ARETIO, 2002, p. 78, tradução nossa).
- Fomentar o alcance de independência de critério, capacidade para pensar, trabalhar e decidir por si mesmo e de satisfação pelo esforço pessoal. (ARETIO, 2002, p. 78, tradução nossa).

Nesse sentido, uma das principais inovações das últimas décadas na área da educação, provavelmente, foi a criação, a implantação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas de EAD, que começaram a abrir possibilidades não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica (NUNES, 2009, p. 2).

Provavelmente, a primeira notícia que se registrou da introdução dessa nova metodologia de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA),

que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's Colege ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster. Em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. Em 1928, a BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência (NUNES, 2009, p. 2).

A EAD no Brasil é marcada por uma trajetória de expansão, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças à existência deles, fortes contribuições foram geradas ao setor, para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos das regiões menos favorecidas (ALVES, 2009).

Partindo desses pressupostos, é possível afirmar que a atual forma de desenvolvimento da EAD tem raízes no passado. Ou seja, não estamos falando de uma primeira experiência na qual o processo educativo ocorre mediado por ferramentas e sem o contato presencial cotidiano. Entretanto, é necessário assinalar que diversos elementos apontam para um salto qualitativo nesse processo: **a)** a “globalização”, sua base tecnológica e as necessidades do mercado; **b)** as mudanças no mundo do trabalho e a EAD como adaptação ao trabalho flexível; **c)** a expansão do público, que busca nos cursos de graduação ou pós-graduação dessa modalidade uma forma de voltar ao estudo em função das exigências concorrenciais do mercado de trabalho; **d)** a expansão numérica dos cursos nesta modalidade de ensino.

Nesses últimos anos, surgiram novos formatos de cursos, que juntaram diversas tecnologias e a possibilidade de atender a milhares de alunos simultaneamente. Os cursos por satélite e os cursos via WEB ampliaram a abrangência de atuação da EAD de forma não imaginada: o crescimento continua intenso (média de 20% por ano, tanto na graduação como na especialização). Esse crescimento aconteceu muito rapidamente e, em algumas instituições, a expansão



foi inesperada: elas passaram, em quatro anos, a ter mais de 150 mil alunos, quando no presencial não possuíam nem 10% desta quantidade (MORAN, 2009, p. 20).

No Brasil, o ensino superior a distância só foi reconhecido com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Até então, o ensino a distância era oferecido apenas no ensino técnico ou de jovens e adultos (MORAN, 2009). Estudando a LDB e verificando os itens relacionados ao Ensino a Distância, observamos uma abrangência no que tange aos diferentes modelos de implementação. Em seu artigo 80, a LDB estabelece incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, porém, mais especificamente, no §3º, a Lei permite a autorização da implementação dos programas, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas<sup>3</sup>.

Essa abrangência permite a disponibilização em diversos modelos:

A EAD torna-se cada vez mais complexa, porque está crescendo em todos os campos: com modelos diferentes, rápida evolução das redes, mobilidade tecnológica, pela abrangência dos sistemas de comunicação digitais. Existem modelos bem diferentes de EAD que respondem a concepções pedagógicas e organizacionais distintas. Há os modelos autoinstrucionais e colaborativos; modelos focados no professor (teleaulas), no conteúdo, e outros centrados em atividades e projetos (MORAN, 2009, p. 21).

Em seu estudo sobre o Ensino Superior a Distância no Brasil, Moran apresenta três modelos principais de EAD no País: o modelo teleaula, o modelo videoaula e o modelo Web. O modelo Web foca no conteúdo disponibilizado pela Internet e por CD ou DVD. Além do material na WEB, os alunos costumam ter material impresso por disciplina ou módulo. Os ambientes principais de aprendizagem são o *Moodle*, o *Backboard* e o *Teleduc*. No modelo videoaula, o aluno vai presencialmente ao polo uma ou várias vezes por semana e um tutor supervisiona a exibição do vídeo e as atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina (MORAN, 2009).

Moran aponta o modelo teleaula como solução pontual para situações específicas: pessoas mais adultas, que moram em cidades distantes ou que precisam de horários mais flexíveis do que nos cursos presenciais (MORAN, 2009).

---

<sup>3</sup> Informações extraídas do documento <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Moran também destaca os principais avanços das instituições no oferecimento das aulas transmitidas via satélite:

Busca das aulas mais produzidas, com mais recursos de apoio (entrevistas, vídeos, animações, jogos). O modelo professor falando com o apoio do Power Point está desgastado. Há uma valorização de maior participação dos alunos, de estabelecer vínculos com os polos, de quebrar a aula com algumas atividades de discussão ou problematização intercaladas. Depois da teleaula é colocado um link disponível no ambiente virtual para que os alunos possam rever a aula quando acharem conveniente (em algumas instituições, o link fica disponível por poucos dias), a teleaula pode ser acessada no polo ou pode ser adquirida no formato DVD na biblioteca do polo. (MORAN, 2009, p. 20).

Também é necessário destacar o papel da tutoria nos cursos a distância. Com o avanço das tecnologias, o acompanhamento ao aluno torna-se cada vez mais algo indispensável.

Na EAD também variam as formas de diálogo. Os estudantes podem ser atendidos pela tutoria individualmente ou em grupos. Em geral, os tutores ministram aulas regulares, proferem miniconferências, dirigem seminários ou são moderadores em debates. Também aqui esses diálogos são complementados por contatos telefônicos ocasionais. Existem, ainda, tutorias telefônicas – por conferências telefônicas – para vários estudantes ao mesmo tempo.

Pereira destaca que, ao participar de cursos que utilizam propostas didáticas a distância, o tutor irá interagir com: 1) o ambiente de ensino e aprendizagem; 2) os materiais didáticos produzidos pelos especialistas; 3) a organização do tempo/espço de sua própria instituição; 4) o contexto institucional; 5) o processo de aprendizagem dos alunos (PEREIRA, 2007, p. 85-86).

Quando tratamos do assunto relacionado entre as interações das dimensões sociais – família, educação e trabalho –, também devemos colocar em pauta o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, um aspecto considerado fundamental, de acordo com Pereira (2007):

se quisermos desenvolver um processo de formação significativo, que ultrapasse a mera certificação, será necessário dialogar com os demais aspectos, inclusive para que realmente possamos intervir e auxiliar o aluno em suas dificuldades de aprendizagem e em seus dilemas profissionais (IBIDEM, p. 87).

Contrapondo o oferecimento de cursos empregados por tecnologias, destacado nesse trabalho pela Educação a Distância, Demo, em seu trabalho *Questões para a Teleeducação*, traz várias discussões pertinentes sobre o tema. Seu posicionamento é reconstrutivo e nos faz refletir intensamente sobre o oferecimento dos cursos de graduação, nos métodos empregados pelas Universidades, seja através de transmissões via satélite, seja utilizando a internet em sua totalidade. Cabe ressaltar que seu trabalho foi escrito em 1998, e até então a Educação a Distância não estava amplamente difundida como nos tempos atuais.

Em seu trabalho, Demo (1998) destaca que os meios eletrônicos no campo didático-educativo são recursos instrumentais, e facilmente se tornam mais atraentes, mais bem montados tecnicamente, mais dotados de todos os possíveis efeitos gráficos, mas a aprendizagem dos alunos continua pouco significativa:

A teleeducação está marcada por facilidades duvidosas, que não são amparadas pelo desafio da aprendizagem autêntica, como ver televisão, estudar a distância, investir o mínimo ou nenhum esforço, etc. Imagina-se que tudo vai tornar-se mais ou menos uma brincadeira, como é ver uma novela, algo atraente, emocionante, envolvente. (IBIDEM, p.23).

Destaca também que o erro mais crasso da educação a distância é a ideia tola de fazer da distância um componente da aprendizagem, porque a distância, por si, não educa nada, a menos que se reduza educação a procedimentos meramente domesticadores:

A teleducação pode apenas tornar mais agradável o ensino sem chegar ao nível propriamente educativo. A diferença que por vezes ocorre em programas televisivos é que, na aula, estamos diante de um professor geralmente chato, e, no outro caso, diante de um aparelho que pode nos divertir melhor. É claro que funciona o fenômeno da ludicidade da eletrônica (DEMO, 1998, p. 24).

Enfim, o autor é bastante crítico ao tratar o assunto informática na educação. Suas reflexões percorrem o caminho de que não é possível fazer educação sem a presença do professor, porém ressalta claramente que essa aproximação com a informática pode ocorrer dentro da dialética do fenômeno comunicativo desde que assumamos o compromisso inequívoco com a aprendizagem.

Provavelmente Demo tenha desenvolvido suas reflexões com base no modelo de Educação a Distância realizado por intermédio da televisão. Por isso cabe destacar as iniciativas da Fundação Roberto Marinho, com os telecursos, que atenderam a um número muito grande de pessoas (ALVES, 2009).

Os que apoiam a educação a distância nos dias atuais aparentemente privilegiam os recursos advindos da internet, como a interação dos alunos utilizando ferramentas como chat, fórum, mensagens, e a possibilidade de criação de redes virtuais.

Vivemos um tempo em que mentes em interação com inúmeras ferramentas de comunicação são capazes de gerar um valor nunca dantes visto ao conhecimento produzido pelos coletivos digitais. É a cultura remixada, (re)produzida e disseminada por meio de inúmeras ferramentas, incorporando as mensagens de uma multidão de vozes que ressoam, repetindo e inovando um conteúdo que está acessível a todos (TORI, 2010, p.9).

Nos modelos atuais com destaque para as teleaulas, a interação é bastante privilegiada. As teleaulas reúnem os alunos em sala, com a possibilidade de envio de perguntas ao professor, que responde àquelas que considera mais importantes. Depois, os alunos se reúnem nas telessalas, em pequenos grupos, para realizar algumas atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas com a aula dada sob a supervisão de um mediador, chamado professor-tutor local (MORAN, 2009).

O resultado é a atual tendência de convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro. Nesse cenário talvez seja melhor esquecermos a adjetivação e nos concentramos no substantivo: educação (TORI, 2010, p10-20).

A sociedade do conhecimento ou sociedade de informação, como preferem alguns teóricos, requer um novo modo de aprender a pensar, de aprender a buscar, de aprender a criar, de aprender a compartilhar, o qual, associado às novas mídias da comunicação e da informação, sugere um paradigma não-conducionista, que não se fundamenta no paradigma da produção, preconizando pelas mídias antigas, que privilegiam o repasse de informação e atitudes passivas dos aprendizes (VALENTE, 1999). O grande desafio, portanto, para atender às demandas do setor público, é

como oferecer capacitação para um grande número de participantes, mas sem desperdiçar a capacidade de pensar e criar desses profissionais (SILVA; COELHO; VALENTE, 2009).

As comunidades virtuais, presentes nos cursos de educação a distância, são hoje uma das ferramentas mais poderosas para discutir ideias e construir conhecimento atualizado, em que se somam as experiências de muitas pessoas. Conforme destaca Palloff e Pratt (2002, p. 47), uma comunidade virtual de aprendizagem estabelece-se quando “unem-se pessoas que possuem interesses e objetivos similares, ou seja, pessoas que não estão conectadas por acaso, como se verifica em outras áreas do ciberespaço” (SILVA; COELHO; VALENTE, 2009).

A aprendizagem na EAD adquire uma característica mais centrada no adulto, na sua experiência, na sua independência e na sua autogestão. Os adultos são portadores de uma experiência e, geralmente, em suas capacitações, são eles próprios, com suas experiências, que fornecem um recurso valioso para as próprias aprendizagens. Nesse caso, as experiências emergem das discussões na comunidade virtual de aprendizagem. Os adultos estão dispostos a aprender quando compreendem a utilidade de aprendizagem, quando o ato de aprender satisfaz a seus interesses e necessidades e contribui para sua vida pessoal e profissional (SILVA; COELHO; VALENTE, 2009).

Conforme já mencionado, o objetivo não é esgotar o assunto. Trata-se de trazer elementos para enriquecer a pesquisa. Provavelmente nas análises dos alunos teremos alguns dados que indiquem a real aplicabilidade das ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem. Também não é objetivo dessa pesquisa apresentar tais dados, porém é de extrema utilidade apontar o posicionamento do aluno nessa questão, se houver.

#### **2.4.2 Cursos Superiores de Tecnologia**

Os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação subordinados a diretrizes curriculares divulgadas no Catálogo de cursos superiores de tecnologia.

Esse cursos parecem ressurgir como uma boa resposta do setor educacional às necessidades e às demandas da sociedade brasileira. Eles podem ser ministrados por universidades, centros universitários, centros de educação

tecnológica, faculdades integradas e isoladas e institutos superiores e são objeto de processos de autorização e reconhecimento como todos os demais cursos de nível superior.

Os cursos superiores de tecnologia nasceram na década de 60, respaldados pela lei 4024/61. As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) ocorreram no âmbito do sistema federal de ensino e do setor privado e público, em São Paulo, no final dos anos 60 e início dos 70 (BRASIL, 2001, p. 8-9).

A partir dos anos 80, o crescimento de sua oferta passou a ser feita através de instituições privadas, nem sempre por vocação, mas para aumentar o número de cursos superiores oferecidos, visando futura transformação em universidade.

Ainda conforme Parecer CNE/CES nº 436/2001, a educação profissional de nível tecnológico, onde estão situados os cursos superiores de tecnologia, vem experimentando crescimento substancial. Com o rápido aumento do número de alunos cursando e concluindo o ensino médio e com as constantes mudanças verificadas no mundo do trabalho, cresce a demanda pela oferta da educação pós-média, superior ou não. Os dados do censo do ensino superior indicam que há demanda substancial por oferta de cursos superiores de tecnologia.

Na definição do Parecer CNE/CES nº 436/2001,

o perfil desses cursos, principalmente quando estruturados em módulos, abrange todos os setores da economia. Destinam-se a egressos do ensino médio, do ensino técnico e de matriculados e egressos do ensino superior. Este profissional deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) desenvolvimento da capacidade empreendedora. Ao mesmo tempo, essa formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional. (Parecer CNE/CES nº 436/2001).

Tais características, somadas à possibilidade de terem duração mais reduzida das que os cursos de graduação, atendendo assim ao interesse da juventude em

dispor de credencial para o mercado de trabalho, conferem a estes cursos uma grande atratividade.

As possibilidades de verticalização, com aprofundamento em áreas profissionais específicas, sintonizadas com o mundo do trabalho e de especialização em segmentos de determinada área, aproximam mais os cursos de nível tecnológico dos cursos superiores sequenciais, conforme parecer CNE/CES nº 436/2001.

Também a possibilidade de obtenção de certificados após cada módulo ou conjunto de módulos, favorecendo a diversificação ou aprofundamento da qualificação profissional, multiplica as possibilidades de acesso – ou continuidade no desenvolvimento de atividades – ao setor produtivo, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades de formação em torno de eixos determinados, tal como já ocorre com os cursos sequenciais de formação específica de destinação coletiva, conforme parecer CNE/CES nº 436/2001.

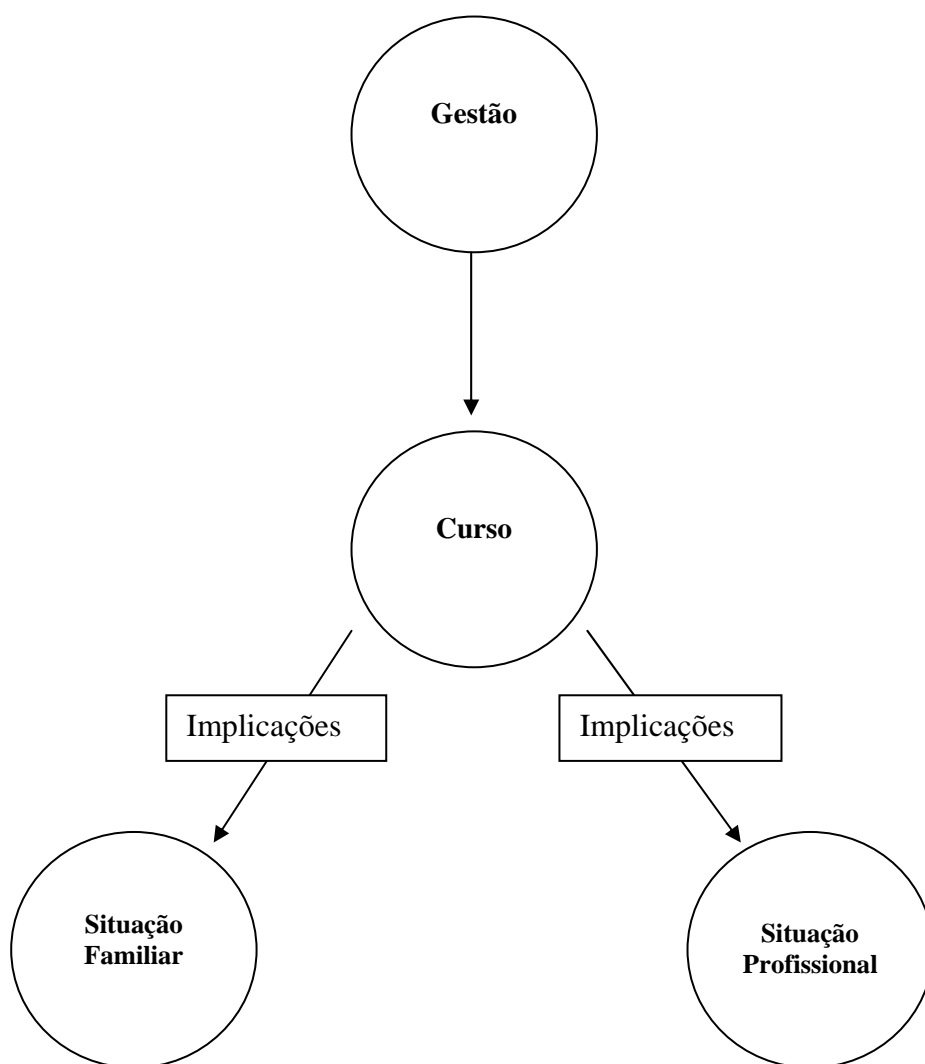
Os indivíduos, como sabemos, devem atuar, conforme esse parecer, principalmente no nível de formação profissional, de maneira integrada, rompendo com a antiga e retrograda segmentação. Isso nos leva aos conceitos de áreas do saber mais amplas e mais condizentes que as áreas do conhecimento.

No entanto, a proposta de usar novas tecnologias para ajudar no processo de formação universitária tem se revelado fator importante para o maior acesso à educação superior no Brasil, e a educação a distância passa a ser uma mola propulsora desse crescimento.

## 2.4.3 Categorias Analíticas

### 2.4.3.1 Modelo Conceitual

Gráfico 1 – Modelo Conceitual



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da dissertação

Para melhor entendimento, foi desenvolvido o desenho do modelo conceitual – (gráfico 1). Esse modelo conceitual revela como as análises das pesquisas serão realizadas. A proposta é verificar, ao longo das entrevistas, como o Curso de Formação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos influencia na situação profissional e familiar dos alunos egressos. Além de apresentar a visão do aluno, a



pesquisa também será conduzida de forma a mostrar as visões da instituição e do gestor sobre as influências na situação profissional e familiar dos alunos egressos.

O gestor planeja, administra e controla o curso seguindo as regras estabelecidas no projeto pedagógico. O projeto pedagógico define objetivos, metas e determina as atividades a serem desenvolvidas durante o curso. O gestor, na prática, dá sentido ao projeto pedagógico estabelecendo alianças, uniões, usando poder, construindo relações e desenvolvendo culturas.

Provavelmente a situação profissional e a familiar sejam diretamente atingidas por esses sentidos realizados pelo gestor. Algumas implicações, como conflitos, contribuições da família, sucesso na carreira, podem ser detectadas se levarmos em consideração que o curso a distância e a gestão democrática do curso promovem a autonomia, fomenta a capacidade de pensar, trabalhar e decidir por si mesmo.

#### 2.4.4 Categorias e subcategorias

As informações foram organizadas em quatro categorias: Gestão, Situação Profissional, Situação Familiar e Curso. Essas, por sua vez, subdividem-se em subcategorias, estruturadas a partir dos conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Gestão	1.1 Sentido do Curso
	1.2 Discurso
	1.3 Controle
2. Situação Profissional	2.1 Trabalho
	2.2 Carreira
3. Situação Familiar	3.1 Contribuição

3.2 Conflitos	
4. Curso	4.1 Proposta de Formação
4.2 Propósitos do Curso	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor da dissertação

As categorias analíticas foram construídas com base na fundamentação teórica e nos resultados obtidos nas entrevistas com os alunos, os gestores e o projeto pedagógico.

A categoria *Gestão* foi criada para reunir principalmente os resultados das entrevistas realizadas com os gestores. As reflexões apresentadas na fundamentação teórica reforçam a necessidade de uma nova gestão educacional. Os autores destacam a necessidade de uma gestão educacional mais democrática e criativa. Zainco (2008) esclarece que é muito importante que os gestores tenham clareza do que está acontecendo, percebam que o espaço de participação só será ganho se identificarem a pluralidade de fatores em jogo e forem capazes de dialogar verdadeiramente.

No contexto do tema *Gestão democrática*, é importante agrupar na categoria *Gestão* as frases que destacam essa mudança no comportamento dos gestores.

A categoria *Gestão* também se destacou pelos vários momentos em que os entrevistados evidenciaram o controle, o discurso e o sentido do curso como principais características de sua gestão.

A categoria *Situação Profissional* ganhou destaque pela sua importância na relação com o tema do trabalho. Como um dos objetivos desse trabalho é descrever as mudanças nas situações profissionais dos alunos, acredita-se que, após o término da realização do curso, o aluno consiga realizar conquistas no âmbito do trabalho. Essas conquistas são amplamente evidenciadas nas entrevistas realizadas com os alunos. A categoria *Situação Profissional* reúne as principais frases relacionadas à mudança no trabalho e na carreira.

Dowbor (2001) faz uma excelente reflexão sobre mudanças no aspecto profissional, esclarecendo que a educação é o instrumento destinado a adequar o futuro profissional para que possa “vencer na vida”, assegurando reconhecimento e sucesso (DOWBOR, 2001).

A categoria *Situação Familiar* também se relaciona diretamente com a temática desse trabalho. Os autores incorporados nessa pesquisa que trabalham com o tema família reforçam a sua importância para a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente da forma como ela vem se estruturando (KOLOUSTIAN, 2000). Os resultados encontrados nas entrevistas com os alunos revelam essa importância, principalmente no aspecto da contribuição dos membros da família. Os resultados também apontam conflitos em alguns momentos difíceis. Conforme Danda (1985), a família, como toda instituição social, apresenta aspectos positivos e negativos e tem um papel determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos.

A categoria *Situação Familiar* ganha importância por ser a mais importante que qualquer outra instituição e tem mais peso do que qualquer relação estabelecida fora do contexto doméstico (ABRAMOVAY, 1999).

Com o objetivo de reunir as propostas destacadas nas entrevistas com os gestores e as propostas de formação descrita no projeto pedagógico, foi criada a categoria *Curso*. Ela apresenta os trechos relacionados a propostas de formação e propósitos do curso. Muitas dessas propostas são destacadas pelos gestores que, em vários momentos, deixam transparecer as formas de gestão do curso. A fundamentação teórica relacionada ao curso destaca em sua grande parte os objetivos da EAD e as características dos cursos a distância. Para Aretio (2002), a EAD oferece uma segunda oportunidade aos que não puderam iniciar ou concluir seus estudos e permite que os alunos deem continuidade a eles sem os requisitos de espaço e tempo. Trechos das entrevistas e do projeto pedagógico revelam essas características da educação a distância e fazem parte do corpus dessa pesquisa.

### 3 CONTEXTO

#### 3.1 Globalização e suas implicações para a Educação

A Educação também sofreu interferências significativas com o processo de globalização. Dentre as interferências, podemos citar a mercantilização do ensino e a introdução das tecnologias no contexto educacional. Porém, antes de tratarmos dessa questão, é necessário explicitar as noções do que entendemos sobre o termo globalização, para melhor compreensão dessa pesquisa.

A globalização apresentada na atualidade, mais precisamente depois da abertura da economia no Brasil, em 1994, não é um fenômeno novo, mas sim um novo nome para o antigo processo de internacionalização ou de criação de um mercado mundial nascido com o capitalismo (GORENDER, 1997). Ianni explicita essa percepção, numa perspectiva de ciclos de expansão do capitalismo, quando faz a seguinte afirmação:

A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupo e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. Uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e voos da imaginação (IANNI, 1999, p11).

Mediante a liderança de superpotências, a globalização seria uma nova tentativa de colonização ou dominação, em nome de um mercado livre ou da defesa do fim das fronteiras (MARCONDES, 2006).

Os resultados da globalização eram desconhecidos, contudo, nos dias atuais, aparentemente nos remetem para um processo com muitos desafios. A dinâmica da globalização modifica e acelera a distribuição da informação. As notícias do mundo, por exemplo, são divulgadas pelos jornais, por rádio, TV, internet e outros meios de

comunicação. Com tantas informações e toda a tecnologia à disposição, a vida do ser humano sofre influências diretas.

A globalização é sentida com maior intensidade em suas manifestações relacionadas a: a) produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; b) automação, informatização e terceirização da produção; c) implementação de programas de qualidade total e de produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica); d) demissões, desemprego, subemprego; e) recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social; f) diminuição de salários, diminuição do poder sindical, eliminação de direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho; g) desqualificação do Estado, como promotor do desenvolvimento econômico e social, e minimização das políticas públicas (LIBÂNIO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003).

Fortes estruturas socioeconômicas e políticas são constituídas para formar uma organização que garanta a operacionalização da globalização, como explica Ianni (1999), quando afirma:

Forma-se uma cadeia mundial de cidades globais, que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relação de produção em moldes capitalistas, bem como na popularização de estruturas globais de poder. Simultaneamente, ocorre a reestruturação de empresas, grandes, médias e pequenas, em conformidade com as exigências da produtividade, agilidade e capacidade de inovação abertas pela ampliação dos mercados, em âmbito nacional, regional e mundial (IBIDEM, p.14).

Aparentemente todos são afetados. Os trabalhadores e as empresas tentam se adaptar a esse mundo globalizado. As empresas procuram se moldar à globalização buscando algumas alternativas, como a informatização da linha de produção e fusão com outras empresas, com o objetivo de baixar os custos e aumentar a produtividade. Nesse cenário de mundo globalizado, as relações e as situações no trabalho sofrem alterações, e os trabalhadores são diretamente afetados. Para se adaptarem, os trabalhadores ingressam em cursos visando uma melhor capacitação, aceitam jornadas duplas de trabalho e incorporam em suas vidas tecnologias de última geração.

A área educacional também passou por mudanças durante o processo de globalização. Marcondes (2006) faz uma reflexão interessante, relatando que,

durante essa etapa de globalização, a educação é vista em uma perspectiva mercadológica especialmente sob a vertente neoliberal.

Leher (1998) também aponta essa alteração na educação e vincula esse processo à ideia de aldeia global:

“Aldeia Global” sugere que, afinal, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrônica. Sugere que estão em curso a harmonização e a homogeneização progressivas. Baseia-se na convicção de que a organização, o funcionamento e a mudança da vida social, em sentido amplo, compreendendo evidentemente a globalização, são ocasionados pela técnica e, neste caso, pela eletrônica. Na aldeia global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as ideias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias (LEHER, 1998).

A reflexão de Leher nos ajuda a entender como as instituições envolvidas nesse processo acabam por converter o serviço educação em mercadoria.

No Brasil, Pereira (2009) destaca que a década de 1990 e o início do século 21 registraram um franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos governos de Cardoso e Lula, pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais.

Observamos, a partir desse período, uma grande tendência e o fortalecimento da EAD. Ficou fácil imaginar que, com os avanços da tecnologia facilitando o acesso e a disseminação da informação, a educação também entraria nessa tendência da nova dinâmica da aldeia global. Com todos os recursos técnicos e a internet à disposição, a EAD aparece com uma importante e viável opção, como nos revela Pereira quando afirma:

Outro elemento ideológico sustentador da educação como meio para resolver os problemas da humanidade – sem, obviamente, questionar o sistema capitalista mundial e a sua lógica de acumulação, gerando centralização da riqueza relativamente à socialização da miséria – é a defesa, por parte dos inúmeros documentos dos organismos internacionais, de que a difusão da educação superior deve se dar fundamentalmente via ensino a distância através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). (PEREIRA, 2009, p.270).

É importante salientar que não acreditamos na EAD como o modelo salvador para a resolução de todos os problemas. Nesse cenário talvez seja melhor esquecermos a adjetivação e nos concentramos no substantivo: educação (TORI, 2010).

### **3.2 Ensino Superior Brasileiro**

Os aspectos do ensino superior brasileiro que são mais importantes para a pesquisa constituem-se, principalmente, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) criada em 1996 trouxe mudanças significativas em relação às anteriores, especialmente pela possibilidade de crescimento expressivo do setor privado de educação superior, na medida em que foi responsável pela regulamentação precedente que facultou tal crescimento (SELARI, 2009).

Como afirma Brandão (apud SELARI, 2009):

A história da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/96 – LDB) pode ser dividida em duas partes, ou melhor, em dois projetos. Um, que não vingou, foi gestado e debatido pelos principais representantes da sociedade civil e política, ligados à educação, no período compreendido entre o final dos anos de 1980 até quase a metade dos anos de 1990, mais exatamente até a posse do senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB) na presidência da República. Outro que acabou se transformando na LDB, foi gestado pelo Ministério da Educação (MEC) do governo FHC, a partir das principais concepções e diretrizes educacionais difundidas pelo Banco Mundial para os países do chamado Terceiro Mundo (IBIDEM, p. 72-73).

Do ponto de vista especificamente educacional, a LDB recolheu e sistematizou sugestões construídas no campo educacional nas últimas décadas do século passado: a gestão democrática, o projeto pedagógico, a flexibilização curricular, a reorganização do ensino superior, uma nova proposição para a formação de professores, uma redefinição da educação básica, entre outros. Isso significou o aumento de ofertas no ensino superior, principalmente por conta do

aumento de instituições de ensino superior privadas; a implantação de uma política de avaliação e *rankeamento*; a descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão de sistemas; a centralização do controle pedagógico no nível curricular com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Superior (DCNES) e a formação docente (IMS, 2008).

Os artigos 53 e 80 são os mais importantes e nos mostram as possibilidades de crescimento do setor privado. O Art. 53 por tratar da autonomia das universidades, e o Art. 80 por estabelecer as bases legais da Educação a Distância.

Para Moran (2009),

No Brasil, o ensino superior a distância só foi reconhecido com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Até então, o ensino a distância era oferecido apenas no ensino técnico ou de jovens e adultos. Nos últimos anos da década de 1990, as universidades atendem as demandas específicas, principalmente a de capacitação de professores em serviço e de cursos de Pedagogia e Normal Superior. Foi uma etapa de aprendizagem das instituições públicas e privadas e também do Ministério da Educação. Nestes últimos anos surgiram formatos novos de cursos, que juntaram diversas tecnologias e a possibilidade de atender a milhares de alunos simultaneamente (IBIDEM, p. 19).

Aparentemente, a partir da aprovação da LBD de 1996, a Educação tornou-se um negócio rentável. Selari (2009, p. 5) mostra que “o conceito de rentabilidade traz para o campo da educação as regras do livre mercado, regulado conforme o modelo neoliberal, inclusive arrastando universidades públicas para essa lógica”. Apesar da atual estabilização da economia brasileira, presenciamos da parte de muitas instituições a intensificação das disputas por hegemonia de mercados no campo do ensino superior (IMS, 2008).

### **3.3 Universidade Metodista de São Paulo**

A história da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) teve início com a instalação da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista de São Bernardo do Campo, em 1938. A responsabilidade da UMESp para a educação está pautada nos valores da Igreja Metodista, movimento que surgiu na Inglaterra no século XVIII, e



promove o “desenvolvimento de uma consciência crítica e o comprometimento com a transformação social” em todas as suas ações.

A UMESP é marcada pelo compromisso com os valores éticos cristãos, pela qualidade do ensino e por sua inserção na vida na comunidade, em especial a região do Grande ABC paulista (IMS, 2008).

A criação do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS) aconteceu em 1970, com os cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia. Com a consolidação do projeto pedagógico e a excelência alcançada ao longo dos anos, o IMS passou a figurar entre as mais conceituadas Instituições de Ensino Superior do País. As áreas de pesquisa e extensão também se fortaleceram nesse período, permitindo que, em 1997, a UMESP obtivesse o status universitário, passando a denominar-se Universidade Metodista de São Paulo, com a conseqüente ampliação do número de faculdades e cursos oferecidos.

Hoje, a UMESP possui três campi em São Bernardo do Campo (Rudge Ramos, Vergueiro, Planalto) e um campus em São Paulo, no Ipiranga. São mais de 117 mil metros quadrados de área total, que inclui uma ampla área verde.

A UMESP oferece cerca de 70 espaços, entre laboratórios, agências experimentais e clínicas modernas, para que os alunos possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos em salas de aula, além de bibliotecas e anfiteatros espalhados pelos quatro campi da Universidade.

Tabela 2 - Números do ano de 2010 dos cursos e alunos da Universidade Metodista

	Cursos	Alunos
Graduação (presencial)	46	15.800
Graduação (a distância)	15	10.000
Especialização (presencial)	60	650
Especialização (a distância)	11	-
Mestrado e Doutorado	6	350

Fonte: (IMS, 2010)

Tabela 3 – Números do ano de 2010 de docentes da Universidade Metodista

Número de alunos	
Graduados	72
Mestres	242
Doutores	138
Pós-Doutores	14
Especialistas	71

Fonte: (IMS, 2010)

Tabela 4 - Atendimento à comunidade - Atendimento Clínico - Número de procedimentos do ano de 2008

Número de alunos	
Clínica de Fisioterapia	44.904
Clínica de Fonoaudiologia	2.319
Clínica de Nutrição	4.821
Clínica de Odontologia	10.608
Clínica de Psicologia	496
Escritório de Assistência Jurídica	204
Hospital Veterinário	11.494
Labmesp	6.123

Fonte: (IMS, 2010)

Tabela 5 - Números do ano de 2010 de funcionários e Jovens aprendizes da Universidade Metodista de São Paulo

Funcionários	Jovens aprendizes
1.713	94

Fonte: (IMS, 2010)

A Universidade Metodista de São Paulo conta com um histórico interessante em relação à EAD. Sua atuação na área começou efetivamente em 2001, com o oferecimento de cursos de capacitação docente em educação a distância para todo o corpo de professores da instituição. Inclusive essa postura de capacitar os professores antes de efetivamente se lançar para o mercado com cursos de graduação, em 2006, trouxe benefícios, porque esses docentes foram os primeiros a acreditar no projeto futuro da UMESP.

A oferta de cursos de graduação a distância marca uma etapa histórica na vida desta instituição e ratifica a seriedade com que a educação, mediada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, tem sido encarada por seus docentes, funcionários e estudantes. Trata-se da consagração de um projeto cujas primeiras reflexões deram-se no final da década de 1980, quando alguns representantes da direção da UMESP e o então coordenador pedagógico do Núcleo de Tecnologias Aplicadas à Educação, professor Jacques Vigneron, participaram de um seminário sobre EAD na Universidade de Havana, Cuba (IMS, 2008).

Abaixo, destaca-se a evolução cronológica do desenvolvimento da EAD, para melhor entendimento.

**Quadro 3 - Evolução Cronológica da EAD no IMS**

1997	- Com o credenciamento da UMESP, formação de um Núcleo de Pesquisa e discussão sobre EAD, ligado ao curso de Letras, da Faculdade de Educação e Letras, constituído pelas professoras Ana Lúcia Trevisan Pelegrino, Edna Maria Barian Perrotti e Leda Cecília Szabo.
2000 – Março	- Apresentação do Projeto de EAD no IMS – Prioridades 2º Semestre/2000 – à Direção Geral.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do CEAD – Centro de Educação Continuada e a Distância, que tem entre seus objetivos trabalhar pela estruturação de propostas, demandas e projetos voltados à EAD.</li> </ul>
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do primeiro Curso de Capacitação Docente (CAPDOC) em EAD, sob a coordenação da Profa. Dra. Vani Kenski, para professores indicados pelas direções das Faculdades.</li> </ul>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplinas semipresenciais da graduação com 6774 alunos.</li> <li>- IV encontro de EAD no IMS – O desafio da educação na Sociedade da Informação.</li> <li>- Credenciamento do MEC para oferecimento de Cursos de Graduação a Distância.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiras turmas iniciando a graduação a distância pela Universidade Metodista de São Paulo, presente em mais 9 cidades através dos polos de apoio presencial.</li> <li>- Credenciamento do MEC para oferecimento de Educação a Distância em todo o território nacional.</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 7500 alunos matriculados no Campus EAD – Metodista</li> <li>- Formatura das primeiras turmas de Graduação a Distância</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais de 10 mil alunos matriculados no Campus EAD – Metodista</li> <li>- 37 polos de apoio presencial</li> <li>- 16 cursos de Graduação a Distância</li> </ul>

Fonte: Evolução Cronológica do IMS - Adaptado de PENTERICH, E. Caminhos da EAD na Metodista. In PERROTTI, E. M. B.; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional**: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Metodista, 2003

Sathler e Azevedo (2009) nos ajudam a entender um pouco dessa experiência da Universidade Metodista de São Paulo, destacando que:

A EAD da Metodista, (...) propõe superar a simples distribuição da informação, por quaisquer meios que se possa imaginar, e recusa-se a reduzir o processo educativo apenas à produção de conhecimentos a partir de dados enviados a alunos espalhados pelo Brasil e pelo mundo. O conteúdo, organizado em unidades de aprendizado, deverá servir como gerador da relação dialógica que anima a educação. Nesse encontro de projetos de vida para compreender o mundo, os alunos são reconhecidos como sujeitos do processo educativo e os professores são inspirados pela coragem de educar, jamais se eximindo da relação estabelecida e da crença na capacidade do educando (IBIDEM, p.153).

Atualmente, a Universidade Metodista de São Paulo, credenciada pelo MEC (MEC, 2006), adota um modelo de polos espalhados pelo Brasil. Esses são terceirizados, constituindo-se de sala de aula presencial, onde o aluno conta com o apoio do coordenador de polo e o monitor presencial, ambos funcionários do polo regional.

Os polos regionais são fundamentais no projeto da Universidade Metodista. Nos polos, os estudantes recebem orientação, contam com atendimento técnico-administrativo e ainda têm a oportunidade de se encontrar para debater e assistir às teleaulas, transmitidas ao vivo via satélite. O monitor fica durante as aulas conectado via chat com o professor tutor, situado geograficamente na UMESP, repassando as dúvidas dos alunos, respostas às participações dos mesmos e informando possíveis problemas vivenciados no momento.

### **3.4 Rede Metodista de Educação**

A Rede Metodista de Educação é um sistema criado em 2006, que unifica todas as instituições de Ensino Metodistas do País. A Universidade Metodista de São Paulo faz parte dessa rede, que tem como objetivo reforçar a excelência da marca Metodista no segmento da educação. Atualmente, são mais de 50 instituições educacionais em dez estados brasileiros, chegando a mais de 60 mil alunos entre educação básica, ensino técnico e educação superior. Mundialmente, a educação Metodista está presente em mais de 60 países nos cinco continentes, com mais de 700 instituições.

### **3.5 Cursos Superiores de Tecnologia na UMESP**

No contexto da UMESP, a EAD marca um novo capítulo na história da instituição, caracterizada pelo compromisso com os valores éticos cristãos, pela qualidade do ensino e por sua inserção na vida da comunidade, em especial na região do ABC Paulista e Grande São Paulo. A expansão de serviços na modalidade

a distância abriu um novo cenário de atuação em nível nacional e até internacional (SATHLER L.; AZEVEDO, A., 2009).

Na UMESP, os cursos superiores de tecnologia, mais especificamente o curso de tecnólogo em Recursos humanos, foram idealizados com o propósito de preparar o aluno para entender o ambiente globalizado e de constantes mudanças, ao mesmo tempo em que desenvolve conhecimentos e habilidades profissionais que podem ser decisivos tanto para a operacionalização dos processos tecnológicos da gestão de Recursos Humanos das organizações quanto para o apoio às mudanças estratégicas que venham a garantir a sustentabilidade e a competitividade organizacionais (IMS, 2006).

A EAD na UMESP oferece uma oportunidade diferenciada para o estabelecimento de novas relações entre educador-educando-conhecimento. Todos os cursos superiores de tecnologia possuem uma equipe pedagógica<sup>4</sup> responsável pelo acompanhamento do aluno. Fazem parte dessa equipe: 1) O professor, que é a pessoa responsável pela construção do Plano de Ensino e que deverá conhecer os fundamentos, as estruturas e as possibilidades de formação que o curso oferece, manter-se permanentemente atualizado sobre sua especialidade e participar ativamente das atividades de formação oferecidas pela UMESP. 2) O monitor de polo, que é o responsável pelo acompanhamento local do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Está subordinado à coordenação de curso e dialoga com a equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metodista de São Paulo, e 3) O tutor, que está em constante interação com os estudantes e professores do curso. Visa, com seu trabalho, ajudar o educando a superar os obstáculos à aprendizagem e dar retorno crítico sobre as atividades realizadas. Deve estar disponível aos alunos tanto nos momentos síncronos quanto nos assíncronos previstos no Plano de Ensino (IMS, 2006).

### **3.6 O Curso Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos**

O curso tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, oferecido pela Universidade Metodista de São Paulo, teve sua primeira turma iniciada em agosto

---

<sup>4</sup> Fazem parte da equipe pedagógica o professor, o tutor e o monitor.

de 2006. É autorizado pelo Ministério da Educação, resolução CONSUN Nº 02/06 de 16/03/06. Tem duração de 2 anos e, atualmente, é oferecido no turno noturno, com aulas no polo de apoio presencial às terças-feiras, das 19h20 às 22h50.

O curso engloba todas as subáreas de gestão de pessoas, como recrutamento e seleção, cargos e salários, treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho, rotinas de pessoal, benefícios, gestão de carreiras e sistema de informação de recursos humanos. O aluno, durante o curso, desenvolve competências relacionadas ao comportamento nos níveis individual (motivação), de grupo (negociação, liderança, poder e conflitos) e organizacional (cultura, estrutura e tecnologias), catalisando os processos de elaboração de planejamento estratégico, programas de qualidade de vida do trabalho e avaliação do clima organizacional (METODISTA<sup>5</sup>).

O curso de tecnólogo em Recursos Humanos tem como objetivos: **a)** desenvolver os conhecimentos científicos e tecnológicos para o desempenho profissional; **b)** contribuir para o desenvolvimento e o aproveitamento das tecnologias mais avançadas e também da pesquisa em áreas de inovação; **c)** desenvolver competências profissionais tecnológicas para a gestão de pessoas; **d)** propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, da gestão e da incorporação de novas tecnologias e novas práticas de gestão de recursos humanos; **e)** incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora; **f)** promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho e **g)** educar para o exercício da cidadania.

A área de Recursos Humanos já é tradicional na UMESp pela linha de pesquisa em Gestão de Pessoas, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração (PPGA), desde 2004, e também pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de RH e Psicologia Organizacional, formando turmas sem interrupção desde 1988 (IMS, 2006).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.metodista.br/ead/gestao-de-rh> . Acesso em 20 de março de 2011.

### 3.7 A Cidade de Mauá

Fundada em 1º de janeiro de 1954, a cidade de Mauá possui 417.281 habitantes<sup>6</sup> e está localizada no Grande ABC, na região Metropolitana de São Paulo. Ocupa uma área urbana de 67 km<sup>2</sup> e cerca de 13 km<sup>2</sup> do município encontra-se em área de proteção de mananciais. Faz divisa com Santo André (oeste), Ferraz de Vasconcelos (nordeste), Ribeirão Pires (leste e sul) e São Paulo (norte).<sup>7</sup>

A cidade, com 204.180 homens e 213.101 mulheres, não possui área rural e tem um total de 133.237 domicílios<sup>8</sup>.

Economicamente, a cidade de Mauá possui vários ramos de atividade. Dentre elas podemos destacar: logística, metalurgia, indústrias químicas, materiais elétricos e petroquímica. Os polos industriais de Capuava e Sertãozinho são destaques, transformando Mauá em uma das maiores nesse ramo do País<sup>9</sup>.

A história da cidade de Mauá tem uma relação direta com a estrada de ferro em São Paulo, empreendimento possível graças à parceria com os ingleses. Em 1883, foi inaugurada a Estação do Pilar, depois da chegada da estrada de ferro em São Paulo (1867), e em 1926 a Estação do Pilar teve o nome mudado para Mauá (quando a ferrovia já era denominada Santos - Jundiaí), em homenagem ao Barão e Visconde de Mauá - Irineu Evangelista de Sousa.

A cidade de Mauá foi emancipada em 1953 e tornou-se um município autônomo em 1954<sup>10</sup>.

Algumas empresas com sede ou filial no município de Mauá: Foz do Brasil (comercialização de água e tratamento de esgoto), ALCAN (alumínio), GreccoTransportes (logística), CGE (metalurgia), Petrobrás (refino de petróleo, nitrogenados e gás de cozinha), Ultragaz (gás de cozinha), Bandeirante Química (derivados de petróleo), Philips (divisão de lâmpadas), Porcelana Schmidt (porcelanas de mesa), Liquigás (gás de cozinha), Copagás (gás de cozinha), Polibrasil (polietileno), Vitopel (resinas petrolíferas para fabricação de papel e

---

<sup>6</sup> Dados do Censo 2010 IBGE – Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros\\_dados\\_divulgados/index.php?uf=35](http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=35) . Acesso em 20 de março de 2011.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.mauavirtual.com.br/acidade.asp?secao=1> Acesso em 20 de março de 2011

<sup>8</sup> Dados do Censo 2010 IBGE - Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros\\_dados\\_divulgados/index.php](http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php). Acesso em 20 de março de 2011.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.mauavirtual.com.br/acidade.asp?secao=1>. Acesso em 20 de março de 2011.



celulose), Chevron-Oronite (derivados de petróleo), Oxiteno-Ultra (gases derivados de petróleo, exceto GNV), Firestone (pneus), Tintas Coral (pigmentos), Saint-Gobain (vidros automotivos), COFAP (metalurgia e peças automotivas), Tupy(metalurgia), ALMAN (metalúrgica em alumínio), Brastemp (componentes para eletrodomésticos), Líder (brinquedos) <sup>11</sup>.

Na área educacional, a cidade de Mauá possui aproximadamente 90.784 alunos matriculados no ensino médio, fundamental e pré-escola<sup>12</sup>. A Rede Municipal possui 39 escolas e 3 núcleos educacionais, 61 escolas estaduais e 16 escolas privadas. As principais modalidades de ensino oferecidas na cidade são: Educação Infantil (0 - 6 anos), Ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e Adultos), MOVA (Movimento de Alfabetização), Brasil Alfabetizado, Ensino Supletivo EF/EM e Educação Espacial Inclusiva<sup>13</sup>.

A Universidade Metodista de São Paulo possui na cidade de Mauá um polo de apoio presencial para o oferecimento de seus cursos de graduação a distância.

### 3.8 O Polo de Apoio Presencial da Cidade de Mauá

O polo de apoio presencial localizado na cidade de Mauá atualmente possui aproximadamente 1500 alunos e é considerado o polo com mais alunos da UMESP. Oferece 16 cursos, divididos em bacharelados, licenciaturas, graduações tecnológicas e programa de integralização de créditos de teologia. A estrutura física do polo conta com uma biblioteca, laboratórios de informática e salas de teleaula e aula-atividade.

O polo de apoio presencial da cidade de Mauá obedece aos pré-requisitos estabelecidos pela UMESP no que se refere a dimensão, localização, instalações e a toda infraestrutura tecnológica necessária para que os cursos sejam ministrados<sup>14</sup>.

A estrutura física<sup>15</sup> do polo abrange:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://olhomauaense.blogspot.com/p/conheca-maua.html> Acesso em 20 de março de 2011.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://olhomauaense.blogspot.com/p/conheca-maua.html>. Acesso em: 20 de março de 2011.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> . Acesso em: 15 de maio de 2011.

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.metodista.br/ev/seminario-integrado/documentos/siem\\_maua-mesa-03-tarde\\_sem\\_fotosd.pdf](http://www.metodista.br/ev/seminario-integrado/documentos/siem_maua-mesa-03-tarde_sem_fotosd.pdf) . Acesso em 20 de março de 2011.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.metodista.br/ead/seja-um-polo/descricao-dos-recursos-para-o-polo-regional-de-apoio-presencial/> . Acesso em 20 de março de 2011.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.metodista.br/ead/seja-um-polo/descricao-dos-recursos-para-o-polo-regional-de-apoio-presencial/> Acesso em 20 de março de 2011.

- 01 sala administrativa: para recepção e atendimento dos candidatos do processo seletivo e alunos;
- 01 telessala: sala multimídia para execução da teleaula, com capacidade de no máximo 60 (sessenta) pessoas.
- 01 laboratório de informática: sala para desenvolvimento da denominada 'aula-atividade'.
- Sanitários independentes

A estrutura técnica<sup>16</sup> do polo de Mauá é composta por:

- Antena satelital e receptor satelital;
- Laboratório de informática (aula-atividade);
- Sala multimídia (teleaula);
- Acesso internet; acesso banda larga.
- Softwares recomendados pela UMESP;
- Equipamentos e mobília para sala administrativa; mesas, cadeiras e armários; máquina de xerox, impressora a laser e computadores com acesso à internet.

Os recursos humanos<sup>17</sup> do polo de Mauá compreendem:

- 01 coordenador local: para administrar a implantação e o funcionamento do polo e responder pelo polo à Universidade Metodista, bem como aos funcionários e discentes locais.
- 02 (dois) profissionais: para atendimento e secretaria, que trabalham na recepção dos candidatos, orientação para inscrição no processo seletivo e dúvidas sobre Sistema de EAD da UMESP.
- 01 profissional com conhecimentos técnicos em informática: para cuidar da sala de aula atividade e orientar os alunos para a utilização nos horários fora do momento das aulas.
- 01 monitor local: para acompanhamento das turmas durante os encontros presenciais.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.metodista.br/ead/seja-um-polo/descricao-dos-recursos-para-o-polo-regional-de-apoio-presencial/> Acesso em 20 de março de 2011.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.metodista.br/ead/seja-um-polo/recursos-humanos/> Acesso em 20 de março de 2011.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, com a descrição da técnica utilizada para a coleta de dados e o método que conduziu as análises.

Para mostrar as implicações para a situação profissional e familiar dos alunos após o término do Curso Superior de Tecnologia a distância, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa com caráter exploratório.

Flick (2009) nos ajuda a entender um pouco melhor a abordagem qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem (IBIDEM, p. 16).

Apesar dos muitos enfoques existentes sobre a pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. A pesquisa qualitativa visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever, e às vezes explicar os fenômenos sociais “de dentro”, de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos.

As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais) e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia, examinando interações e comunicações que estejam em desenvolvimento. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material; investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (IBIDEM, p. 9).

Uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições e interpretação, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo. (IBIDEM, p. 9).

Com o termo “pesquisa qualitativa”, nós nos referimos a qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode ser a pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos e também a pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações (STRAUSS E CORBIN, 2008).

Portanto, escolhemos a pesquisa qualitativa por ser a forma de analisar/interpretar o sujeito/objeto e compreender seus significados de forma neutra, levando o pesquisador à imersão no contexto em que será analisado.

#### **4.1 Corpus da pesquisa**

O corpus da pesquisa foi definido de acordo com a seleção dos entrevistados, conforme define Bauer (2002) e não de amostragem, que se relaciona aos estudos quantitativos. Para o autor, o corpus é definido como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”.

Para obter os relatos advindos dos aspectos da gestão, optamos por entrevistar três gestores da Universidade Metodista de São Paulo. O projeto pedagógico do curso também foi analisado. Esse documento é a principal referência das ações e decisões de um determinado curso e por isso foi escolhido como parte do corpus, com o objetivo de apresentar a visão da instituição nos aspectos dos impactos na situação profissional e na situação familiar dos alunos egressos.

Em relação ao tamanho do corpus, BAUER considera que a maioria das limitações provêm do esforço que é exigido para se fazer um grande número de entrevistas em profundidade (BAUER, 2002).

O autor ressalta que:

... O tempo disponível para se fazer estas entrevistas, e para analisá-las, será a primeira restrição sobre o tamanho do corpus. Pesquisa qualitativa que envolve uma grande quantidade de material foi corretamente identificada como um 'incômodo atrativo' [...]. Os pesquisadores coletam facilmente muito mais material interessante do que aquele com que poderiam efetivamente lidar, dentro do tempo de um projeto. Isso leva à queixa comum de que o projeto termina sem que o material tenha sido analisado com alguma profundidade. Isto também resulta na criação de 'porões de dados': materiais coletados, mas nunca de fato analisados. Uma avaliação séria dos procedimentos referentes ao tempo exigido para seleção e análise irá aumentar o realismo de muitos pesquisadores" (BAUER, 2002, p. 60).

Por se tratar de entrevistas com caráter exploratório, utilizamos uma amostragem por conveniência. Para Malhotra (2004), a amostragem por conveniência procura obter uma amostra de elementos convenientes. A seleção das unidades amostrais é deixada em grande parte a cargo do entrevistador. Com frequência, os entrevistados são escolhidos porque se encontram no lugar exato no momento certo.

Ainda segundo o autor, os principais exemplos de amostragem por conveniência são: 1) uso de estudantes, grupo de igrejas e membros de organizações sociais; 2) entrevistas em centros comerciais sem qualificar os entrevistados; 3) lojas de departamentos utilizando lista de contas de clientes; 4) questionários destacáveis em revistas; 5) entrevistas com "pessoas de rua". (MALHOTRA, 2004, p. 326).

Malhotra (2004) ainda destaca que a amostragem por conveniência é a que menos consome tempo e é a menos dispendiosa. As unidades amostrais são acessíveis, fáceis de medir e cooperadoras. O autor também esclarece que existem limitações na utilização da amostragem por conveniência, sendo as principais a tendenciosidade de seleção e a pouca representatividade. Por isso não faz sentido fazer generalizações sobre qualquer população a partir de uma amostra por conveniência. Por outro lado, as amostras por conveniência podem ser utilizadas em pesquisas exploratórias para gerar ideias, intuições ou hipóteses.

## 4.2 Coleta dos dados

A técnica escolhida para a coleta das informações foi a entrevista semiestruturada, uma vez que pretendemos descrever as implicações para as relações pessoais e profissionais dos alunos após o término do curso de formação tecnológica a distância a partir da visão dos entrevistados. Gil (1999) compreende a entrevista como uma forma de interação social em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

De acordo com Martins (1999) e Hair (2005), as entrevistas semiestruturadas podem ser conduzidas com liberdade de acréscimo de novas perguntas, ficando o pesquisador livre para exercitar sua iniciativa no acompanhamento das perguntas e das respostas. Para Hair (2005), nas entrevistas semiestruturadas, o pesquisador pode querer fazer perguntas relacionadas que não foram previamente imaginadas e que não estavam originalmente incluídas. Segundo o autor, essa abordagem pode resultar no surgimento de informações inesperadas e esclarecedoras, melhorando as descobertas.

Os entrevistados tiveram liberdade para responder às questões contidas no roteiro e a outras perguntas que foram previamente projetadas pelo pesquisador.

Com o objetivo de orientar as entrevistas, foram elaborados roteiros de perguntas para os alunos egressos e para os gestores. Os roteiros de perguntas, que se encontram nos apêndices A e B desse trabalho, foram construídos com base na fundamentação teórica.

As entrevistas duraram em média de 30 a 40 minutos e seguiram as orientações apresentadas por Gibbs (2009), tendo como principal característica a fidedignidade em relação à fala dos entrevistados. As transcrições não sofreram nenhum tipo de alteração no que se refere a seu conteúdo.

## 4.3 O método de análise de dados

O método escolhido e utilizado para analisar os dados foi a análise de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Pode tratar-se de um leque de apetrechos ou, com maior

rigor, de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática. Constitui-se em bem, mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1998).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração dos materiais e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin, a pré-análise corresponde à fase de organização propriamente dita (BARDIN, 1977, p. 95). Nessa fase, escolheu-se o projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em gestão de Recursos Humanos como documento a ser analisado. Foram organizados outros documentos relacionados ao curso de gestão de Recursos Humanos, como propagandas, folders, jornais e informativos, porém apenas o projeto pedagógico possuía conteúdo relevante para análise da pesquisa.

A seleção dos alunos a serem entrevistados também foi organizada na fase de pré-análise. Foram selecionados alunos formados no ano de 2009. Esse ano foi o escolhido porque o seu final até o final de 2010 constitui um período considerável para verificação das possíveis mudanças ocorridas nas situações profissionais e situações familiares dos alunos. Na fase de pré-análise também foram planejadas as entrevistas com os gestores, realizadas no início do ano de 2011.

A segunda fase não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas, isto é, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função das regras previamente formuladas. Nessa fase todas as entrevistas e os documentos foram codificados. Como suporte ferramental para essa fase, utilizou-se para a codificação o software Atlas/ti. Trata-se de um software especializado para análise de textos, como entrevistas transcritas, no qual o pesquisador pode desenhar mapas constituídos de caixas e linhas, que descrevem as ligações entre conceitos como redes (MUHR, 1991, P. 349).

Na terceira e última fase, os resultados ganham significados, e o pesquisador pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977). Nessa fase também deve ser realizada a categorização dos dados.

Assim, os dados foram organizados em categorias, com quatro temas principais: *Gestão*, *Situação Profissional*, *Situação Familiar* e *Curso*. Essas, por sua vez, subdividem-se em subcategorias, estruturadas a partir dos conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa. Nessa fase também foi possível produzir uma tabela que é apresentada no capítulo 5 que considera o número de ocorrências em cada subcategoria. Essas ocorrências mostram o grau de importância das categorias e subcategorias selecionadas.

Para Bardin (1977), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (IBIDEM, p. 117).

Após a categorização das informações, foram selecionadas unidades de registro (frases) mais representativas de cada subcategoria para serem utilizadas na análise da pesquisa. O número de suas ocorrências aparece na tabela 6.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Entrevistados

O corpus da pesquisa foi construído a partir da seleção de entrevistados e na apresentação de seus perfis constam: idade, cidade onde moram, estado civil, quantidade de filhos, profissão e formação. Foram feitas dez entrevistas: sete realizadas com alunos e três com gestores da instituição.

#### 5.1.1 Entrevistada 1

É graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo. Tem 34 anos, é casada e tem uma filha. Atualmente é telefonista, e não prosseguiu os estudos. Quando questionada sobre uma possível mudança de atuação para a área do curso que realizou, ela destaca que a empresa não costuma dar oportunidades.

*Lá eles não costumam dar oportunidades para as pessoas que estão em outros departamentos. Normalmente eles pegam pessoas de fora que já são recomendadas por outras pessoas conhecidas. (Caderno de campo, Entrevista 1, 2011).*

#### 5.1.2 Entrevistada 2

É mestranda em Administração de Empresas na Universidade Metodista de São Paulo. Tem 30 anos, é casada e atualmente atua como professora na área de recursos humanos. Mora em São Paulo - SP. Tem uma filha de 10 anos e um filho

de 7. Para ela, uma das principais decisões que influenciaram na sua atual situação profissional e familiar foi a escolha de fazer um curso EAD:

*Eu parto do princípio que o EAD foi uma descoberta um tanto quanto inenarrável, porque eu me descobri no EAD. (Caderno de campo, Entrevista 2, 2011).*

### **5.1.3 Entrevistada 3**

É graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo. Casada, mora na cidade de São Paulo, tem 52 anos e três filhos. Trabalha há mais de 11 anos na área de recursos humanos, desempenhando funções específicas da área, como: administração de pessoal, gerenciamento de folha de pagamento, controle de férias, etc. Questionada sobre a influência do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, ela destaca que o curso propiciou aprimoramento profissional:

*O curso deu novas ideias, novos comportamentos, como lidar com algumas situações que às vezes eu tinha dificuldade na organização. (Caderno de campo, Entrevista 3, 2011).*

### **5.1.4 Entrevistado 4**

É graduado no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo. Mora na cidade de Mauá, tem 45 anos, é casado e tem dois filhos, que não moram na mesma residência. Não trabalha na área de recursos humanos. Para ele, umas das grandes decisões que influenciaram na sua situação familiar foi o casamento dos filhos:

*O casamento dos meus filhos teve uma mudança grande na situação familiar. (Caderno de campo, Entrevista 4, 2011).*

### 5.1.5 Entrevistado 5

É graduado no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo. Mora na cidade de Mauá com os pais e os irmãos. Tem 28 anos, é solteiro, não tem filhos e trabalha na área de recursos humanos. Questionado sobre a sua atual situação profissional, ele esclarece que se dedica bastante para melhorar e conseguir uma promoção:

*Tento fazer tudo direitinho no trabalho, mas acredito que terei que me doar, fazer outros cursos. (Caderno de campo, Entrevista 5, 2011).*

### 5.1.6 Entrevistado 6

É graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo. Tem 31 anos, é casada, tem um filho, mora na cidade de Santo André e está desempregada. Questionada sobre a decisão de não trabalhar, ela destaca que tomou essa decisão pensando na família:

*Agora fico em casa, tenho um tempo maior aqui e posso fazer algumas coisas que não fazia antes. (Caderno de campo, Entrevista 6, 2011).*

### 5.1.7 Entrevistado 7

É graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo. Tem 37 anos, é casada e tem uma filha. Mora na cidade de São Caetano do Sul e não está trabalhando na área de recursos humanos. Questionada sobre a influência das relações familiares e

profissionais no andamento e término do curso, ela destaca que teve muita colaboração da família, em especial do marido:

*Meu esposo sempre me incentivou a estudar, para ele uma pessoa estudada sempre se sobressai das outras.* (Caderno de campo, Entrevista 7, 2011).

#### **5.1.8 Gestor 1**

É graduado na área de Engenharia Elétrica, mestre em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo e doutorando em Administração pela FEA-USP, na linha de pesquisa Gestão de Pessoas. Desempenha também a função de gerente de projetos em EAD (Educação a Distância) e coordena o curso Superior em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos na Universidade Metodista de São Paulo. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, e atua principalmente nos seguintes temas: gestão de carreiras, gestão de pessoas, gestão de projetos e educação a distância (Caderno de campo, Gestor 1).

#### **5.1.9 Gestor 2**

Mestre em Administração de Empresas, doutorando em Educação na Área de Gestão e docente na Educação Superior desde 1988. Na Área de Gestão, tem experiência em: Gestão de Pessoas, Liderança, Qualidade, Relações Trabalhistas e Sindicais, Gestão Pública, Teorias da Administração e Consultoria Organizacional. Consultor na Área Organizacional em empresas públicas e privadas, de 1992 a 2010, tem 15 anos de experiência como Gestor na Área de Recursos Humanos em organizações dos ramos metalúrgico, químico, construção civil, petroquímico e na Área Pública (Caderno de campo, Gestor 2).

### 5.1.10 Gestor 3

Formado em Ciências Econômicas pela UNICAMP, é pós-graduado em Marketing pela ESPM. Também fez MBA em Gestão Empresarial na Fundação Dom Cabral. É mestre em administração pela Universidade Metodista de São Paulo. Atuou durante 20 anos como executivo na área de marketing (Caderno de campo, Gestor 3).

## 5.2 Categorias e Subcategorias

A tabela 2 apresenta as categorias *GESTÃO, SITUAÇÃO PROFISSIONAL E SITUAÇÃO FAMILIAR E CURSO*, considerando o número de ocorrências em cada subcategoria.

Para Vala (1999), as ocorrências podem ser utilizadas na análise de conteúdos para determinar um grau de interesse do emissor:

Visa determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado, objeto maior será a frequência de ocorrência no discurso, dos indicadores relativos a esse objeto. (IBIDEM, p. 118).

Tabela 6 – Categorias e subcategorias

	GESTÃO			SITUAÇÃO PROFISSIONAL		SITUAÇÃO FAMILIAR		CURSO	
	Sentido do Curso	Discurso	Controle	Trabalho	Carreira	Contribuição	Conflitos	Proposta de Formação	Propósitos do Curso
<b>Entrevista 1</b>	-	-	-	2	3	9	3	-	-
<b>Entrevista 2</b>	-	-	-	7	8	11	4	-	-
<b>Entrevista 3</b>	-	-	-	5	4	5	2	-	-
<b>Entrevista 4</b>	-	-	-	1	4	4	3	-	-
<b>Entrevista 5</b>	-	-	-	2	5	5	2	-	-
<b>Entrevista 6</b>	-	-	-	3	4	6	1	-	-

<b>Entrevista 7</b>	-	-	-	2	3	8	3	-	-
<b>Gestor 1</b>	10	17	5	3	4	4	-	12	9
<b>Gestor 2</b>	7	13	10	6	3	3	-	14	6
<b>Gestor 3</b>	6	12	11	3	4	4	-	10	7
<b>Projeto Pedagógico</b>	7	14	17	4	6	-	-	5	11
<b>TOTAL</b>	30	56	43	38	35	59	18	29	33

Na tabela 6 observam-se todas as categorias, subcategorias e suas respectivas ocorrências. Assim, pode-se verificar que, na categoria *GESTÃO*, a subcategoria ‘Discurso’ foi a mais mencionada pelos entrevistados, levando em consideração a soma das unidades de registro (frases), com o total de 56 ocorrências. As subcategorias menos citadas da categoria *GESTÃO* foram ‘Controle’ e ‘Sentido do Curso’, com 30 e 43 ocorrências respectivamente.

A categoria *SITUAÇÃO PROFISSIONAL* apresentou as subcategorias ‘Trabalho’ com 38 ocorrências e ‘Carreira’ com 35. A categoria *SITUAÇÃO FAMILIAR* traz as subcategorias ‘Contribuição’ com 59 ocorrências e ‘Conflitos’ com 18 ocorrências. Por fim, na categoria *CURSO*, a subcategoria mais citada foi ‘Propósitos do curso’, com 33 ocorrências, seguida da subcategoria ‘Propostas de formação’, com 29 ocorrências.

As subcategorias foram determinadas tendo como princípio a relação com a fundamentação teórica e posteriormente é que foi considerada quantidade de unidades de registro (frases) encontradas na codificação.

## 5.3 Gestão

### 5.3.1 Sentido do Curso

A subcategoria “Sentido do Curso” reúne as falas dos entrevistados. Mostra a maneira como eles destacam as propostas de criar, adaptar e usar estruturas

comuns de significado que caracterizam a formação dos alunos e como analisam sua atuação de gestor na direção do curso:

*Todo o projeto e estratégias pedagógicas são montados para fornecer ao aluno conhecimento teórico e desenvolvimento de habilidades necessárias para atuar no mercado de profissionais de RH. (Caderno de campo, gestor 1).*

*O curso oferece aos alunos uma base de conteúdo técnico para o exercício profissional, bem como estimula o aluno a desenvolver potenciais para o desempenho em seus respectivos campos de trabalho. Num exercício de provocação salutar, os alunos ganham envergadura para vãos mais altos em suas atividades profissionais, condições de crescimento na carreira e estímulo para seus próprios empreendimentos. (Caderno de campo, gestor 2).*

*O curso se propõe a dar ao aluno a capacidade de leitura do mercado, ou seja, o aluno em todos os módulos é "induzido" a pensar em como utilizar o conhecimento adquirido em atividades práticas e concretas. (Caderno de campo, gestor 3).*

Essas unidades de registros (frases) foram escolhidas porque refletem a visão do gestor sobre o sentido de formação dos alunos. Os gestores esclarecem que os alunos encerram seus estudos com bagagem suficiente para o enfrentamento profissional. Essa formação é evidenciada na elaboração das estratégias pedagógicas e no momento em que o aluno se depara com o conteúdo ministrado pelos professores.

O Parecer CNE/CES nº 436/2001, documento do MEC que estabelece as principais diretrizes dos cursos superiores de tecnologia, é o guia que orienta a UMESP e as demais IES no oferecimento dos seus cursos. Esse documento esclarece que os alunos que terminam seus estudos devem estar aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional e devem ter formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, bem como a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora.

A UMESP elaborou o projeto pedagógico dos seus cursos superiores de tecnologia com o auxílio do Parecer CNE/CES nº 436/2001. Ele estabelece as

propostas de formação e objetivos dos cursos, porém, ao fazermos uma análise do documento, observamos que, embora a UMESP planeje e ofereça os cursos superiores de tecnologia, ela não aprofunda as propostas de formação no projeto pedagógico.

A Metodista tem como missão participar efetivamente na formação de pessoas, exercendo poder de influência e contribuindo na melhoria de qualidade de vida baseada em conhecimento e valores éticos (CADERNO DE CAMPO, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS).

Para atender aos objetivos da formação de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, o curso foi concebido com o propósito de preparar o aluno para entender o ambiente globalizado, conturbado e em constante mutação, ao tempo em que desenvolve conhecimentos e habilidades profissionais que podem ser decisivas tanto para a operacionalização dos processos tecnológicos da gestão de Recursos Humanos das organizações, quanto para o apoio às mudanças estratégicas, que venham a garantir a sustentabilidade e a competitividade organizacionais. Além disso, neste curso vislumbra-se o desenvolvimento da autonomia do aluno para atuar como consultor de Recursos Humanos (CADERNO DE CAMPO, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS).

Conforme destacado por Zainco (2008), o projeto pedagógico define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento.

Analisando a unidade de registro (frase) abaixo, constata-se a existência de uma preocupação em desenvolver o senso comum. A frase 'decisão ouvindo os demais professores' significa uma forma de construir uma decisão em conjunto.

*Sempre tomo as decisões ouvindo os demais professores, sobretudo os tutores (professores auxiliares) que têm contato direto com os alunos. A cada semestre a gente corrige uns dois ou três pontos falhos e acaba criando uma ou duas novas necessidades. (Caderno de campo, Gestor 1)*



As frases 'decisão ouvindo os demais professores' e 'a cada semestre a gente corrige uns dois ou três pontos falhos e acaba criando uma ou duas novas necessidades' deixam explícita a vontade de o gestor fazer com que os objetivos apresentados no projeto pedagógico sejam contemplados tal como foram planejados, como apontam Clegg.; Kornberger; Pitsis (2001):

..a qualidade de uma organização é aparentemente a qualidade de seus membros, produtos e serviços, porém se estas pessoas estiverem consistentemente 'ligadas' em um conjunto comum de sentidos, junto aos clientes, fornecedores, shareholders e funcionários, este será então um fator vital que ajudará a organização a criar produtos e serviços consistentes (IBIDEM, p. 52).

A unidade de registro (frase) selecionada destaca também que esses momentos de tomada de decisão são espaços para correção de pontos falhos, que o gestor procura corrigir.

Podemos comparar esse momento de 'corrigir os pontos falhos' com o conceito da metáfora de Morgan (1996) de que uma organização é como uma máquina:

Os enfoques mecanicistas da organização funcionam bem somente sob condições nas quais as máquinas operam bem, ou seja: (a) quanto existe uma tarefa contínua a ser desempenhada; (b) quando o ambiente é suficientemente estável para assegurar que os produtos oferecidos sejam os apropriados; (c) quando se quer produzir sempre exatamente o mesmo produto; (d) quando a precisão é a meta; e (e) quando as partes humanas da 'máquina' são submissas e comportam-se como foi planejado para que façam (IBIDEM, p. 36).

Para Clegg; Kornberger; Pitsis (2011), as metáforas modelam os entendimentos da racionalidade, e os gestores racionalizam para dar significado às coisas que são confusas, com o objetivo de torná-las mais claras e justificáveis.

Apesar de não deixar explícitas as propostas de formação, o projeto pedagógico do curso destaca as principais responsabilidades do gestor: "organizar espaços para que professores e tutores possam dialogar sistematicamente sobre o desenvolvimento do projeto pedagógico." (CADERNO DE CAMPO, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS).

Como existe uma preocupação do gestor em fazer com que as orientações destacadas no projeto pedagógico sejam seguidas, observa-se uma convergência entre a visão institucional e a atuação do gestor na organização e direção do curso, isto é, existe uma tendência do gestor atuar conforme orientações do projeto pedagógico.

Na gestão educacional, Zainco (2008) conclui que o gestor deve ser democrático, trabalhando de forma integrada, articulada e participativa, tendo clareza sobre o que está acontecendo, dialogando verdadeiramente com seus pares.

A reflexão de Alves(2008) sobre os sentidos de uma política educacional também colabora na interpretação do modo como a gestão do curso e o projeto pedagógico seguem em uma direção assertiva. Para ele, deve existir:

sentido de gestão de política integrada/integradora, na qual se perfaz a superação dos contingenciamentos pela centralidade da cultura política participativa, a negação do vale-tudo dos conceitos pelo posicionamento crítico contextual, a entrada do direito de traduzir experiências, valores e narrativas na construção da cidade diversa e comum, em equilíbrio e respeito. (IBIDEM, p. 71).

A ideia de que a gestão de política educacional deve ter uma atuação integrada/integradora com sua característica participativa, crítica, equilibrada e de respeito é totalmente aplicável na forma de se dirigir o curso.

### **5.3.2 Discurso**

A subcategoria 'Discurso' reúne a fala dos entrevistados referente à maneira como o gestor comunica o curso, isto é, como valoriza os aspectos mais importantes e a identidade do curso.

Na subcategoria 'Discurso', duas unidades de registro (frases) destacam as falas dos gestores referentes às influências da realização do curso na situação familiar do aluno egresso:

*Além de ser um curso a distância, já prevendo que a pessoa pode estudar em sua casa, perto dos membros da família, o curso ainda foca nas relações interpessoais, que também melhora o relacionamento familiar. (Caderno de campo, Gestor 1).*

*Entendemos contribuir de forma direta para a melhoria da qualidade vida das famílias, seja no compartilhamento da educação com os pais seja no resultado de propiciar melhores qualificações para colocação no mercado de trabalho. (Caderno de campo, Gestor 2).*

Essas unidades de registro significam, na visão dos gestores, que, além de fazer um curso a distância, o aluno também terá uma melhora no relacionamento com sua família. Para Koloustian (1998), a família brasileira, em meio a discussões sobre a sua desagregação ou enfraquecimento, está presente e permanece enquanto espaço privilegiado de socialização, porém, de acordo com os dados do IBGE, a família de hoje já não é mais a mesma, muita coisa mudou na prática e até mesmo o conceito de família como sempre entendíamos é outro (IBGE, 2011). Lakatos (1999) nos ajuda a entender essa mudança na família, destacando suas diferenças na maneira de se organizar e estruturar.

Esse destaque apresentado pelos gestores de que, além de fazer um curso a distância, o aluno também terá uma melhora no relacionamento com sua família, é complexo, devido aos vários tipos de famílias existentes no mundo contemporâneo. De acordo com Lakatos (1999), hoje a família pode ser entendida de acordo com a sua estrutura: elementar extensa, composta, conjugada fraterna e fantasma.

O objetivo do projeto pedagógico que mais se aproxima de uma suposta melhora no relacionamento familiar é a “educação para o exercício da cidadania”. É provável que o aluno, ao participar de um curso a distância, possivelmente fique mais tempo realizando as atividades propostas pelos professores em sua residência, e portanto, esteja mais tempo em contato com sua família. Esse contato tanto pode melhorar o relacionamento como pode criar situações conflitantes entre os membros familiares.

Ainda na subcategoria ‘Discurso’ encontramos uma unidade de registro (frases) que destaca a autonomia dos alunos:

*Como gestor, eu posso ainda afirmar que o aluno aprende a buscar respostas. O curso a distância dá autonomia ao aluno e o*

*coloca em posição de responsabilidade sobre o seu próprio saber.*  
(Caderno de campo, Gestor 1)

Nessa unidade de registro, o gestor destaca que, ao realizar o curso, o aluno terá independência, isto é, terá total condição de executar atividades na sua área profissional.

Conforme apresentado no Parecer CNE/CES nº 436/2001, e também no projeto pedagógico do curso, o profissional egresso do curso superior de tecnologia deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) desenvolvimento da capacidade empreendedora.

Observa-se, então, uma convergência na atuação do gestor em discursar sobre as possibilidades de atuação do aluno egresso e o que está estabelecido no projeto pedagógico do curso.

### **5.3.2 Controle**

A subcategoria “Controle” reúne as falas dos entrevistados referentes à maneira como eles controlam o andamento do curso, isto é, como eles fazem para empreender os principais objetivos propostos no projeto pedagógico:

*Eu não tenho medo de tentar. Apesar de que seja um risco falhar com 1500 alunos, eu sempre tento criar novos critérios de avaliação, projetos de trabalhos criativos, e outros que, ao mesmo tempo, evitem que o aluno seja aprovado sem desenvolvimento pessoal, e que o induzam a ser disciplinado e a estudar todos os dias para o curso ou mesmo para sua vida.*  
(Caderno de campo, Gestor 1)

*O curso utiliza as ferramentas tradicionais de avaliação universitária, atividades, provas e trabalhos práticos. As avaliações são essencialmente dissertativas, obrigando um conhecimento e um desenvolvimento pessoal de cada aluno. É dessa maneira que os objetivos do curso são atingidos.* (Caderno de campo, Gestor 3)

A decisão de controlar o curso é articulada pelos gestores como uma forma de desenvolvimento pessoal do aluno. De acordo com Darling-Hammond (2006), o controle é uma forma de aumentar a probabilidade de os estudantes serem expostos a boas práticas de ensino em um ambiente que estimula a aprendizagem. Já na visão de Aretio (2002), os cursos a distância fomentam a capacidade de pensar, trabalhar e decidir por si mesmo e de satisfação pelo esforço pessoal.

Colombo (2004) mostra que é necessário que o gestor educacional tenha um controle sistemático, acompanhando e participando ativamente no desenvolvimento dos trabalhos, realizando comparações entre as situações alcançadas e as previstas. Com o acompanhamento, os líderes educacionais podem verificar se suas estratégias estão conseguindo os resultados desejados e se as ações estão adequadas às situações atuais.

Para Preedy (2006) a maioria dos sistemas educativos exerce algum controle sobre a qualidade de seu produto, e a melhor forma de fazer esse controle é estabelecendo uma forma de inspeção dos produtos. No caso da educação, essa inspeção surge na testagem do desempenho do aluno e no uso de inspetores profissionais para avaliar o padrão do trabalho discente.

Outro item ligado ao problema da pesquisa é o emprego do controle voltado para a disciplina dos alunos. Esse fato é destacado pelos gestores no momento em que discorrem sobre a 'avaliação', as 'atividades', as 'provas' e os 'trabalhos práticos'. Drucker (1975) esclarece que o fato de estarmos adquirindo rapidamente uma grande capacidade de controle fundamentada em importantes avanços tecnológicos, propicia um melhor controle administrativo, pois, dentre as funções do administrador, os controles são simplesmente um meio para atingir um fim; o fim é o controle.

O projeto pedagógico do curso destaca os processos avaliativos como "momentos de sínteses provisórias, oportunidades de articulação cognitivas novas e de metacognição". Esse controle voltado para a disciplina dos alunos pode ser caracterizado como um tipo de mecanismo de controle burocrático ou o mecanismo de controle profissional. No tipo de mecanismo de controle burocrático, as regras são mais rígidas, definidas pelas instâncias superiores do sistema: os professores seguem os procedimentos (horários, currículo, livro texto, regras para aprovação,

matrícula dos estudantes, etc.) e os alunos se orientam por eles (DARLING-HAMMOND, 2006).

O mecanismo de controle profissional existente admite mais flexibilidade e está relacionado às diferentes necessidades dos estudantes. Um exemplo desse mecanismo é a busca do professor na tomada de decisão sobre como seus alunos aprenderiam melhor com livros diferentes dos indicados, por estes estarem mal elaborados ou inadequados ao seu nível de leitura (DARLING-HAMMOND, 2006. p 13).

## 5.4 Situação Profissional

### 5.4.1 Trabalho

A subcategoria “Trabalho” reúne os relatos dos entrevistados referentes às atividades profissionais que eles realizam:

*(...) no profissional muitas coisas assim, eu li tal coisa nas aulas, que a gente tinha de terça feira. Às vezes, no dia seguinte, a gente já discutia no trabalho... se era alguma coisa nova, ou algum entendimento novo, ou entendimento melhor do que a gente já tinha, então eu acabava discutindo no dia a dia lá: Olha, hoje eu aprendi sobre, vamos supor, sobre cargos e salários, conceitos e tudo. Eu acabava conversando com a colega de trabalho e passando também. Então a gente trocava ideias daquilo que ela já sabia, aquilo que eu aprendi de novo. Então sempre a gente faz uma troca. Acho que é importante, e o curso me acrescentou muita coisa, eu já tinha base para poder discutir ou conversar com aqueles que já faziam esse trabalho. (Caderno de campo, Entrevista 3)*

Esse depoimento revela que existe uma troca entre o curso e o trabalho, isto é, o aluno, ao ter contato com o conteúdo no curso, aplica o conhecimento no ambiente de trabalho:

*Os cursos oferecem aos alunos uma base de conteúdo técnico para o exercício profissional, bem como estimula o aluno a desenvolver potenciais para o desempenho em seus respectivos campos de trabalho. (Caderno de campo, Gestor 2).*

Essa troca entre o curso e o trabalho é igualmente destacada pelo gestor 2, que revela que os cursos oferecem conhecimento suficiente para o desempenho no campo de trabalho. Também devemos ressaltar que a participação do aluno em todas as atividades propostas pelos professores colabora para seu aprimoramento profissional, dando condições para que o aluno aplique os conhecimentos no trabalho. Nesse caso, vemos que o compartilhamento de experiências no ambiente profissional é benéfico, tornando o curso a principal fonte de novos conhecimentos. Para justificar essa troca entre curso e trabalho, Dowbor (2001) esclarece que a educação seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos.

#### **5.4.2 Carreira**

A subcategoria “Carreira” reúne as avaliações dos entrevistados referentes às recompensas financeiras, níveis hierárquicos, promoções. Essa subcategoria também apresenta as avaliações dos alunos e leva em conta seus sentimentos de realização e satisfação. O aluno acredita que, realizando o curso, ocorrerão mudanças profissionais significativas:

*O EAD foi uma espécie de “janela inovadora” do momento, ele deu um up grade na minha carreira, enquanto profissional, enquanto pessoa. Eu passei a ser mais dona de mim mesma, eu passei a procurar mais o que eu queria para mim. Então, assim, eu só tenho a agradecer. (Caderno de campo, Entrevista 2).*

*Como eu estou nesta empresa há muito tempo, as promoções e tudo que nessa área eu poderia chegar, eu já cheguei agora e até*

*há um tempo e acredito que cheguei no limite de promoção da empresa. (Caderno de campo, Entrevista 3)*

Para Dutra (1996), a carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais, bem como expectativas e imposições da organização e da sociedade.

A frase 'o EAD foi uma espécie de "janela inovadora" do momento, ele deu um *up grade* na minha carreira' é subjetiva. Não existem elementos na entrevista que provem essa afirmação. Possivelmente a aluna esteja totalmente satisfeita com a vida ou com o atual emprego e aponta esse fato à realização de um curso a distância. Costa (2010) nos explica esse evento subjetivo afirmando que o sucesso subjetivo do indivíduo costuma ser expresso em termos de emprego, carreira e satisfação com a vida. Robins (2005) designa o sucesso subjetivo como a carreira sem fronteiras que atualmente fazem mais sentido, incluindo o crescimento por meio de desenvolvimento de habilidades e competências; satisfação pessoal; trabalho desafiador e gratificante; realizações pessoais; independência; reconhecimento e a possibilidade de passar mais tempo com a família (ROBINS, 2005).

Alguns depoimentos, como o da entrevista 3, mostram que o curso também é visto como responsável por mudanças na carreira e na postura profissional, além de ser apontado como responsável por certo engajamento do aluno na sua área de atuação. A realização do curso fomenta o desejo de mudança.

Observa-se na frase 'acredito que cheguei no limite de promoção da empresa' a característica do sucesso objetivo na carreira, estudada por Robins (IDEM), como efeitos de remuneração, cargos, rapidez nas promoções, status formal na hierarquia da organização e estabilidade de emprego.



## 5.5 Situação Familiar

### 5.5.1 Contribuição

A subcategoria “Contribuição” refere-se às manifestações de apoio dos familiares dos alunos egressos. Esses apoios, em alguns momentos, estão relacionados à questão financeira, ao reconhecimento e à de ajuda dos familiares em trabalhos e pesquisas. Nessa categoria, nota-se tanto o apoio financeiro como o apoio na realização do curso. Isto é, determinadas decisões, que direta ou indiretamente estão relacionadas ao curso, foram tomadas tendo como objetivo ajudar financeiramente:

*É, aqui em casa, minha esposa sempre me incentivou, meus filhos também me ajudaram no andamento do curso. Tinha vez que eu colocava todos para me ajudar. Agora, se eu resolver fazer outro curso, minha esposa me ajuda também. Meus filhos não estão mais aqui, sinto muita falta deles. (Caderno de campo, Entrevista 4).*

*Em casa meu pai me perguntava sempre como estava na faculdade e, no trabalho, meus amigos me ajudavam também, me apoiavam e sempre me falavam que o melhor seria fazer o curso para poder ter algo na vida. Tem alguns amigos que me atrapalham também, são minoria, mas tem. (Caderno de campo, Entrevista 5).*

Esses depoimentos destacam a colaboração dos membros da família em determinados momentos durante a realização do curso. No caso do entrevistado 4, percebe-se que o aluno teve a necessidade de ajuda dos filhos no andamento do curso.

O modelo teleaula empregado pela UMESP é apontado por Moran (2009) como uma solução pontual para situações que favorecem as pessoas mais adultas e que precisam de horários mais flexíveis do que nos cursos presenciais. No aspecto familiar, Leclercq (1968) destaca que, para a maioria dos indivíduos, a família é o fator essencial da virtude e da felicidade, primeiro na sua infância, no tempo da sua

educação, depois na idade adulta, no lar que constituem. Suas palavras podem ser complementadas pelo que apontam Strauss; Gaauch e Spiro (1980): a família foi essencial para o aparecimento da civilização, permitindo um grande salto qualitativo no que diz respeito à cooperação, ao conhecimento voluntário, ao amor e à criatividade.

Possivelmente o aluno trabalhe durante o dia e tenha optado pelo curso a distância por ele ter uma característica mais flexível em relação a horário. Esse modelo permite ao aluno constituir seus estudos sem os requisitos de espaço, assistência e tempo, próprios do ensino tradicional, estendendo, dessa forma, os benefícios da educação (ARETIO, 2002). Isso significa que o aluno terá um convívio maior com os membros da sua família.

*As decisões basearam-se na ajuda da minha família tanto do lado da minha mãe como do meu esposo. Meu esposo trabalha e atualmente sustenta a casa. Posso dizer que atualmente minha situação familiar e profissional teve grande influência dele. (Caderno de campo, Entrevista 1).*

Esse depoimento revela que, em algumas situações, é essencial o apoio financeiro. Para Koloustian (1998), a família desempenha papel decisivo na educação formal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. Podemos concluir que, no ambiente familiar, os laços de solidariedade são mais intensos, com contribuições financeiras quando necessário.

### **5.5.2 Conflitos**

A subcategoria “Conflitos” reúne as situações contrárias, muitas vezes ocasionadas pelo não entendimento dos membros da família. Essas situações podem ser visualizadas em momentos onde é exigida uma maior contribuição financeira de algum membro da família ou ausência de incentivo da realização do

curso por parte dos membros da família. É um contraponto da subcategoria “Contribuição” e nos revela os conflitos existentes no ambiente familiar:

*Às vezes acontece alguma briga dentro de casa com as minhas irmãs. Minha mãe também acha que eu devo casar logo, aí fica todo mundo brigado. Minha mãe também exige que eu ajude em casa. Assim, quando eu não tenho dinheiro para ajudar, também acontece confusão em casa. (Caderno de campo, Entrevista 5)*

Essa frase destaca alguns pontos importantes. O primeiro é o fato de que a ‘mãe’ solicita que o ‘filho’ ajude nos cumprimentos financeiros da família. O fato de a ‘mãe’ querer que o ‘filho’ case logo, talvez signifique que ele, fora de casa, entenda a complexidade do ambiente familiar e a necessidade de apoio financeiro, que neste caso, notamos ser de real necessidade. Koloustian (2000) nos ajuda a entender esse fato de a ‘mãe’ necessitar do apoio financeiro do ‘filho’, destacando que a família precisa buscar formas coletivas de estratégias de sobrevivência. Já o depoimento

*Os meus familiares não influenciaram no andamento e término do curso. Eu nunca conversei sobre esse tipo de coisa com meus familiares ou profissionais. Não que me lembro. Eu nunca comentei, porque queria provar para eu mesma que era capaz. (Caderno de campo, Entrevista 1)*

destaca ausência de incentivo da realização do curso por parte dos membros da família. Nota-se que a aluna teve uma necessidade de provar que era capaz, buscava um reconhecimento. Nesse caso, o curso foi encarado como um desafio a ser superado, havendo a expectativa de que, após sua conclusão, conseguiria uma recompensa.

Assim, podemos considerar que a realização do curso provoca um aumento na autoestima, isto é, uma valorização da pessoa para si própria. O ato de aprender satisfaz aos interesses e às necessidades dos alunos e contribui para sua vida pessoal e profissional (SILVA; COELHO; VALENTE, 2009).

## 5.6 Curso

### 5.6.1 Proposta de Formação

A subcategoria “Proposta Formação” reúne as propostas destacadas nas entrevistas com os gestores e as propostas de formação elaboradas pela UMESP descritas no projeto pedagógico.

*Formação técnica profissional de qualidade na Área de Gestão Organizacional e formação humana fundamentada nos valores institucionais, dos quais destacamos a ética, a solidariedade, a dignidade humana e a cidadania. No processo pedagógico em curso, trabalham-se as temáticas de gestão com contínua atualização às inovações, com avaliação integrada dos conteúdos e composição do corpo docente com profissionais ligados às áreas profissionais específicas. (Caderno de campo, Gestor 2).*

*A formação se dá no âmbito teórico/prático, onde a teoria é apresentada de maneira aplicada. (Caderno de campo, Gestor 3).*

Os gestores acima afirmam que o curso promove a formação dos alunos. Essas propostas também são destacadas pelo Ministério da Educação na autorização dos cursos superiores de tecnologia a distância:

(...) formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) desenvolvimento da capacidade empreendedora. (BRASIL, 2001)

(...) essa formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional (BRASIL, 2001).

O Projeto Pedagógico do curso destaca muito superficialmente a questão da formação do aluno:

Para atender aos objetivos da formação de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, o curso foi concebido com o propósito de preparar o

aluno para entender o ambiente globalizado, conturbado e em constante mutação (Caderno de campo, Projeto Pedagógico do Curso).

Constatamos que a UMESP planeja e oferece os cursos superiores de tecnologia, porém não aprofunda as propostas de formação no projeto pedagógico. Os discursos dos gestores são unânimes no que se refere às possibilidades que o curso oferece de formação para os alunos, porém há casos em que os alunos entram nos cursos com níveis educacionais diferentes. Esse desnivelamento pode limitar as capacidades de alguns alunos de desenvolver a formação oferecida.

### **5.6.2 Propósitos do Curso**

A subcategoria “Propósitos do Curso” reúne os objetivos do curso elaborados pela UMESP e descritos no projeto pedagógico. O trecho do projeto pedagógico mais significativo aplicado aos propósitos do curso foi o que destaca os objetivos do curso:

Desenvolver os conhecimentos científicos e tecnológicos para o desempenho profissional e a colaboração para a construção de uma sociedade equânime; contribuir para o desenvolvimento e o aproveitamento das tecnologias mais avançadas e também da pesquisa em áreas de inovação, sedimentando políticas de inclusão e desenvolvimento humano; desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de pessoas e o atendimento às necessidades organizacionais; propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias e novas práticas de gestão de recursos humanos; incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; educar para o exercício da cidadania.” (Caderno de campo, Projeto Pedagógico)

No projeto pedagógico, quando se apresentam os objetivos do curso, não se menciona formação, não se diz que se propõe a formar gestores. Nesse documento podemos notar a existência de desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas para a gestão, mas não para a formação de gestor.

A melhor forma de verificar se a instituição, a gestão e a realização do curso colaboram para que esses propósitos descritos no projeto pedagógico sejam alcançados é mostrar um levantamento feito com os alunos, bem como apresentar um levantamento com os gestores, para confirmar se esses propósitos são contemplados em suas entrevistas.

Para verificar se os propósitos apresentados no projeto pedagógico foram atingidos pelos alunos, elaborou-se a tabela abaixo:

Tabela 7 – Propósitos apresentados no projeto pedagógico X Situação dos alunos egressos

	Atua na área de RH	Desempregado	Teve sucesso na carreira	Está fazendo pós-graduação	Tem um negócio próprio (empresário)
Entrevistado 1	Não	Não	Não	Não	Não
Entrevistado 2	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Entrevistado 3	Sim	Não	Sim	Não	Não
Entrevistado 4	Não	Não	Não	Não	Não
Entrevistado 5	Sim	Não	Não	Não	Não
Entrevistado 6	Não	Sim	Não	Não	Não
Entrevistado 7	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Quadro elaborado pelo autor da dissertação

A tabela 7 não permite identificar se houve ou não a formação como tecnólogo em gestão de Recursos Humanos.

Observa-se que de sete alunos apenas três trabalham na área de atuação. Isso mostra uma instabilidade da aplicação das propostas do curso ou não participação dos alunos nos aspectos práticos do curso. Dos entrevistados, apenas um aluno está desempregado. Nesse caso, a opção de não trabalhar está relacionada com a família, especialmente com a vontade de a aluna ficar mais próxima do filho. Enfim, o fato de apenas um aluno estar desempregado é um ponto notório a ser considerado diante da proposta estabelecida pela universidade. Sobre carreira, apenas dois alunos tiveram uma considerável mudança profissional. Esse é um ponto preocupante, visto que uma das propostas do curso é promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho.

Os resultados da tabela 7 não são animadores no que diz respeito a propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação. Observa-se que apenas um aluno se engajou em novos horizontes. Talvez as propostas relacionadas à educação continuada devam ser repensadas no âmbito da gestão do curso. Outro ponto importante é a atuação empreendedora dos alunos. Nesse caso, verifica-se que nenhum dos alunos deixou o emprego formal para ter um negócio próprio. Possivelmente esse seja outro tópico que deva ser repensado no âmbito da gestão do curso.

Para mostrar se os propósitos apresentados no projeto pedagógico foram evidenciados nas entrevistas dos gestores, elaborou-se a tabela abaixo:

Tabela 8 – Visão dos gestores X Propósitos apresentados no projeto pedagógico

	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3
Incentiva o desenvolvimento da capacidade empreendedora.	Sim	Sim	Sim
Promove a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho	Sim	Sim	Sim
Educa para o exercício da	Sim	-	Sim

cidadania.			
Propicia o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação	-	-	-

Fonte: Quadro elaborado pelo autor da dissertação

A tabela 8 destaca alguns pontos importantes e divergentes. O primeiro deles refere-se à unanimidade nas entrevistas dos gestores em apresentar como pontos positivos alguns itens apresentados nos projetos pedagógicos, como o de incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho. Esses discursos apresentados pelos gestores divergem o que é apresentado na situação dos alunos (tabela 7). Podemos notar que, na prática, alguns objetivos são atingidos pelos alunos. Outro aspecto importante é que nenhum deles abordou como 'importante' o fato de o curso propiciar o prosseguimento de estudos no nível de pós-graduação. Observa-se na tabela 7 que, de alguma forma, os alunos também não são estimulados a continuar os estudos em termos de pós-graduação.

Por fim, esses levantamentos foram fundamentais para identificar que alguns objetivos são parcialmente atingidos no âmbito da gestão do curso e devem ser repensados e alinhados de forma a apresentar mais possibilidades de avanço profissional para os alunos egressos.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou responder à seguinte pergunta: Como o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos influenciou na situação profissional e familiar dos alunos egressos? Também se propôs apresentar as visões da instituição e do gestor sobre as influências na situação profissional e familiar dos alunos egressos.

Após a análise preliminar das entrevistas com alunos egressos e dos gestores, bem como da análise do projeto pedagógico do curso, foi proposta uma divisão da narrativa por eixos temáticos, que se constituíram em categorias e subcategorias de análise, dentre as quais se destacam: *CURSO* – Proposta de Formação e Propósitos do Curso; *GESTÃO* – Sentido do Curso, Discurso e Controle; – *SITUAÇÃO PROFISSIONAL* – Trabalho e Posição na Carreira e *SITUAÇÃO FAMILIAR* – Contribuição e Conflitos.

De acordo com os resultados das entrevistas dos alunos, observou-se que o curso influencia na situação profissional, aumentando a empregabilidade dos alunos egressos. Os resultados apontam que, dos alunos entrevistados, apenas um aluno está desempregado. Nesse caso, a opção de não trabalhar está relacionada com a família, especialmente com a vontade de a aluna ficar mais próxima do filho.

Uma característica importante do curso é a troca de experiências. Os alunos, após ter o contato com o conteúdo do curso e as atividades propostas, aplicam esse conhecimento no ambiente de trabalho.

O desenvolvimento profissional do aluno não é observado. Os resultados apontam que apenas dois alunos tiveram uma considerável mudança profissional. Esse é um ponto preocupante, visto que uma das propostas do curso é promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho.

A manutenção do emprego ou adequação às novas necessidades do mercado de trabalho também são itens observados devido a mudanças profissionais desejadas pelos egressos e em parte proporcionadas pelo curso. No entanto, a manutenção do emprego não significa que tenha havido sucesso na carreira dos egressos, porque: 1) poucos alunos egressos atuam na área de Recursos Humanos;

2) nenhum aluno egresso se tornou um empreendedor bem-sucedido e 3) poucos alunos egressos continuaram seus estudos em curso de pós-graduação.

Os gestores dos cursos exercem sua função de construção do sentido sobre o curso, porém é possível identificar lacunas entre líderes gerenciais e a percepção dos egressos, porque: 1) a suposta melhora no relacionamento familiar defendida no discurso dos gestores não pode ser verificada na prática relatada pelos egressos; 2) a autonomia dos alunos não está presente na fala dos egressos; 3) o controle exercido por meio de mecanismos do curso e da disciplina dos egressos é o fator que garante o único benefício, a manutenção do emprego, mas a mudança desejada jamais acontece; 4) a responsabilidade no cotidiano e no curto prazo é transferida quase totalmente à subjetividade dos egressos (autodisciplina e desejo).

Na visão dos gestores, o relacionamento familiar melhora com a entrada do aluno em um curso a distância. Mas essa é uma visão que não pode ser generalizada. A instituição, por sua vez, não discursa dessa forma e, aparentemente, em seu projeto pedagógico, não apresenta, em seus objetivos, alguma possibilidade de mudança na situação familiar do aluno. Os resultados nas entrevistas dos alunos apontam que eles ficam mais tempo realizando as atividades propostas pelos professores em sua residência, em contato com sua família, mas esse contato tanto pode melhorar o relacionamento como pode criar situações conflitantes entre os membros familiares.

A situação profissional dos egressos foi influenciada principalmente pela manutenção do emprego e pela troca entre conteúdos aprendidos e o trabalho dos egressos. Como se pode observar, a realização do curso fomenta o desejo de mudança, porém essa mudança não se concretiza em sucesso na carreira.

Contudo, nem sempre a possibilidade de sucesso da carreira está vinculada ao curso. Alguns alunos não estão na área e se dizem satisfeitos, uma vez que o seu emprego do momento proporciona conforto e segurança à família.

Nas situações em que os alunos já estão empregados, a realização do curso se mostra como via para a estabilização e o crescimento profissional. Isso porque esse aluno/funcionário muitas vezes já conhece na prática o que aprende em sala de aula.

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos ainda exerce um papel muito importante na situação profissional de alguns alunos: ele pode ser encarado como um 'passaporte' para uma promoção.

O avanço profissional de um aluno – ou as implicações que esse curso teve em seu emprego – também foi avaliado segundo uma ótica subjetiva de sucesso de carreira. Ou seja, o sucesso subjetivo aparece nos depoimentos, estando atrelado ao aprendizado, a mudanças comportamentais e a iniciativas. Esse aprendizado é mencionado como busca de novos desafios, como, por exemplo, alunos que desejam ingressar em cursos de pós-graduação, ou ainda como subsídios para que o aluno aprenda a lidar com situações adversas em seu ambiente de trabalho.

As reflexões advindas da fundamentação teórica e os resultados das entrevistas apontam que o curso a distância, por ter características mais flexíveis de horário, é procurado por alunos que trabalham durante o dia ou não têm tempo de fazer um curso presencial. Entendemos, então, por isso, que a realização do curso se dá na maioria das vezes no ambiente doméstico, ocasionando, assim, algumas influências para a situação familiar. Uma dessas influências é a necessidade de colaboração dos membros familiares em determinados momentos durante a realização do curso. Nesse sentido, interfere na base familiar, provocando maior ônus para a família.

Em relação à contribuição que os membros da família podem proporcionar a um aluno durante a realização do curso, é fundamental mencionar que a base familiar é citada como fator importante de motivação para a continuidade do curso. Para os alunos pesquisados, a realização do curso provoca um sentimento de contribuição, apoio, solidariedade e maior interação nas relações familiares. Esse aspecto mostra como a situação familiar e o curso se interligam e acabam se tangenciando sob o argumento – bastante presente em depoimentos – de que o estudo é necessário para que o cidadão faça parte efetiva da sociedade. Ou como dizem muitos: “É preciso estudar para ser alguém”. Nota-se que, em algumas situações, esse apoio está relacionado à questão financeira. Isto é, determinadas decisões, que direta ou indiretamente estão relacionadas ao curso, foram tomadas tendo como objetivo ajudar financeiramente aquele grupo.

Há relatos em entrevistas de que esse apoio dado pelos familiares, em alguns momentos, influencia os alunos em outras decisões. Um exemplo dessa situação é o fato de alguns alunos se afastarem do universo profissional por razões familiares. Ainda nessa linha em que o universo familiar suplanta as demais esferas, o apoio dado ao aluno pelos membros da família, por alguma exigência da realização do curso, advém do fato de as aulas não serem todos os dias. Isso demonstra não só

que o aluno solicita apoio dos membros da família por estar na maior parte do tempo realizando as atividades do curso no ambiente familiar como também que essa situação modifica a rotina familiar.

Complementando esses resultados de que o curso interfere na rotina familiar, foi constatado que muitos alunos pedem o apoio e a compreensão da família. Alguns mencionam que terão de se dedicar ao curso e que isso implicará algumas mudanças na rotina dos filhos e parceiros. Esse pedido também pode ir além do apoio e da compreensão. Ou seja, não é apenas um incentivo. O núcleo familiar acaba sendo colega de curso e auxiliando o aluno em trabalhos e pesquisas.

Algumas justificativas dadas para o apoio familiar se aproximam do reconhecimento familiar, principalmente quando o curso é encarado como um desafio a ser superado e que, após sua conclusão, o aluno atingirá outro patamar social: o de pessoa graduada.

Ainda sobre o aspecto da situação familiar, podemos considerar que a realização do curso provoca um aumento na autoestima, isto é, uma valorização da pessoa para si própria. Exemplos desse acontecimento são relatos de alunos que evidenciam o status e o poder frente aos demais membros da família após finalizar o curso superior de tecnologia. De acordo com as entrevistas, nota-se que nem sempre essa relação reconhecimento-status pode ser lida como prejudicial. Em muitas situações, esse *status* tem valor positivo, e o aluno passa a ser exemplo aos demais membros da família. E ele é socialmente mais aceito após a conclusão do ensino superior.

A manutenção do emprego também pode ser considerada item favorável à convivência familiar, porque possivelmente garante as condições financeiras de sobrevivência da família, proporcionando conforto e segurança.

Ainda sob o ponto de vista social, o aluno reconhecido no âmbito familiar é forte agente propagador de seu curso e/ou modalidade. Nas entrevistas analisadas, há menções de alunos que sugeriram o curso para colegas de trabalho ou parentes. O mercado de trabalho é outro termômetro que pode interferir no reconhecimento de um aluno. Uma vez que esteja matriculado em um curso de graduação, ele passa a interagir com outros setores da empresa e pode conversar e ser consultado para outros assuntos.

## **6.1 Limitações**

Esta pesquisa apresenta algumas limitações. Para a definição do corpus da pesquisa, foi utilizada uma amostragem por conveniência. Por isso os resultados não podem ser generalizados e apresentam apenas as primeiras evidências sobre o tema. A escolha do polo de Mauá também limitou os resultados: manifestam-se os relatos de alunos de um único polo, que representam apenas 10% dos alunos formados no período estabelecido pela pesquisa.

De qualquer maneira, os resultados obtidos nessa pesquisa podem contribuir para pesquisas futuras. Ela não teve a intenção de esgotar o tema e pode servir de início de trabalho para outros pesquisadores.

## **6.2 Sugestão para pesquisas futuras**

Uma grande contribuição desse estudo seria apoiar uma pesquisa futura relacionando o tema das influências da realização de Cursos de Tecnologia com a mercantilização da educação pelas instituições de ensino superior, empregando propagandas e discursos meramente voltados para a venda de seus cursos.

Enfim, esse estudo traz as primeiras evidências sobre as influências da realização do Curso de Tecnologia a Distância nas relações profissionais e na situação profissional do aluno e conduz a acanhadas contribuições sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- ABRAEAD - **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância, 2008**. Coordenação Fábio Sanchez. 4ª ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ABRAMOVAY, M. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ALVES, L. R. Controlar e/ou compartilhar: a mídia e as políticas de educação. In: Silva, C. C. (coord.). **Participação e Controle Social na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.
- ALVES, J.R.M. A História da EAD no Brasil. In LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância: o estado da arte**. Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2005.
- ARETIO, L. G. **La educación a distancia**. 2ª ed. Barcelona: Ariel, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: SEPE, 2001.
- BARBOSA, J. V. Do giz ao mouse. A informática no processo ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional: Uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- BECKER, C. A ruptura dos vínculos: quando a tragédia acontece. In: KOLOUSTIAN, S. M. **Família brasileira, a base de tudo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/ Brasília, DF: UNICEF, 1998.
- BRANDÃO, C. F. **Política educacional para a educação superior brasileira na última década**. Piracicaba, SP: Impulso, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 436/2001**, aprovado em 02/04/2001.

CARVALHO, E. J. G. de. Mudanças no mundo do trabalho e na gestão escolar. **Anais do VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação**. UNESP, Marília, 2008.

CASTRO, C. P. Fundamentos pedagógicos em EAD: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo. In SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F.; AZEVEDO, A. B. **Educação a Distância**. Uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: UMESP, 2008.

CLEGG, S.; KORNBERGER, M.; PITSIS, T. **Administração e organizações: uma introdução à teoria e à prática**. Tradução: (coord.de) Patrícia Lessa Flores da Cunha. Revisão técnica: Alexandre Perucia. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COLOMBO, S. S. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLOMBO, P. H. Gestão da qualidade no sistema instituição de ensino. In: COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, L. V. **As competências profissionais dos profissionais de educação física no quadro do processo de harmonização curricular: a revalorização da formação inicial em educação física**. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2005. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aiesepguadalajara2007.com%2Fponencias%2F29nov07-05.doc&rct=j&q=Colardyn%20e%20Lantier%20\(1982\)%20situa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20&ei=pSE\\_TfWMF4iq8AadxJ3LCg&usg=AFQjCNH3oRn7HogeIHlBu67IJSWNI0rtzw&cad=rja](http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aiesepguadalajara2007.com%2Fponencias%2F29nov07-05.doc&rct=j&q=Colardyn%20e%20Lantier%20(1982)%20situa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20&ei=pSE_TfWMF4iq8AadxJ3LCg&usg=AFQjCNH3oRn7HogeIHlBu67IJSWNI0rtzw&cad=rja). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

COSTA, L. V. **Avaliação da carreira no mundo contemporâneo: proposta de um modelo de três dimensões**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

DAL ROSSO, S. **A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu**. São Paulo: LTr, 1996.

DANDA, P. **O que é família**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n. 35, set./dez. 2006

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais** – São Paulo: Atlas, 1981.

DEMO, P. **Questões para a teleeducação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

DEMO, P. **Desafios modernos da Educação**. 3ª ed., Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento**. Os desafios da Educação. Disponível em <http://dowbor.org/tecnconhec.asp>, 2001. Acesso em 21 de março de 2011.

DOWBOR, L. **O que acontece com o trabalho**. Disponível em <http://dowbor.org/06oqueaconteceabbr.doc>, 2006. Acesso em 21 de março de 2011.

DRUCKER, P. F. **Administração, Tarefas, Responsabilidades, Práticas**. Tradução de Carlos Afonso Malferrari e outros. São Paulo: Pioneira, 1975.

DURKHEIM, E. Definição de educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 3ª ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DUTRA, J.S. **Administração de carreiras**: uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Editora Atlas - 1996.

FLEURY, A.; FLEURY, M. **Construindo o conceito de competência**. RAC, Curitiba, 2001, vol.5.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. **Educação e sociedade**. Ano II-nº6. São Paulo: Cortez, 1980.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Paul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. São Paulo: Jorge Zahar, 1991.

GILBERTO, I. J. L. **A Educação a distância no cenário das políticas educacionais**. Educação e Linguagem, Ano 9, No 13, JAN-JUN 2006, São Bernardo do Campo, SP: UMESP.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, J. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: Flores, J. **Análises de dados cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

GODOI, C. K; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista Qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA, M.R.; SILVA, A. B. D. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A Pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.



GORENDER, J. **Globalização, tecnologia e relações de trabalho**. Estudos Avançados 11 (29). USP. 1997

HAIR Jr, J. F.; BABIN, B. MONEY, A. H.; SEMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1973.

IANNI, O. **A era do globalismo** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IBGE. **A família brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/familia.html>. Acesso em 01 de fevereiro de 2011.

IMS - INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2008-2012. São Bernardo do Campo: IMS, 2008.

IMS - INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR. **Planejamento pedagógico do curso de gestão tecnológica em recursos humanos**. 2006. São Bernardo do Campo: IMS, 2006.

IMS - INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR. **Metodista em números**. 2010. Disponível em <http://www.metodista.br/sobre-a-metodista/metodista-em-numeros>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

IPEA. **Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância: o estado da arte**. Pearson Education do Brasil, 2009.

JONES, G. R. **Teoria das Organizações**. Tradução: Luciane Pauleti e Daniel Vieira. Revisão técnica: Luciana Oranges Cezarino. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KOLOUSTIAN, S. M. **Família Brasileira, a base de tudo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

LAKATOS, E. M. **Sociologia Geral**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3ª ed. Porto Alegre. ArtMed Editora, 2003.

LECLERCQ, Jacques. **A família**. São Paulo: Editora Quadrante Ltda. 1968.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio' da pobreza**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, no. 03, Nov, 1997.

MACHADO, N. J. **Educação: seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA). 1998.

MAIA, C. Educação pelo trabalho – Work Based Learning. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância: o estado da arte**. Pearson Education do Brasil, 2009.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**, 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MARCONDES, M. S. **Educação em contexto de globalização. Educação globalização**. São Paulo, ano 9, n. 13, 2006.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 47 – 58.

MEC – Ministério da Educação e Cultura - **PARECER CNE/CES Nº 436/2001**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed>. 2006. Acesso em 20 de janeiro 2010.

MEC – Ministério da Educação e Cultura - **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed>. 2007. Acesso em 19 maio de 2008.

MEC – Ministério da Educação e Cultura - **MEC PORTARIA Nº 1.770, DE 1º DE NOVEMBRO DE 2006**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed>. 2006. Acesso em 20 de janeiro 2010.

MERCADO, L. P. L.; LIRA, C. S.; LIRA, M.T.; Educação a distância nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em educação brasileiros no período 1998-2007. In: Mercado, L. P. L. (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. 1ª ed. Maceió: Edufal, 2009, v. 1, p. 295-344.

MINTZBERG, H. **Criando Organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. Tradução de Cyro Bernardes. São Paulo: Atlas, 1995.

MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Senai, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: **Educação epistemologia e ciências da educação**, v. 21. Porto Alegre: PUC, 1998.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação e Linguagem**, volume 12, n. 19, JAN-JUN, 2009, São Bernardo do Campo, SP: UMESP.

MORGAN. G. **Imagens da organização**. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MUHR, T. ATLAS/ti. **A Prototype for the Support of Text Interpretation. Qualitative Sociology**, Vol. 14, n. 4, 1991.

NOVAES, P. **Educação e trabalho**. O futuro dos recursos humanos. Ministério da Educação e Cultura, MEC. 1970.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância: o estado da arte**. Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de. **Tecnologia, trabalho e desemprego: um conflito social**. 1ª ed. São Paulo: Érica, 2004.

ORKICKAS, E. **Modelos de gestão: das teorias da administração à gestão estratégica**. Curitiba: Ibpex, 2010.

PALLOFF, R. e PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço – estratégias eficientes para as salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PENTERICH, E. Caminhos da EAD na Metodista. In; PERROTTI, E. M. B.; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências**. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2003.

PEREIRA, M. I.; MISOCZKY, C. M. **Peter Drucker e a legitimação do capitalismo tardio: uma análise crítica de discurso**. ENANPAD, Salvador: 2006.

PEREIRA, J. L. O Cotidiano da tutoria. In: CORRÊA, J. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. In: **Rev. Katál**. Florianópolis: v. 12, n. 2, jul./dez. 2009, p. 268-277

PERRY, W,; RUMBLE, G. **A. Short guide to distance education**. Cambridge: Internacional Extension College, 1987.

PRADO, D. **O que é família**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981

PREEDY, M. **Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos**. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre : Artmed, 2006.

ROBINS, S. P. **Comportamento organizacional**: tradução técnica de Reynaldo Marcondes. 11ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família, In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.

SANTOS, C. O conceito de abertura em EAD. In LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância**: o estado da arte. Pearson Education do Brasil, 2009.

SATHLER, L. & AZEVEDO A. A EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo/SP: UMESP, v. 12, n. 19, jan./jun., 2009.

SCHULTZ, R. **Gestão da educação**: inovação e mudança. Disponível em [http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit\\_gest/edi5\\_artigoritaschultz.pdf](http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoritaschultz.pdf). Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

SELARI, S. L. **Qualificação, competência e a comodificação da educação**: o crescimento do ensino superior em Londrina-PR 2009. VII Seminário do Trabalho. UNESP. 2009.

SILVIA, M. O. T. Famílias paraenses: um estudo de suas características e interações. **Relatórios de pesquisa**. Belém: UNAMA, 1999.

SILVA, T. T.; COELHO, S. Z. e VALENTE, J. A. O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes-colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades virtuais de aprendizagem. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. 259 p.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAUSS, L.; GOUCH, K.; SPIRO. M. **A família**: origem e evolução, Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

SZYMANSKI, H. A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORI, R. **Educação sem Distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo. Editora SENAC, 2010.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S. PINTO, J. M (org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª ed. Portugal: Afrontamento, 1999.

VALENTE, J.A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VIEIRA, M. **A reforma da família e da ética**: introdução à ciência da familiarística. São Paulo, A.J. M. Vieira. 2000.

XAVIER, R. A. P. **Sua carreira**: planejamento e gestão. São Paulo: Financial Times - Prentice Hall, 2006.

ZAINCO, M. A. S. **Gestão da instituição de ensino e ação docente**. Curitiba: Ibpex, 2008.

WEICK, K. E. Sensemaking nas Organizações. Tradução de: Sensemaking in Organizations. London: Sage, 1995. Traduzido por: Aline Vieira Malanovicz. 2010.

**Apêndice A**  
**Roteiro da entrevista para pesquisa de campo – Alunos egressos**

**Mestrando:** RICARDO SCANTAMBURLO

**Tema da Dissertação:** As influências da realização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a Distância na situação profissional e familiar dos alunos egressos do pólo de apoio presencial da cidade de Mauá da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Questões (alunos egressos):

- 1) Qual é a sua atual situação familiar?
- 2) Qual é a sua atual situação profissional?
- 3) Você teve algum tipo de suporte familiar para a tomada de decisões profissionais?
- 4) Você teve conquistas profissionais que propiciaram mudanças na sua estrutura familiar?
- 5) Nesses últimos dois anos, quais elementos levaram à sua atual situação familiar e profissional?
- 6) Em que medida o curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos ofereceu subsídios para essas mudanças familiares e profissionais?
- 7) O curso propiciou alterações na sua vida profissional?
- 8) Essas alterações profissionais propiciaram mudanças na sua estrutura familiar?

**Apêndice B**  
**Roteiro da entrevista para pesquisa de campo – Gestores**

**Mestrando:** RICARDO SCANTAMBURLO

**Tema da Dissertação:** As influências da realização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a Distância na situação profissional e familiar dos alunos egressos do pólo de apoio presencial da cidade de Mauá da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Questões (gestores):

- 1) O que é o Curso Superior de Gestão de Recursos a Distância?
- 2) Quais os detalhes da formação que o curso se propõe realizar?
- 3) O projeto pedagógico do curso de RH destaca o perfil do egresso no aspecto profissional. Você, como gestor, visualiza outros perfis para o aluno egresso?
- 4) Como você, como gestor, garante a efetividade do curso?
- 5) Que influências, na sua visão, o curso traz para as relações familiares dos alunos egressos?
- 6) Que influências, na sua visão, o curso traz para a situação profissional do aluno egresso?