

R C & C

REVISTA DE CONTABILIDADE E CONTROLADORIA

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO USO DE RECURSOS ÁUDIOVISUAIS EM SALA DE AULA

THE INSTITUTIONALIZATION OF AUDIOVISUALS RESOURCES IN CLASSROOM

Recebido em 10.11.2010 | Aceito em 30.11.2010 | 2ª versão aceita em 10.12.2010

Nota: este artigo foi aceito pelos Editores Romualdo Douglas Colauto e Ademir Clemente e passou por uma avaliação double blind review

JANE MENDES FERREIRA

Mestre em Administração pela PUC/PR | Doutoranda em Administração pela Universidade Positivo | Professora do Departamento de Contabilidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa | Praça Santos Andrade, n 1 | CEP: 84.010-919 | Ponta Grossa – PR | Tel.: (42) 3220-3393 e 3220-3392 | E-mail: janemff@yahoo.com.br |

MARYSTELA ASSIS BARATTER

Mestre em Administração pela Universidade Positivo | Doutoranda em Administração pela Universidade Federal do Paraná | Av. Prof. Lothário Meissner, 632 | Jardim Botânico | Curitiba-PR | 80210-170 | Tel.: 41 33604365 | E-mail: marystela.baratter@gmail.com |

MAYLA CRISTINA COSTA

Mestre em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo | Doutoranda em Administração pela Universidade Positivo | Professora Assistente Universidade Federal do Paraná | Av. Prof. Lothário Meissner, 632 | Jardim Botânico | Curitiba-PR | 80210-170 | Tel.: 41 33604407 | E-mail: mayla@ufpr.br |

RICARDO ENGELBERT

Mestre em Administração pela Universidade Positivo | Doutorando em Administração pela Universidade Positivo | R. Major Nestor Luis de Oliveira Júnior, 369 cs 28 | 82300-240 | Curitiba-PR | E-mail: engelbert@up.com.br |

RESUMO

Grande parte das instituições de ensino superior passou a adotar o uso dos recursos áudio-visuais em sala de aula por ser considerado por muitos atores ligados à educação como um facilitador e acelerador do processo de ensino. O uso de tais recursos é também legitimado pelo Ministério da Educação, ao aceitá-lo como critério positivo nos seus processos de avaliação. No entanto, poucos estudos são conduzidos com o intuito de constatar a eficiência do uso desse recurso e a sua influência na motivação e desempenho do estudante. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é verificar como os estudantes têm utilizado tais recursos audiovisuais em sala de aula e a importância que é a ele atribuído. A pesquisa tem como pano de fundo a teoria institucional de base sociológica e a amostra foi composta por 90 alunos dos cursos da área de ciências sociais aplicadas e os resultados foram tratados estatisticamente pelo software SPSS, por meio de teste estatístico paramétrico. Os resultados encontrados no presente pesquisa, claramente apontam para a institucionalização do uso dos recursos audiovisuais em sala de aula. No entanto, os mesmos resultados apontam para uma falha no sistema, pois o estudante passa a considerar aquele conhecimento em tópicos (característico das apresentações), e muitas vezes parcial, como suficiente para sua formação.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Institucionalização.

ABSTRACT

Much of the higher education institutions began to adopt the use of audio-visual resources in the classroom because it is considered by many actors involved as a facilitator and accelerator of the teaching process. We can see that in recent times a large amount organizations from educational system has been adopted the audiovisuals resources in classrooms due to assess from many actors connect to higher education arena as a spur and a mean to accelerate teaching process. Besides, the usage of this kind of resource is legitimated from Education Bureau in Brazil when it considers as a positive criterion in the evaluation process of educational organizations. However a few studies have been conducted to verify the actual efficiency of the audiovisual resources in the teaching process and its influence in the performance e motivation on the student. Due to this consideration the purpose of this study is verify how de students have been using this kind of resource and the degree of relevance they credit to it. The present inquiry has its basis on the sociological view of Institutional Theory and the sample contemplates 90 students. The results were statistically treated with SPSS throughout parametric testes. The

results of this research clearly point to the institutionalization of the use of audiovisual resources in the classroom. However, these results point to a flaw in the system, since the student is to consider that knowledge in topics (characteristic of the presentations), and often partial, as sufficient for their formation.

Key-words: Education, Technology, Institutionalization

I INTRODUÇÃO

Para Giddens (1991) o momento atual caracteriza-se como de início de um novo ciclo (e obviamente como o fim de outro), de pós-modernidade, onde os sistemas baseados na manufatura de bens deslocam-se para um sistema muito mais centrado na informação. O autor destaca que a necessidade de entender os eventos que se sucedem para então retirar conhecimento sistemático, gera uma grande desorientação. As conseqüências desse período estão se tornando radicalizadas e universalizadas, utilizando-se do termo “descontinuidades da modernidade” para destacar as transformações, que têm sido mais rápidas que em qualquer outro período. O fenômeno, ainda que complexo, da pós-modernidade, e a sua associada troca da tradição pela tecnologia como nova ideologia, transferiu o poder para sistemas baseados nessa nova ordem tecnológica (GIDDENS, 1991; HABERMAS, 1975; BENJAMIN, 1985).

Nessa nova ordem a universidade torna-se ator central. No entanto, frente às mudanças observadas nas últimas décadas, ao invés de ter como foco ser o espaço fecundo para reflexão, produção e disseminação do conhecimento, a universidade tem também se ocupado com “posicionamento de mercado” e procura encontrar meios para atrair mais “clientes”. O estudante deixa então de ser o sujeito crítico a ser entregue à sociedade e passa a ser cliente. Nessa visão, os espaços, os recursos e o papel do professor e da própria universidade sofrem alterações naturais. Uma das evidências de que o contexto tem alterado a forma de atuar de professores, estudantes e instituições de ensino superior é o aumento da adoção do uso dos recursos áudio-visuais em sala de aula, especialmente na área de ciências sociais aplicadas, em que a utilização de tais recursos passa a fazer parte do novo “pacote educacional” para a aquisição rápida de conteúdos. Em outras palavras, os estudantes esperam que as aulas sejam ministradas com o auxílio de recursos que possibilitem uma visão mais acelerada dos conteúdos.

A adoção de ferramentas (como projetores de multimídias) tem sido vista, inclusive pelo Ministério da Educação, como importante nesse novo fazer pedagógico, pois permitiria facilitar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, parece ser também relevante analisar o processo sob outras óticas. A primeira delas tem relação com a preparação dos docentes para a utilização de tais ferramentas. Dotar as salas de aula com equipamentos de última geração não moderniza o processo. A adoção de estratégias para a preparação dos professores parece ser um caminho desejável e natural, mas não se assemelha à realidade.

Diante do contexto atual parece que é prudente levar em consideração a eficiência do processo atual. Refletir sobre o uso de ferramentas em sala de aula frente ao aprendizado do estudante. Assim, há que ser considerado o modo de aprender dos estudantes. Deleuze (1987) afirma que o processo de ensino e aprendizagem ainda é incerto. Nas palavras do

autor “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (p. 21). O autor fala de certa irrelevância de conteúdos objetivos, mas aqui a atenção é chamada para a questão do tempo. O investimento que professores e alunos fazem no tempo parece ser essencial no processo de aprendizagem.

Como a adoção de determinadas práticas de ensino (utilização de recursos áudio-visuais) parece uma constante no cenário da educação é importante refletir criticamente sobre tais práticas. Assim, o objetivo do artigo consiste em verificar como os estudantes do curso de Administração têm utilizado tal recurso e a importância que é a ele atribuído. Assim, se poderá lançar olhar sobre a eficiência de uso de recursos áudio-visuais em sala de aula. Particularmente em instituições de ensino superior da iniciativa privada nos cursos da área de ciências sociais aplicadas.

2 ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil tem seu início no século XIX por iniciativa do poder público. Essa situação perdura até as primeiras décadas do século XX, em que as instituições de ensino superior (IES) brasileiras eram predominantemente públicas. Teixeira (1989) relata que, em 1889 existiam 14 IES e em 1930, 86 estabelecimentos já, em sua maioria, de natureza privada. Nos anos que se seguiram há disseminação dos cursos superiores totalizando 779 entidades em 1968, contemplando cerca de 280 mil alunos. A expansão observada após 1889 pode ser explicada, em parte, pela consolidação da República e seu modelo mais descentralizado de governo (federalista). Mais recentemente, dados de 2007 indicam a existência de 2281 IES sendo que dessa quantidade, 2032 configuram-se instituições privadas (INEP, 2007).

A proliferação das instituições de ensino superior se dá em um cenário muito específico no Brasil aliado às mudanças globais observadas nas últimas décadas. Dentre os fenômenos mundiais mais evidentes está a revolução tecnológica, que tem provocado mudanças nas formas de atuação dos diversos setores sociais. A tecnologia, que também foi um dos gatilhos da globalização, muda a forma e conteúdo dos processos de trabalho. Dessa forma, os efeitos sobre a educação superior são imediatos pela sua estreita ligação com os indivíduos que buscam a adequação à nova lógica do mercado e demandam uma instituição de ensino superior que lhes proporcione um conhecimento que seja adequado a esse novo ambiente (DOURADO, 2002).

A propagação das IES também tem seu fundamento no papel que o Estado brasileiro possui sobre a sua própria atuação. No caso específico da educação superior, as demandas do novo cenário resultaram na adoção de uma nova lógica (neoliberal) em que a idéia de Estado Mínimo é aceita como suficiente para superar as mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, inflação, entre outros). Dourado (2002) afirma que a inserção de um país nessa lógica neoliberal tem sido vista como indicador de modernização do Estado Patrimonial (Estado assistencialista e paternalista) para um Estado Neoliberal, em que são transferidos para a iniciativa privada o fornecimento de bens e serviços antes reservados à esfera pública.

Como consequência dessa nova lógica, os direitos sociais (educação, saúde, transporte entre outros) são privatizados e regidos pela lógica de mercado, ou seja, a lógica pautada

na eficiência. O Estado passa a exercer a função reguladora e restringir sua relação com o sistema de ensino à avaliação da atuação das IES (DIAS SOBRINHO, 2002). Tudo isso ocorre sob um contexto maior na década de 1980, onde a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial difundiram na América Latina, e especialmente no Brasil, um documento (1996 - Ensino Superior na América Latina e no Caribe - Um documento Estratégico) contendo uma nova orientação para a articulação entre a educação e a produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação, onde os empréstimos de cunho financeiro concedidos a esses países eram condicionados a adoção de tais orientações (DOURADO, 2002). Nesse sentido, incentiva-se a privatização do ensino superior, o estímulo das parcerias público-privadas, a eliminação de políticas assistencialistas e a diversificação do ensino superior. Em outras palavras, o Estado dá origem a proliferação das instituições privadas de ensino superior, em especial pelo incentivo à criação de IES que não atuem sob a forma de universidade.

Para que a nova lógica se estabeleça, no final de 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação caracterizada como uma lei minimalista, por suas peculiares características neoliberais e regulatórias. A nova lei estabelece inclusive o enquadramento (ranking) das instituições em conformidade com alguns critérios, forçando a competição entre elas. Na nova lei estão listadas as regras pelas quais uma IES será avaliada.

Para obter uma análise satisfatória, as IES devem, entre outros aspectos, apresentar determinadas características que envolvem o uso de tecnologia que denota claramente que ela é vista pelo órgão regulador como um elemento essencial do processo de ensino aprendizagem na medida em que prevê as IES que possuem tais equipamentos são melhores avaliadas.

O cenário que perpassa a educação afeta a própria configuração do ensino e tem reflexos no modo como a prática pedagógica se dá. Em outras palavras, novos “modos corretos” do fazer pedagógico são instituídos. A esses novos modos certos de fazer, pode-se associar o referencial da teoria institucional de base sociológica. Tal referencial pode ser visto na seção a seguir.

3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A institucionalização de práticas tem seu fundamento conceitual na Teoria Institucional de base sociológica. A institucionalização refere-se ao processo por meio do qual as expectativas da sociedade em relação à ação apropriada influenciam de certa maneira a estruturação e o comportamento dos atores sociais (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983).

O processo de institucionalização decorre da seguinte lógica: as ações humanas são cristalizadas em forma de rotinas, padronizando a conduta social em dado ambiente, permitindo a classificação dos comportamentos em categorias que habilitam os atores a dar respostas de uma forma similar. Essa tipificação de ações habituais praticadas pelos atores sociais é transmitida a gerações futuras e caracteriza a institucionalização. Tal processo se dá por meio da transformação de crenças e ações em regras de conduta social. Reforçando a idéia, pode-se afirmar que no processo de transmissão à nova geração do mundo institucional, o hábito torna-se uma regra. Em outras palavras, aquilo que era

considerado apenas um modo de agir, torna-se o modo correto de ação: “é assim que as coisas devem ser feitas” (BERGER; LUCKMANN, 2008).

Meyer e Rowan (1977) afirmam também que as práticas dos atores refletem mitos institucionalizados em detrimento das demandas da atividade de trabalho. Estes mitos racionais são processos ou estruturas que, por estarem tão internalizados, passam a ser dados como certo e a compor a lógica racional vigente. Portanto, de acordo com Meyer e Rowan (1977), os atores conformam-se aos mitos, adotando as práticas sem questioná-las de forma a ficarem “ajustados” socialmente e se tornarem legítimos em seu contexto institucional. A adoção de determinadas práticas resulta em ser reconhecido como legítimo no seu ambiente. A legitimidade é uma percepção ou suposição generalizada de que as ações de um ator social são desejáveis, próprias ou apropriadas dentro de algum sistema de normas, valores, convicções e definições socialmente construídas (SUCHMAN, 1995). Ser reconhecido como legítimo traz vantagens aos atores na medida em que dá mais acessos a recursos disponíveis no ambiente. Assim, as práticas institucionalizadas tornam-se dadas como certas, amplamente aceitas e resistentes a mudanças. Dessa forma, institucionalização representa um processo condicionado pela lógica da conformidade às normas socialmente aceitas, implicando aceitação e credibilidade (GUARIDO FILHO, 2008:19).

Trazendo a análise institucional para a prática pedagógica, pode-se afirmar que esta última está sempre imersa em um contexto social específico. Dessa forma, ela possui um repertório limitado de ações que são dadas como certas naquele cenário. Assim, uma aula adequada é composta por determinadas práticas que são vistas como apropriadas pelos diversos atores sociais. Em outras palavras, a idéia de uma aula adequada é compartilhada pelos atores inseridos no contexto específico, caracterizando a institucionalização das práticas.

A questão da legitimidade também pode ser trazida à prática pedagógica uma vez que existe um conjunto de elementos que são considerados adequados e que os atores sociais acabam por utilizar tais elementos sem questionar sua eficácia em relação à efetividade no aprendizado dos estudantes. Os professores adotam a prática porque é assim que os seus colegas têm feito, os alunos exigem porque é assim que uma aula deve ser e as instituições de ensino adotam porque ela pode lhe dar maior acesso a recursos (alunos-clientes) pela melhoria na avaliação recebida do órgão regulador (a prática é regulada por meios de regulamentos, normas e regras).

O uso de determinados recursos em sala de aula pode ser considerado como um mito racionalizado, especialmente na área das ciências sociais aplicadas. Os atores que circundam o ambiente (alunos, professores, direção das IES e órgãos reguladores) consideram que uma aula na área de negócios deve ser apresentada utilizando recursos áudios-visuais, em especial o datashow. Ele tem sido amplamente utilizado por professores, requerido por alunos, oferecido como um diferencial pelas IES, além de avaliado como positivo pelo órgão regulador.

Porém, uma análise das formas em que tais ferramentas são utilizadas oferece insights a respeito da natureza de tecnologias educacionais que tem favorecido o que Gabriel (2008) chama de sociedade do espetáculo. Tal sociedade é caracterizada, pelo autor, como aquela em que uma grande quantidade de conhecimento assume a forma de representações visuais. Não são mais questionados os efeitos destas tecnologias na

construção e disseminação do conhecimento. Assim, a efetividade do uso de tais recursos não é mais cotejada com os resultados em termos de aprendizagem. Não há questionamentos, porque uma aula na área de negócios é assim que deve ser praticada.

Muitas críticas, no entanto, podem ser associadas ao uso de tais ferramentas. Conforme citado anteriormente, Deleuze (2003) que afirma que o processo de ensino e aprendizagem ainda é incerto, mas requer investimento em tempo para sua constituição. O investimento que professores e alunos fazem no tempo parece ser essencial no processo de ensino e aprendizagem. A “economia” de tempo nesse caso, ao invés de proporcionar maior quantidade de conhecimento, que por si só pode ser questionada – relação entre quantidade e qualidade, resulta em conhecimento parcelado, rápido, que fica centrado dependência dos alunos e professores aos recursos áudio-visuais. Além disso, o conhecimento parcelado (em marcadores específicos) torna tal conhecimento linear. Outra consequência nefasta desse tipo de utilização acrítica é que os estudantes passam a acreditar naquele saber e utilizar os escritos como material de estudo (GABRIEL, 2008).

Apesar das críticas recebidas, os recursos áudio-visuais em sala de aula podem ser considerados como tecnologia em uso que tanto restringe quanto possibilita seus utilizadores. O foco está no próprio uso de suas aplicações educacionais e acadêmicas. Como outras formas de tecnologia, os usos e significados de tais recursos não são tiranicamente ditados por seus criadores, mas emergem em sua promulgação por diferentes atores sociais em diferentes contextos (GABRIEL, 2008). Apesar do uso corrente dos recursos áudio-visuais, pesquisas que refletem sobre sua eficiência ainda não são expressivas.

4 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem exploratória, ainda que faça uso de métodos quantitativos. Estudos dessa natureza são classificados assim em razão de não sustentarem objetivos voltados a achados essencialmente conclusivos (BABBIE, 1998). Foi escolhido o *survey* (levantamento) como método principal para obtenção dos dados primários. O estudo adota uma perspectiva seccional no que se refere a dimensão temporal. A unidade de análise é o estudante de cursos de administração de empresas. A população alvo do trabalho, portanto, envolvia todos os estudantes de cursos de administração. Entretanto em consequência do grande número de indivíduos, o custo e o tempo necessários, optou-se por utilizar uma amostragem não probabilística por conveniência. Foram aplicados 90 questionários em turmas do curso de administração de empresas de faculdades particulares da cidade de Curitiba, onde alguns dos autores ministram aulas, o que facilitou o acesso aos estudantes (KIDDER, 1987).

O questionário estruturado foi construído a partir dos interesses de verificação da teoria sobre a efetividade dos recursos áudio-visuais. Além disso, foram coletados dados acerca do desempenho do estudante, bem como informações adicionais para a classificação dos respondentes (idade, sexo, semestre que está cursando). As percepções dos estudantes, quanto ao uso dos recursos áudio-visuais, foram avaliadas por meio de afirmativas sujeitas a uma escala Likert de cinco pontos (discordo totalmente, até concordo

totalmente). Após o desenvolvimento e aplicação do instrumento de coleta de dados foram obtidos 90 questionários dos quais dois foram ignorados por número de valores faltantes (*missing values*). A amostra final de 88 questionários válidos teve as respostas inseridas e tabuladas numa planilha eletrônica do MS-Excel. Posteriormente os dados foram exportados para o SPSS 14.0 e foram submetidos a análises estatísticas. Os resultados das análises constam na seção seguinte do artigo.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

O primeiro procedimento na análise de dados foi a caracterização da amostra do estudo a partir de estatísticas descritivas (univariadas). A média de idade dos respondentes é de 22 anos. Quanto ao sexo, 52,3% dos estudantes são do sexo masculino e 47,7% do sexo feminino. Em relação ao semestre que estão cursando, 25,3% estão entre o segundo e o terceiro período, 35,6% entre o quarto e o quinto semestre e 39,1% no sexto semestre. Mais da metade (58,0%) afirmam dedicar menos de 2 horas semanais ao estudo complementar, fora de sala de aula, e mais de um quarto (26,1%) se auto-avalia como alunos regulares ou com pior grau.

Os respondentes relataram o uso dos recursos áudio-visuais pela maioria dos professores, sendo que 30,7% deles afirmaram que todos seus professores utilizam este tipo de recurso, e outros 38,6% identificam que pelo menos três quartos dos professores com quem tiveram aulas no curso utilizam estes recursos.

Foi aplicada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) (HAIR JR et al., 1995). Uma análise do KMO = 0,709 e teste de Bartlett (p -value < 0,001) atestaram a adequação da matriz dos dados para aplicação da AFE. O resultado da AFE, média e desvio padrão dos indicadores da escala aparecem na tabela 1. Os quatro fatores capturam 55,69% da variabilidade dos dados. Para avaliar a consistência interna da medida foi calculado o Alfa de Cronbach. O coeficiente apresentou boa qualidade no que concerne ao erro de mensuração associado à medida (HAIR JR et al., 1995).

Tabela 1 – Caracterização dos fatores encontrados na AFE

	Média	Desvio Padrão	Variância	Skewness	Kurtosis
Fator 1	3,5270	,83163	,692	-,335	-,628
Fator 2	3,7955	,83100	,691	-1,458	3,997
Fator 3	2,7500	1,02367	1,048	,104	-,721
Fator 4	3,1023	,73995	,548	-,095	,157

Fonte: dados primários da *survey*.

As questões que foram agrupadas em cada um dos fatores estão relacionadas no Quadro 1. A partir da análise dos enunciados dos grupos de questões, em cada um dos fatores, estes foram batizados com títulos de modo a melhor descrevê-los. Para tanto, foram grifados conceitos chave que aparecem em cada um dos enunciados e que foram considerados para o batismo dos fatores.

Quadro 1 - Afirmações que compõem cada fator da AFE

FATOR 1: MELHORIA PROPORCIONADA PELOS RECURSOS ÁUDIO-VISUAIS	
P11	Costumo <u>prestar mais atenção</u> à aula quando o professor utiliza recursos audiovisuais
P12	<u>Aprendo mais</u> quando os professores utilizam slides
P13	<u>Aproveito melhor o tempo</u> da aula quando o professor utiliza recursos áudio-visuais
P14	Minha <u>absorção</u> de conhecimento é maior quando o professor utiliza recursos audiovisuais
P15	Minha <u>compressão</u> dos conteúdo apresentado <u>melhora</u> com a utilização de recursos audiovisuais
P16	Sinto-me <u>mais motivado</u> quando o professor utiliza recursos audiovisuais
P18	A utilização de recursos áudios-visuais é <u>imprescindível para uma boa aula</u>
P24	Considero que meu <u>desempenho é melhorado</u> quando são utilizados recursos audiovisuais na aula
FATOR 2: AÇÕES COMPLEMENTARES AOS RECURSOS ÁUDIOS-VISUAIS	
P9	Costumo <u>fazer anotações</u> durante as aulas mesmo naquelas em que são utilizados recursos áudios-visuais
P10	Costumo <u>ler a bibliografia</u> indicada pelo professor
P21	Já tive <u>ótimos professores que não utilizavam</u> recursos audiovisuais
P22	A <u>comunicação</u> do conteúdo é <u>facilitada</u> com a utilização de recursos audiovisuais
P23	Meus professores incentivam para que eu <u>estude além do que está contido nos slides</u>
FATOR 3: EFETIVIDADE DOS RECURSOS ÁUDIO-VISUAIS	
P18	A utilização de recursos áudios-visuais é <u>imprescindível para uma boa aula</u>
P19	Os <u>melhores professores são aqueles que usam</u> recursos audiovisuais
P25	Considero que o conteúdo dos slides é <u>suficiente para que eu passe na disciplina</u>
FATOR 4: BOM USO DOS RECURSOS ÁUDIO-VISUAIS	
P12	<u>Aprendo mais</u> quando os professores utilizam slides
P17	Meus <u>professores sabem utilizar bem</u> os recursos áudios-visuais para tornar a aula interessante
P20	Os melhores professores <u>falam além do que está escrito nos slides</u>

Na seqüência foi realizada uma análise de clusters buscando-se agrupar os respondentes quanto aos valores atribuídos aos fatores encontrados. A análise resultou na detecção de

três clusters que possuem seus valores médios conforme apresenta a Tabela 2. O conjunto de respondentes identificados como compondo o primeiro cluster foi chamado de indiferentes, já que este grupo apresentou os menores valores médios para os fatores relacionados com a melhoria proporcionada pelos recursos áudio-visuais, as ações complementares adotadas e o bom uso desses recursos, além de uma baixa avaliação para a efetividade destes recursos. O segundo conjunto ficou caracterizado por dar o maior valor às ações complementares e o menor valor à efetividade dos recursos, sendo identificados pelo nome de independentes. Por fim, o terceiro conjunto caracteriza-se por atribuir um grande valor aos recursos áudio-visuais e ao mesmo tempo desvalorizar as ações complementares, sendo identificados nesse trabalho como os dependentes.

Um teste tipo Anova foi executado, cujos valores de F e p também estão apresentados na Tabela 1. Pode-se afirmar que existem diferenças significativas entre os clusters para os fatores encontrados e que é improvável que essas diferenças decorram de erro amostral.

Tabela 2 – Médias das variáveis em cada *cluster*, tamanho do *clusters* e resultado da ANOVA

	Cluster 1 Indiferentes	Cluster 2 Independentes	Cluster 3 Dependentes	F	p
Fator 1	2,8173	3,1071	4,1250	34,644	<0,001
Fator 2	2,4923	4,2686	3,8050	42,149	<0,001
Fator 3	2,2821	1,8952	3,6500	85,170	<0,001
Fator 4	2,5897	2,7333	3,5917	25,263	<0,001
Casos	13 (14,8%)	35 (39,8%)	40 (45,5%)		

O grupo formado pelos indiferentes (cluster 1) apresentou uma média de auto-avaliação próxima do regular, enquanto os grupos dos independentes e dos dependentes (clusters 2 e 3) se auto-avaliaram como bons alunos. Um teste ANOVA das médias garantiu que essa diferença não deveu ao erro amostral ($p < 0,001$). A mesma análise não pôde ser verificada com relação ao tempo de estudo complementar, pois o teste apontou que as diferenças podem ter sido obtidas por erro amostral ($p > 0,05$).

Os indiferentes: apesar de considerarem os recursos áudio-visuais importantes, se mostram um tanto quanto indiferentes à sua utilização. Já os independentes atribuem menor importância aos recursos áudios-visuais e valorizam as ações que complementam o processo ensino-aprendizagem. Para o grupo de dependentes o uso de recursos áudios-visuais é muito importante e acabam valorizando a sua utilização como fonte principal no processo.

Os estudantes que compõem o grupo dos dependentes dos recursos áudios-visuais, que representam 45,5% da amostra, acabam por reforçar a sua utilização, valorizando-os e cobrando a sua utilização por parte da instituição, e assim legitimando sua perpetuação como recurso de ensino.

Considerando as respostas individuais, na percepção dos alunos, 78% dos professores utilizam os recursos audiovisuais. Destes, 72% são utilizados para incluir textos e gráficos. Poucos são aqueles que utilizam somente como apoio e para mostrar apenas gráficos.

Em relação ao material de estudo, 55% dos estudantes revelam que estudam somente com o conteúdo dos slides preparados pelos professores. Isso é coerente também com a

crença de que eles aprendem mais quando os professores utilizam os slides (55% da amostra). Os alunos parecem não ter certeza sobre se a qualidade dos professores está ligada ao uso dos recursos audiovisuais, do total, 24% não se posicionou a respeito disso, 30% acredita que os melhores professores são aqueles que fazem uso dos recursos. Os estudantes ainda acreditam que a comunicação é facilitada pelo uso do recurso (73%).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo formado pelos estudantes que foram identificados como independentes com relação aos recursos áudio-visuais (39,8% da amostra), foi o mesmo que apresentou a melhor média de auto-avaliação e, apesar de não comprovado estatisticamente por conta de um possível erro amostral, também foi o que relatou maior quantidade de horas de estudo fora da sala de aula. Longe de confirmar uma absoluta independência com relação aos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula, os resultados apontam para o fato de que os alunos de melhor desempenho não se apóiam exclusivamente nesse tipo de prática no processo ensino e aprendizagem.

No entanto, uma reflexão crítica deve ser empreendida na utilização de recursos em sala de aula. Os resultados encontrados no presente pesquisa, claramente apontam para a institucionalização do uso dos recursos audiovisuais em sala de aula. No entanto, os mesmos resultados apontam para uma falha no sistema, pois o estudante passa a considerar aquele conhecimento em tópicos (característico das apresentações), e muitas vezes parcial, como suficiente para sua formação. A própria avaliação que o estudante faz do professor é feita em termos de utilização ou não de tais recursos. O efeito perverso disso é que o valor atribuído ao professor e ao processo de ensino aprendizagem começa a ter outras dimensões que não necessariamente tem relação com a qualidade e eficácia do processo.

Na área de ciências sociais aplicadas parece que a adoção dos recursos áudio-visuais é ainda mais acentuada, pois é condizente com a prática observada na área de negócios. No entanto, apesar de que as ciências sociais sejam ligadas à área de negócios a educação (porque reflete sobre o mundo das organizações) não pode ser confundida com ele. As atividades desenvolvidas em sala de aula não podem ser consideradas neutras. Os recursos e as práticas adotadas são produto de uma época e legitimados pela sociedade. A informação, na sociedade contemporânea, é sem dúvida caracterizada pela rapidez com que se transforma. Assim, a regra é a provisoriedade que inscreve na sociedade certa volubilidade e incerteza. Para fazer frente a tal cenário, a própria natureza da aula parece estar se alterando. Para processar as muitas informações disponíveis e tentar fazer com que os sujeitos verifiquem tais informações e se apropriem de um suposto saber por elas gerado, os docentes devem utilizar meios capazes de captar a atenção dos estudantes no mesmo momento em que ganham tempo. Essa necessidade aliada às novas tecnologias – os novos modos de fazer – tem modificado o fazer pedagógico em que agora é “necessário” o uso das diversas ferramentas que podem fornecer economia de tempo propiciando rapidez na captura da informação em detrimento de outras técnicas “antigas” que demandavam duração, permanência. Nesse cenário, parece que os atores envolvidos no processo não mais questionam sua eficiência e fundamentam sua prática em conformidade como aquilo que é dado como certo: “faço porque é assim que as coisas são

feitas". O aluno, na qualidade agora de "cliente" exige "porque é assim que a área de negócios deve ser". As instituições de ensino adotam porque assim terão melhores avaliações do MEC.

Para Veiga (1999), as práticas pedagógicas evidenciam a relação existente entre o caráter social-individual da educação na medida em que tais práticas são justificadas pela necessidade de integração e adaptação do homem ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, é possível especular que a atual adoção de ferramentas que tornem o processo ensino-aprendizagem mais rápido é condizente com as mudanças observadas na sociedade atual, mas não se pode confundir negócio com educação. O ensino é sobre negócios e não um negócio em si.

Universidade e sociedade se influenciam mutuamente, devendo ser um espaço fecundo para a geração do saber, para o debate, a reflexão e a transmissão de idéias e de conhecimentos e não somente um espaço de reprodução e transmissão de conhecimento. Como já foi explicitado anteriormente, o acelerado desenvolvimento das tecnologias, o predomínio dos valores do mundo econômico, o alargamento das fronteiras do conhecimento e as transformações que agregam complexidade à sociedade atual, direcionam a universidade a uma tendência de priorizar a funcionalidade relativamente ao mercado, ou seja, a reprodução da vida prática. De um modo especial e muito forte, a globalização e o amplo predomínio do mercado que toma conta da sociedade, influenciam a universidade.

Não resta dúvida de que o atendimento das demandas imediatas e práticas constitui uma das tarefas de grande importância de que a universidade não pode eximir-se. Por outro lado, quanto mais exclusiva for a dedicação à formação profissional de caráter imediatista e à simples idéia da produtividade, mais há o risco de um importante decréscimo da formação intelectual crítica e autônoma. Neste caso pode-se pensar em empobrecimento da universidade, pois a formação intelectual, ética e política com firme fundamentação científica e liberdade são uma função primordial, portanto, irrecusável em sua plenitude. Além da formação humana plena (dimensões: técnica, ética, política, social), a universidade não pode se pautar apenas em conhecimentos e técnicas que acrescentam riqueza e qualidade de vida.

O contexto em mudança levou à adoção de novas práticas de ensino, considerando-se a necessidade de rapidez presentes no mundo, em especial o mundo dos negócios, abertura do mercado às instituições para atuarem no ramo educacional com possibilidade de margens crescentes de lucratividade, necessidade de ampliação do número de graduados e incentivo governamental para crescimento da demanda por seu produto 'a educação'.

O trabalho se assenta nas limitações que acompanharam o desenvolvimento do estudo. Quanto à amostra é preciso ressaltar que a pesquisa não foi realizada com dados de uma amostra probabilística, portanto, a discussão sobre os resultados do levantamento faz referência restrita às organizações que fizeram parte do estudo.

Pesquisas futuras incluindo uma amostra maior e incluindo os outros atores significativos no processo (professores, coordenadores de curso e dirigentes de instituições de ensino superior) pode auxiliar na melhor compreensão do tema ao proporcionar perspectiva mais ampla de análise.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, E. R. **The practice of social research**. California: Wadsworth Publishing Company, 1998.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. ed. 28. Vozes: RJ, 2008.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 28.07.2009.
- CHAUÍ, M. H. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.
- DELEUZE, G. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. IN: POWELL, W.W. e DIMAGGIO, P.J. (eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: University of Chicago Press, p. 63-82, 1991. (original de 1983)
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas/SP. Set./ 2002.
- GABRIEL, Y. Against the tyranny of power point: technology-in-use and technology abuse. **Organization Studies**, p. 255-276, n. 29, v. 02, 2008.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da Modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- GUARIDO FILHO, E. R. **A construção da Teoria Institucional nos Estudos Organizacionais no Brasil**: O período 1993 – 2007. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pesquisa e Pós Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná, 2008.
- HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: LOPARIE, Z. e FIORI, O. (orgs.) **Textos Escolhidos. Coleção: Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- HAIR JR. J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate data analysis: with readings**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1995.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 28.07.2009.
- KIDDER, L. H. (org). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: delineamentos de pesquisa. v. 1, São Paulo: EPU, 1987.
- MEYER, J. W. E ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myths and ceremony. In: POWELL, W.W. e DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis**. London: University of Chicago Press. p.41-62, 1991. (original de 1977).

SUCHMAN, M. Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. **Academy of Management Review**. v.20, n. 3, p. 571-610, 1995.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VEIGA, I. P. A. (ORG.) **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Pápirus, 1999.