

# Projeto Político-Pedagógico de Especialização na UNIVESP: Análise das Diretrizes da Educação a Distância

## *Specialization Pedagogical-Political Project at UNIVESP: Analysis of Distance Education Guidelines*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2160

Pedro Henrique PIMENTA<sup>1\*</sup>  
Carolina Carvalho de ASSUMPÇÃO<sup>2</sup>  
Felipe de Souza MELLO<sup>2</sup>  
Maria Letícia de Oliveira BIANCHINI<sup>1</sup>  
Washington Freire PESSOA<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista  
SP - BRASIL

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas -  
Campinas/SP - BRASIL

\*[pedro.pimenta@unesp.br](mailto:pedro.pimenta@unesp.br)

### Resumo

O presente artigo promove a análise de conteúdo do Projeto Político-Pedagógico do curso de Especialização em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade a Distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), com o objetivo de discutir a forma e o conteúdo que se apresentam, assim como o perfil institucional que se desenha por meio da articulação do curso como um todo. A escolha deste último como objeto de investigação se deu por ser uma instituição estadual pioneira em ensino superior no formato virtual e, portanto, traz perspectivas inovadoras sobre a formação e atuação docentes, além da própria vivência empírica dos/as autores/as. A questão central da pesquisa é: como as escolhas das regulamentações institucionais organizam e orientam a especialização de profissionais da educação? Para respondê-la, consideramos o intitulado “Projeto Pedagógico de Curso” — enquanto um registro formal e válido das propostas e caminhos institucionais, o qual, apesar de não estar explícito no nome dado pela Univesp, é político por natureza — um norte para a práxis dos/as agentes envolvidos nos processos de ensino. Em termos metodológicos, foi empregada a análise de conteúdo das diretrizes pedagógicas através da definição das categorias analíticas referentes a forma e conteúdo pelos quais os elementos pedagógicos são dirigidos; e a intencionalidade do curso, como uma formação e concomitantemente uma relação de práticas de estágio. Como resultado, identificamos ambivalências nas diretrizes tomadas pelo projeto em relação à sua natureza e lacunas nas legislações de ensino superior na modalidade virtual.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Formação lato-sensu. Educação a distância.



Recebido 21/12/2023  
Aceito 16/05/2024  
Publicado 04/07/2024

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** PIMENTA, P. H. *et al.* Projeto Político-Pedagógico de Especialização na UNIVESP: Análise das Diretrizes da Educação a Distância. **EAD em Foco**, v. 14, n. 1, e2160, 2024. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2160>

## **Specialization Pedagogical-Political Project at UNIVESP: Analysis of Distance Education Guidelines**

### *Abstract*

*This article promotes the content analysis of the pedagogical political project of the Specialization course in Didactic-Pedagogical Processes for Distance Learning Courses at the Virtual University of the State of São Paulo (UNIVESP). The aim is to discuss the form and the content that are presented, as well as the institutional profile that is outlined through the articulation of the course as a whole. This course was chosen as the object of investigation because it is a pioneering state institution in higher education in virtual format and, therefore, brings innovative perspectives on teacher training and performance, in addition to the authors' own empirical experience. The central research question is: how do the choices of institutional regulations organize and guide the specialization of education professionals? To answer it, we consider the so-called "Course Pedagogical Project" — as a formal and valid record of institutional proposals and paths, which, although not made explicit by the title given by Univesp, is political by its nature — a guide for the praxis of the agents involved in the teaching processes. In methodological terms, content analysis of the pedagogical guidelines was used by defining the analytical categories referring to the form and content by which the pedagogical elements are directed; and the intentionality of the course, as training and concomitantly a list of internship practices. As a result, we identified ambivalences in the guidelines adopted by the project in relation to its nature and gaps in higher education legislation in the virtual modality.*

**Keywords:** *Pedagogical-political project. Lato-sensu training. Distance education.*

## **1. Introdução**

A educação superior no Brasil conta com uma longa trajetória de agentes estatais e privados, além de instituições e projetos de ensino distintos e plurais. Vinculada ao contexto histórico e cultural, a formação, na área da educação, passa a ser condicionada em sua realidade, tal qual configura-a como meio de uma formação voltada à perspectiva técnica ou humana (VEIGA, 2004; VIANA, 2010). Desde o início dos anos 2000, intensificaram-se alguns fios da história que uniam o uso de tecnologias na construção do saber, inserindo computadores, *softwares* e materiais digitais como elementos hodiernos da ação educacional, tais quais passam a progressivamente exigir uma formação que supere a perspectiva unidirecional da educação como meio técnico instrumental. Neste contexto, emerge e expande a demanda e a oferta de instituições de ensino no formato digital e a distância, tais como a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

A Univesp é uma instituição pública de ensino superior a distância, criada pela Lei nº 14.836, com sede na cidade de São Paulo - SP. Fundada em 2012, esta instituição de ensino superior é uma iniciativa do governo do Estado de São Paulo, que visa oferecer cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária a distância, sendo a quarta universidade pública do Estado de São Paulo. Segundo informações oficiais desta instituição, "A Univesp conta com mais de 48 mil alunos matriculados e está presente em 382 polos do Estado, localizados em 325 municípios, o que corresponde a mais de 50% do território paulista".

Dentre seu catálogo, a instituição oferece cursos em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Gestão Pública, Ciências de Dados, Administração, Tecnologia da Informação e Tecnologias em Processos Gerenciais, além de Licenciaturas em Pedagogia, Biologia, Química, Física, Matemática e Letras. Os cursos são gratuitos e podem ser acessados por meio de plataformas virtuais de ensino, com materiais didáticos desenvolvidos por professores de instituições estaduais paulistas bem estabelecidas, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). Como marco de fundação, temos o seu objetivo definido na sua lei de criação:

(...) terá por objetivo o ensino, pesquisa e extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade, integrados pelo conhecimento como bem público, para constituir uma universidade dedicada à formação de educadores para a universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania, assim como de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população do Estado (SÃO PAULO, 2012).

Desta forma, a Univesp se configura como uma possibilidade para profissionais em busca de educação superior de qualidade, mas que não têm disponibilidades de diferentes naturezas — financeiras, de tempo e de deslocamento, por exemplo — para frequentar aulas presenciais. A universidade tem como missão democratizar o acesso ao ensino superior, promovendo a formação de profissionais qualificados/as, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioeconômico do país.

O perfil dos/as alunos/as das graduações é, “em sua maioria, adultos e oriundos da escola pública, com diferentes demandas sociais, que precisa de motivação, confiança e propósito para continuar com seus estudos” (UNIVESP, 2021, p. 3). Dito isso, nota-se que a universidade “possui uma estrutura complexa para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas, composta por docentes, profissionais, supervisores e bolsistas que atuam de forma articulada” (UNIVESP, 2021, p. 3), posicionando o alunato como centro de todos os processos.

Há várias formas de gerar aproximação dos discentes do próprio *campus* e “engajar a atuação das novas gerações de pós-graduandos, iniciando-os na docência em educação a distância (EaD) e incentivando a inter-relação acadêmica na área da educação mediada pela tecnologia” (UNIVESP, 2020, p. 9). Nesta direção, em janeiro de 2019, criou-se o programa de especialização “Processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância” como parte do conjunto de estratégias e metodologias orientadas para a garantia da qualidade do ensino a distância oferecido pela universidade. Esse programa é utilizado como referência para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos oferecidos.

A composição dos facilitadores e/ou supervisores é feita pelos/as discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Universidades do Estado de São Paulo, como a UNESP, a USP e a UNICAMP. Os/as discentes, mestrandos/as e/ou doutorandos/as, participam do processo seletivo e, após a classificação, são convocados/as para atuar como bolsistas da especialização. A dedicação despendida neste ofício soma doze horas semanais, sendo quatro horas voltadas a atividades teóricas e oito dedicadas a atividades práticas curriculares dos cursos de graduação. Neste artigo, limitaremos a atividade dos facilitadores no acompanhamento dos/as estudantes de forma *online*.

Em relação às atividades teóricas, os/as professores/as facilitadores/as bolsistas utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para acessar os conteúdos do curso de formação que são divididos em sete módulos acompanhados por supervisores/as, sendo o último módulo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é desenvolvido em grupo e apresentado no formato de artigo.

Em cada módulo de formação, os facilitadores executam uma atividade prática que pode ser estágio, orientação de projeto integrador (PI) ou TCC, sendo as atividades distribuídas de acordo com a afinidade, formação, titularidade e perfil acadêmico do facilitador, assim como a própria demanda da Univesp. Concomitantemente aos módulos, as atividades de facilitador/a também consistem na mediação de disciplinas regulares, as quais compõem os currículos dos cursos de graduação da universidade.

O objetivo do programa é fornecer uma base sólida para a construção de cursos a distância, levando em conta as particularidades dessa modalidade de ensino, como a necessidade de uma comunicação clara e efetiva entre alunos e professores, utilizando Estratégias Pedagógico-Comunicacionais juntamente a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) de forma a garantir o acesso ao conteúdo e a promoção da autonomia dos estudantes (FERRAZ, s.d.).

Dentre as estratégias presentes no programa, destacam-se a utilização de recursos multimídia para o desenvolvimento dos materiais didáticos, a adoção de metodologias ativas de ensino que valorizam a participação dos estudantes, a disponibilização de *lives* síncronas, fóruns, *chats* e *e-mail* para a interação entre os alunos e facilitadores, a realização de atividades práticas e a elaboração de avaliações formativas para acompanhar o processo de aprendizagem. Assim, através da comunicação direta entre facilitadores/as e alunos/as da Univesp, intenta-se construir uma ponte para transmitir à universidade as necessidades e dificuldades dos discentes com ambiente de estudo, buscando atender as demandas dos/as estudantes em relação ao uso das plataformas.

Tendo em vista a natureza da Especialização em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade a Distância em sua proposta contextualizada no atendimento e formação de forma indissociada, o presente artigo se detém em analisar as diretrizes pedagógicas veiculadas em seu intitulado "Projeto Pedagógico de Curso" (PPC). Com esta finalidade, optamos em utilizar o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), circunscrevendo-a aos fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, conteúdos, metodologia da aprendizagem, tipo de organização e formas de execução e avaliação e às duas principais categorias de análise: a forma e conteúdo pelos quais os elementos pedagógicos são dirigidos; e a intencionalidade do curso, como uma formação e concomitantemente uma relação de práticas estagiadas.

Por meio da análise, interpretamos as relações pedagógicas expostas em seu PPC e em sua relação propositiva do curso para com seu contexto de formação. O resultado da investigação é a discussão a respeito dos caminhos propostos para a especialização de maneira correlata e contextualizada com o cenário educacional brasileiro e os encontros contemporâneos entre educação e tecnologia. A trajetória argumentativa é registrada neste artigo em quatro partes: uma perspectiva histórica dos cursos de especialização *lato sensu*; as funções e abrangências do projeto-político pedagógico como norteador de curso, a metodologia de análise de conteúdo, a análise do projeto em si e, por fim, as considerações finais.

## 2. Curso de especialização *lato sensu*: uma perspectiva histórica

Visando contextualizar historicamente a criação e contradições presentes nos cursos *lato sensu*, nos dedicamos, a priori, a explorar sua configuração após a década de 1960, tendo foco na flexibilização dos mesmos frente às diretrizes nacionais.

A partir da Lei n. 4.024 de 1961, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definiu-se, em seu art. 69, os cursos que podem ser ministrados por "estabelecimentos" de ensino superior, dentre eles, os de especialização e aperfeiçoamento; porém, ainda não considerados como pós-graduação, mas que mais tarde formaram a categoria *lato sensu*.

Segundo Oliveira (1995) e Medeiros (2010), o período logo após o golpe de 1964, marcado pelo anseio de modernização do país e pelos "interesses multinacionais e associados" (cf. MEDEIROS, 2010, p. 43-

68), definiu que o ensino superior deveria ser orientado por critérios que atendessem aos interesses do desenvolvimento capitalista do país. Para tanto, foi baixado o Decreto-Lei n. 53 em 1966, que fixava os princípios e as normas de organização das universidades federais, determinando a “separação do ensino voltado para a formação profissional da pesquisa aplicada em áreas distintas” (MEDEIROS, 2010, p. 107).

Assim, foram estabelecidos em lei as duas modalidades de pós-graduação: na *stricto sensu* “incluem-se o mestrado e o doutorado, cujo objetivo é de natureza acadêmica, de pesquisa e de cultura, tendo como compromisso o avanço do saber”; já a *lato sensu* corresponde “aos cursos de especialização e aperfeiçoamento, que em geral têm significado técnico, prático e profissional” (OLIVEIRA, 1995, p. 25). A partir dessas divergentes concepções de formação, pode-se afirmar que a pós-graduação *lato sensu*:

nasceu vinculada ao atendimento de uma necessidade concreta do mercado de trabalho, assim considerada pela invasão tecnológica que torna obsoleta a formação inicial profissional ou, ainda, pela necessidade de acomodação às funções crescentemente especializadas da máquina social. (MEDEIROS, 2010, p. 183).

A Lei da Reforma Universitária de 1968 fortaleceu o papel do Conselho Federal de Educação (CFE), que passou a ser definido como órgão normativo e deliberativo que controlaria a indiscriminada criação de cursos de pós-graduação, a partir do credenciamento de seus programas. Porém, o CFE passou a regulamentar e supervisionar os *stricto sensu*, mas optou por não qualificar os cursos *lato sensu*, possibilitando-os flexibilidade ao critério das instituições de ensino superior para determinar a sua organização e funcionamento, o que resultou na proliferação de cursos financiados por empresas e oferecidos por instituições privadas sem nenhum controle de qualidade ou regulamentação.

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPg), aprovado em 1975, teve como foco os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, reafirmando que os cursos *lato sensu* devem ser estimulados pelas universidades para atender às transformações econômicas do país, sugerindo que elas devem “ativar e incentivar os cursos de pós-graduação no sentido lato – aperfeiçoamento e especialização – através de programas específicos, para que possam atender de maneira mais eficiente e flexível às necessidades conjunturais do mercado de trabalho” (DOU apud OLIVEIRA, 1995, p. 27).

Em 1982 foi instituído um novo PNPg, que manteve as propostas de consolidação da pós-graduação do primeiro, mas observou que muitas instituições receberam recursos sem apresentar bons resultados e que os cursos de especialização e aperfeiçoamento “não estavam atendendo às necessidades do mercado de trabalho” (MEDEIROS, 2010, p. 132), apesar de terem contribuído para a melhoria da formação dos professores universitários. O marco mais importante dessa fase de consolidação entre as duas tendências é a Resolução de 1983 do CFE, que se manteve inalterada até 1996 e retificou as definições pouco criteriosos sobre a criação, os parâmetros, o controle de qualidade e a certificação dos cursos em geral, mas apresentou uma regulamentação específica e mais controlada para os cursos de qualificação docente, tornando mais contundente sua principal finalidade de regular os cursos dessa natureza específica (MEDEIROS, 2010, p. 170).

Uma análise mais recente de Fonseca e Fonseca (2016, p. 156) aponta que, durante as décadas 1990 e 2000, a pós-graduação *lato sensu* voltada à formação de professores foi perdendo espaço para os cursos de mestrado e doutorado, e “paulatinamente a oferta e os critérios de qualidade tornaram-se mais flexíveis” também para aqueles cursos. Tal preferência é determinada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 66), mas, apesar de essa retração de seu papel, os cursos *lato sensu* continuam ocupando um espaço importante, levando em consideração a crescente oferta em instituições públicas, mas sobretudo em instituições privadas.

A partir da Resolução Câmara da Educação Superior/CNE de 3 de outubro de 1999, o Conselho Nacional de Educação definiu que os cursos *lato sensu* estariam sujeitos à avaliação da Capes. No entanto, apesar desses cursos conferirem certificação de especialização, eles “foram sendo negligenciados pela normatização e pelo processo de avaliação da Capes, que diminuiu inclusive a exigência de qualificação do corpo docente para atuar em tais cursos” (FONSECA e FONSECA, 2016, p. 156). Houve também uma tendência de se flexibilizar ainda mais os critérios em torno dos novos cursos *lato sensu*, que passam a ser regidos por normas ainda menos restritivas, “traduzidas na redução da exigência de qualificação do corpo docente e na retirada da exigência de conteúdos didático-pedagógicos e de formação científica preconizados nas resoluções anteriores” (FONSECA, 2004, p. 79).

A flexibilização de cursos de natureza *lato sensu* propiciou uma “desregulação que permitiu a proliferação dos cursos de pós-graduação sem qualidade em todo o país”, como admitido pelo então Ministro da Educação Tarso Genro em 2004, sendo resultado da “regulação flexível e da política de educação superior dos últimos 30 anos, sob a égide mercadológica” (FONSECA, 2004, p. 179).

Acreditamos que há de se considerar os cursos de pós-graduação *lato sensu* em seus diversos aspectos políticos, acadêmicos e administrativos. O Projeto Político-Pedagógico seria o meio para se definir tais questões e prioridades de uma maneira mais efetiva e, portanto, analisaremos o projeto do curso de especialização da Univesp com tais questões em mente. Colocamos como desafio a possibilidade da elaboração de um projeto mais contundente, de fato “inovador” e “instituinte” (VEIGA, 2004), que seja “dinâmico e construído coletivamente em cada IES e que englobe, mas não fique restrito, à elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual atende prioritariamente às atividades de credenciamento e reconhecimento de cursos e instituições” (FONSECA e FONSECA, 2016, p. 162).

### 3. Projeto Político-Pedagógico: embasamentos e impactos na educação superior

Considerando as concepções de formação presentes no curso de especialização já mencionado, assim como suas singularidades como um curso de formação e concomitantemente um programa de estágio, optamos em utilizar seu “Projeto Pedagógico de Curso” (PPC) como principal objeto de análise. O PPC, que na prática se apresenta como um Projeto Político-Pedagógico (PPP), norteia a organização do trabalho pedagógico da instituição de ensino, direcionando e determinando “os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação” (VEIGA, 2009, p. 165). A partir dele, toda articulação do curso quanto aos seus objetivos e meios, no que se refere ao perfil do egresso e do próprio processo de formação, são explorados em referenciais e diretrizes escolhidas com o intuito de projetar o curso de forma tal que atenda as demandas e relações postas no meio que se apresenta.

A definição de um Projeto Político-Pedagógico é uma composição formal de um conjunto de decisões tomadas sobre o currículo de um curso, tais como objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação, de modo a “coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros” (VEIGA, 2004, p. 13). Trata-se, portanto, dos primeiros passos de construção e atuação das ações educacionais enquanto uma prática social coletiva — isto é, social porque é concomitantemente fruto e produto de ações e estruturas sociais, uma relação complementar de ação e efeito de agentes da e para a sociedade; é coletiva haja vista que o projeto estruturado e aplicado por diferentes agentes em uma ampla dimensão. Desta forma, o PPP pode ser entendido como atuação conjunta da coordenação pedagógica com o corpo docente e se volta para a comunidade estudantil, contando com o protagonismo dos/as docentes e discentes.

O Projeto Político-Pedagógico tem relação direta com a instituição vinculada e suas orientações de políticas formativas educacionais. Segundo Veiga (2004), não existe um projeto pedagógico de curso isolado.

Ele é parte de um projeto institucional, inscrito em uma universidade, que responde a um sistema de educação o qual, por sua vez, é um reflexo de projeto de sociedade (VEIGA, 2004). Neste sentido, reitera-se a importância e relevância de se estudar um projeto político-pedagógico específico, o da Univesp, pois é uma forma de acessar a parte no todo. Por isso, é uma investigação contemporânea sobre estruturas e conteúdos que atuam e influenciam no sistema educacional superior brasileiro.

Analisando etimologicamente o termo Projeto, Veiga (2004, p. 15) discute a antecipação exposta em seu prefixo “pro”, ou seja, antes. Portanto, o projeto se concentra na projeção de seu curso, na orientação futura da ação presente, no que se coloca por vir. Seu objetivo se prontifica no desejado, no utópico, no potencial do curso e na ação tomada para condicioná-lo. Não obstante, o Projeto se coloca como um produto propositivo que resulta de um constante processo de fluxos de indivíduos, ideias e contextos que devem ser contemplados. Justo por estes motivos, o PPP é um documento de natureza incompleta, passível de discussões e renovação na medida em que o meio social é uma fonte de mutação por conta de suas objetividades e subjetividades.

Caracterizamos, assim, o Projeto Político-Pedagógico a partir da dualidade apresentada por Veiga (2004) quanto à sua função. Sendo um documento necessário para qualquer curso de formação, o PPP passa a se caracterizar como modismo na medida que cumpre seu papel institucional reiterando e conservando as características pedagógicas e propositivas do curso sem levar em consideração a divergência de ideias e conseqüentes transformações constantes de um projeto nunca completo. Neste modelo, o PPP se torna um texto totalmente instituído, estacionário, estagnado.

Vale ressaltar que, segundo Veiga (2004), o documento nunca deve deixar de ser instituído. Sua função é fundamental e sua implementação deve reiterar sua institucionalidade, contudo, sua reconfiguração orgânica no contexto social, político e econômico, torna-o um documento, além de instituído, instituinte, ou seja, centrado na universidade em sua dinâmica orgânica, democrática, juntamente às vozes que a compõem. Desta maneira, o documento se torna uma constante ruptura futura a partir das ações passadas, posiciona-se como meio de inovação, em contrapartida ao modismo da estacionalidade institucional.

Neste sentido, cabe-nos questionar os meios pelos quais um Projeto que contempla uma universidade virtual se contextualiza com seu papel dinâmico. Em se tratando de um curso com duplo papel formativo, como se configuram as dicotomias de formação docente e estágio de mediação de conteúdo? Para tratar tal questão, faz-se necessário compreender o papel do Projeto Político Pedagógico em suas distintas dimensões e a sua relação em um curso que se distingue da institucionalidade escolar e de um curso de graduação, expondo a complexidade de uma especialização.

Veiga (2004) trata dos compromissos do Projeto com seu exterior a partir de três dimensões que se relacionam entre si: a dimensão global trata do reconhecimento das demandas sociais, econômicas e políticas do contexto geral e nacional em que o curso se apresenta, assim como seu dever com as documentações legislativas de maior abrangência, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). A dimensão específica busca tratar das características do curso em seu nível de ensino. Tratando do ensino superior, iremos localizá-lo a partir das demandas com o Plano Nacional de Graduação (PNG), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as demandas gerais com a formação de professores ou formação continuada quando tratamos de um curso de especialização. Por fim, a dimensão particular busca localizar o Projeto em seus compromissos para com a instituição em que se localiza. Tendo este que contemplar o perfil e o compromisso da instituição contextualizados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Desta forma, Veiga apresenta tal recorde do compromisso do Projeto Político Pedagógico a partir das dimensões utilizando como objeto cursos da graduação, contudo, no presente trabalho, nos debruçamos sobre um curso de especialização de abrangência *lato-sensu* e que, portanto, tem especificações próprias que não implicam no compromisso do PPP para com seu contexto e instituição, ou seja, seu corpo docente, discente e objetivo institucional.

## 4. Pensando na metodologia: Análise de conteúdo e delimitação da categoria formação

O empenho da presente pesquisa está embasado na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), de maneira a observar, colocar questões e avaliar estruturas do projeto pedagógico em seu conteúdo, tanto em marcações presentes quanto em possíveis ponderações ausentes. Nesta obra e autora intransponíveis, Bardin coloca a análise de conteúdo da seguinte forma:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial do inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 1977, p. 9).

O método de análise de conteúdo se pauta em três principais momentos que caracterizam o presente trabalho: a pesquisa bibliográfica, tendo como foco o desenvolvimento histórico dos cursos *lato sensu* e a própria caracterização do PPP; a coleta de dados, realizada por meio do portal institucional da Univesp, tendo a unidade de análise o próprio PPC do curso de especialização; e a análise em si que, por sua vez, é constituída da pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados, inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95).

A pré-análise é composta de uma leitura flutuante com o objetivo de seleção dos materiais, tendo, como intuito o desenvolvimento de indicadores correspondentes ao objetivo e hipóteses da pesquisa (BARDIN, 1977, p. 96-97). Posteriormente, tendo bem explicitados os objetivos, são elaboradas categorias de análise que possibilitem delimitar o trabalho em sua abrangência dentro do material, na etapa denominada exploração do material. Na etapa final que contempla o tratamento de dados, inferência e interpretação, utilizamos os referenciais já trabalhados para a constituição de uma interpretação embasada do material categorizado. Seguindo a direção destas etapas e do objetivo central do trabalho, optamos em utilizar duas categorias de análise principais e dimensões respectivas que as compõem, conforme indicado abaixo.

**Tabela 1:** categorias de análise, dimensões de análise e fundamentação.

Categorias de análise	Dimensões de análise	Fundamentação
Forma e conteúdo	Articulação do Projeto	Meio pelo qual o projeto veicula seus pontos sumários
	Referenciais	Norteadores de âmbito externo e interno pelos quais o Projeto baliza suas práticas
Intencionalidade do curso	Objetivos	Finalidades do curso para com a instituição, o meio que se contextualiza e o egresso
	Contextualização das práticas	Fundamentação e caracterização da prática a qual se encarregam os "facilitadores"

Fonte: Elaboração dos/as autores/as.

A definição de tais categorias e dimensões possibilita não somente um maior rigor frente à pesquisa no âmbito da interpretação documental, como também baliza o método de Bardin (1977). Tendo as duas primeiras etapas bem delimitadas e explicitadas, a terceira se torna produto destas categorias, consistin-



do essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 1977, p. 101).

Para colocar esta metodologia em movimento de estudo é fundamental delimitarmos uma categoria de análise central para observação e avaliação dos materiais pedagógicos. O foco desta pesquisa é recortado na noção de intencionalidade de formação, isto é, a investigação se dá para compreender quem é o público da formação universitária e para quais finalidades este processo educacional é orientado. Nesse sentido, as categorias de instituído e instituinte formam um par relacional e relevante como ponto central de investigação e avaliação dos propósitos e princípios formativos da instituição. Nos termos de Veiga, temos que:

A instituição educativa é entendida como espaço-tempo de articulação entre o instituído (lei, norma, regra) e o instituinte (comunidade acadêmica ou escolar), reservado à formação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desencadear uma reflexão coletiva. Portanto, projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade (VEIGA, 2004, p. 24).

A relação entre instituído e instituinte versa sobre limitações das ações em diálogo com as atuações autônomas e esta complementaridade é um traço constitutivo de tal relação que embasa os projetos pedagógicos desde a sua formulação até as suas ações e efeitos na comunidade escolar e na vida social. Além disso, há referências anteriores que são consideradas positivas e necessárias de conservação, como também há rupturas e inovações contemporâneas a contribuir com as estruturas e normas pedagógicas das instituições.

## 5. Sobre a análise: forma, conteúdo e intencionalidade do curso

### 5.1 Forma e conteúdo

O “Projeto Pedagógico de Curso”, assim nomeado em capa, é datado de 2020 e seu texto se estende ao longo de 13 páginas divididas em 9 pontos sumários, sendo eles respectivamente:

1. Identificação da instituição
2. Identificação do curso
3. Apresentação da instituição
4. Justificativa do curso
5. Objetivos
6. Programa do curso
7. Professores autores do conteúdo do curso
8. Critérios de avaliação e exigências para obtenção do certificado de conclusão
9. Legislação e diretrizes consideradas (UNIVESP, 2020, p. 3)

Com o objetivo inicial de identificar as correspondentes referências utilizadas para o norteamento do curso, nos debruçamos a explorar inicialmente o ponto 9. Com tal objetivo de pesquisa, foram identificados quatro documentos base: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação nacional (BRASIL,

1996); A deliberação CEE N° 108/2011 que dispõe a respeito do oferecimento, aprovação e validade de Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária; A resolução n° 1, de 6 de Abril de 2018 que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior; e a página do MEC a respeito da legislação de educação a distância.

Ao analisar estes documentos de referência, observa-se que há a menção de duas legislações próprias aos cursos *lato sensu* e ao grau de especialização, ambos de âmbito federal. Assim como colocado em nossa contextualização histórica, identificamos a falta de diretrizes nacionais próprias ao curso, sendo norteados apenas por deliberações e resoluções que o encadeiam em sua abrangência, flexibilização e tampouco norteia-o em suas singularidades próprias, colocando o curso na busca de diretrizes que o orientam.

Desta forma, o projeto se coloca na contradição de um curso de formação em educação sem necessariamente tratar da formação de professores, e, concomitantemente, um curso de natureza digital e técnica, que não trata de formar tecnólogos, não fazendo uso das diretrizes próprias destas naturezas, mas se respaldando na dimensão ampla das DCNs referentes à educação nacional. Outro aspecto de grande valia nas referências é a falta de normativas em relação ao ensino a distância, sendo apenas levado em consideração o portal do MEC que trata a respeito do tema, e, ainda assim, neste são tratados três decretos principais que, além de serem revogados por meio do Decreto n° 9.235, de 2017, não eram delimitados nas práticas de ensino a distância.

## 5.2 Intencionalidade do curso

A critério de seguir a ordem sumária a qual os pontos são indicados no projeto, dispomos a discutir inicialmente, de forma breve, os pontos 1 e 2, respectivos à identificação da instituição e do curso. Ambos são elementos sucintos no texto, se expressando em menos de uma página e se detendo em dados técnicos. O primeiro se refere aos dados de registro da instituição (CNPJ, endereço, bairro, etc) e o segundo nas identificações do curso (nome, forma de oferta, tempo de curso, etc).

O ponto 3, que versa sobre a apresentação da instituição, é apresentado na forma de um texto corrido acerca da instituição, que integra o leitor da contextualização da Univesp frente às demais universidades do estado e em sua relevância no cenário da modalidade virtual de ensino. Este texto pode ser encontrado no portal da instituição, sendo padronizado e não tendo direcionamentos para com o curso.

A justificativa do curso, correspondente ao ponto 4, é pautada no intuito formativo do curso para com as demais universidades estaduais paulistas. O texto se desenvolve descrevendo o intuito formativo, a carga horária, a certificação, os pré-requisitos, as competências, e as atividades desenvolvidas, estas que se dividem entre atividades teóricas e práticas. Nas palavras registradas do documento, temos:

Ao que se refere às atividades teóricas, o bolsista deverá utilizar o ambiente virtual de aprendizagem para acessar os conteúdos disponibilizados no curso. Quanto às atividades práticas, terão como norteador os preceitos teóricos do curso, no desenvolvimento de tarefas práticas junto aos estudantes de graduação da Univesp. (UNIVESP, 2020. p. 9)

Para além do excerto referido, não há quaisquer outras menções a respeito da divisão da demanda prática e teórica do discente ou as suas justificativas, não enquadrando o curso na relação de serviço de atendimento à graduação. As competências apresentadas neste mesmo ponto, se direcionam ao aprimoramento do discente através de práticas implícitas à formação. Tal relação se torna problemática na medida que, não somente converte uma relação de serviços em competências pedagógicas, como também perde o intuito da dinâmica formativa ao defini-la na forma de relações de trabalho, a saber:

- Capacidade de comunicação com estudantes via fórum de discussão e outras tecnologias digitais para comunicação.
- Capacidade de realizar *feedback* e suporte qualitativo aos estudantes.
- Capacidade de identificar o progresso de estudantes por meio da verificação de atividades avaliativas com o apoio do autor da disciplina.
- Habilidade de inter-relacionar os conteúdos programáticos das disciplinas com as discussões entre alunos.
- Organização para o cumprimento de prazos e calendários acadêmicos.
- Capacidade de estimular o estudante, por meio de orientações de estudo, na contínua procura por conhecimento.
- Habilidade de se inter-relacionar com o grupo acadêmico de sua área.
- Desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva para docência em EaD por meio das atividades a serem desenvolvidas durante o programa. (UNIVESP, 2020, p. 10)

No ponto seguinte, destinado aos objetivos, não há referências ou qualquer menção ao intuito das práticas de serviços à graduação. Sendo abordado em três tópicos principais, o ponto 5 pauta os objetivos do curso através da orientação das atividades a serem desenvolvidas. Tal qual o que se espera das habilidades e competências, os tópicos se direcionam ao corpo discente a partir de seu desenvolvimento junto ao trabalho e formação oferecida, contudo, sem abordar os próprios objetivos de tal trabalho ou da instituição junto a tal formação, conforme pode ser observado a seguir:

- a) Desenvolver habilidades relacionadas à prática didática-pedagógica do bolsista em cursos na modalidade a distância;
- b) Desenvolver conhecimentos sobre os conceitos e métodos atualmente utilizados em cursos na modalidade a distância;
- c) Desenvolver conhecimento prático relacionado à oferta de disciplinas de graduação, com intensa participação supervisionada na atividade de acompanhamento e mediação de conhecimento em cursos na modalidade a distância (UNIVESP, 2020, p. 11).

Os demais elementos do Projeto se relacionam à delimitação de prazos quanto aos módulos teóricos, atividades semanais e requisitos para obtenção da certificação. Nota-se que, em nenhum de seus pontos, o PPC aborda explicitamente a definição ou as demandas de trabalho do cargo de facilitador, o qual é definido ao egresso, assim não são tratadas as justificativas, objetivos ou diretrizes que pautam a demanda de serviços à graduação. Estas que são unicamente exploradas, de forma implícita, na relação dicotômica em que são descritas as competências pedagógicas.

## 6. Considerações finais

Diante da argumentação exposta, buscou-se, neste artigo, analisar o conteúdo do “Projeto Pedagógico de Curso” da Especialização de Ensino a Distância da Univesp no que tange à forma e conteúdo que se apresenta, assim como o perfil institucional que é posto por meio da articulação do curso. Com base na investigação desenvolvida, por meio das referências, apontamos a falta de uma articulação autônoma do curso, se balizando em legislações de âmbito institucional e nacional em contraponto a norteados próprios do curso. Conforme argumentado por Veiga (2004) e neste presente artigo, o PPC tem a função de reivindicar a dimensão particular do curso, colocando-o, não de forma instituída verticalmente, mas também em suas singularidades autônomas, próprias à sua relação instituinte com a instituição.

Há também de ser destacada a carência de norteamentos externos para com cursos de natureza virtual, esta que caracteriza a própria proposta da universidade. Apesar de haver referências a legislações que tratem a respeito, suas funções se restringem a cumprimentos e não a orientações próprias da dinâmica curricular que correspondem à abrangência de instituições e cursos que trabalhem em tal modalidade. Assim como a flexibilidade histórica e culturalmente construída da legislação referente aos cursos profissionalizantes de modalidade *lato sensu* investigada em nosso trabalho, a sistemática dos cursos e instituições virtuais também se coloca na ausência de norteamentos próprios quanto à sua disposição e relação curricular com as DCNs.

Tal fenômeno também é observado na ausência de orientações externas que abrangem a natureza curricular do curso que, assim como se coloca entre a área educacional e técnica, não se definindo por entre estas, a escolha das diretrizes a serem tomadas também se contextualiza em tais contradições. Não tendo diretrizes próprias para orientar e delimitar o curso em sua natureza, são utilizadas as DCNs da educação nacional em sua abrangência, colocando-o em uma dinâmica própria, não definida, tampouco por referenciais internos ao curso, e tal-qualmente com a flexibilidade das normativas externas à instituição.

Portanto, o chamado Projeto Político de Curso, assim como o próprio curso, passa a contextualizar uma relação pedagógica branda, pouco discutida e pouco balizada. Conforme observamos, são ausentes no projeto qualquer menção às atividades de atendimento à graduação, estas que representam a maior fração de tempo do curso e pelas quais são projetadas as atividades de meio síncrono, haja vista que não há referências que delineiam o modo pelo qual o trabalho institucional se vincula à dimensão pedagógica do curso.

Em vista do encontro do material analisado com a bibliografia referenciada, obtivemos como resultado de nosso trabalho as ponderações a respeito da falta de elementos instituintes do curso em seu projeto pedagógico, assim como de legislações que orientem curricularmente as instituições e cursos virtuais e *lato sensu*, estas que se relacionam diretamente com o contexto histórico dos cursos profissionalizantes. Conseqüentemente, o projeto político-pedagógico pode ser identificado como elemento instituído ao curso em sua obrigatoriedade em contraposição à sua função dialógica, não o relacionando em sua dinâmica prática de trabalho com a função formativa do curso, colocando, o projeto e o curso, em uma relação pedagógica não explícita e tampouco evidente para quem a compõe.

## Referências bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, M. A. P. **Pós-graduação lato sensu: perspectivas dos sujeitos desta formação profissional.** Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_c7233eeafb8b-2dcd4425cb0ee9f3df6a](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_c7233eeafb8b-2dcd4425cb0ee9f3df6a) Acesso em 07 mar. 2023.

BRASIL. **Legislação de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12778-legislacao-de-educacao-a-distancia> Acesso em 09 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 6 de abril de 2018.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file> Acesso em 09 jul. 2023.

FERRAZ, L. Perguntas Reflexivas e Feedbacks Propositivos. Mediação Pedagógica na Educação a Distância. **UNIVESP**, São Paulo, s.d. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1uOn8PAwbHxRx\\_gqi\\_pvUpi-G8RuV1jdf0/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1uOn8PAwbHxRx_gqi_pvUpi-G8RuV1jdf0/view?usp=sharing) Acesso em 23 Abr. 2023.

- FONSECA, M.; FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47> Acesso em: fev. 2023.
- FONSECA, M.; FONSECA, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016.
- MEDEIROS, C. A. **Política de Pós-graduação Lato sensu no Brasil: configuração no período de 1964 a 1985**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-135926/pt-br.php> Acesso em: 04 mai. 2023.
- OLIVEIRA, F. B. Origem e evolução dos cursos de pós-graduação lato sensu no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, RJ, v. 29, n. 1, p. 19 a 33, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8285> Acesso em: 23 abr. 2023.
- SÃO PAULO. Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html> Acesso em: 16 abr. 2023.
- UNIVESP. **Institucional UNIVESP História**. Disponível em <https://univesp.br/institucional/historia> Acesso em 23 Abr. 2023.
- UNIVESP. **Manual dos Facilitadores das Disciplinas Regulares**. 2021.
- UNIVESP. **Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos-e-entidades/fundacoes/univesp/> Acesso em 16 abr. 2023.
- UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância**. 2020.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar? In: **Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-45.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109> Acesso em 10 abr. 2023.