



Relações de poder em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior

João Helamã da Silva Matos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP),
Cubatão, SP, Brasil

Prof. Dr. Paulo Jorge de Oliveira Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP),
Cubatão, SP, Brasil

Resumo: O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tornou-se uma prática permanente em muitas instituições de ensino após o isolamento social estimulado pela pandemia de COVID-19 (doença por coronavírus 2019). Entende-se que as relações pedagógicas, uma vez mediadas por tais ferramentas, ocorrem de maneira diferente à observada na modalidade presencial. Assim, este artigo discute a maneira como se configuram as relações de poder e controle social no discurso pedagógico em ambiente presencial de ensino e aprendizagem (sala de aula) e no AVA. O referencial teórico do estudo são os conceitos de Basil Bernstein sobre enquadramento e classificação, aplicados a uma disciplina ofertada no Ensino Superior, em um curso de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Utiliza-se pesquisa bibliográfica, observação direta e pesquisa documental, a fim de criar um arcabouço metodológico para agregar dados teóricos e informações sobre o discurso pedagógico utilizado na disciplina. Por fim, conclui-se que a utilização do AVA perpetuou relações de poder de maneira mais intensa que em sala de aula.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Ensino Superior. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Classificação e enquadramento. Basil Bernstein.

Abstract: The use of Virtual Learning Environment Systems (VLES) turned out a permanent practice in many educational institutions after the social isolation stimulated by the COVID-19 (Coronavirus disease 2019). It is understood that pedagogic relations, since mediated by these tools, happen in a different way than the one observed in face-to-face modality. Then, this paper discusses how power relations and social controlling are configured in the pedagogical discourse in the face-to-face learning environment and in the VLES. The theoretical framework is

Basil Bernstein's notions about framing and classification, applied to a discipline offered in post-secondary education, in a licentiate degree course in the Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Bibliographic research, direct observation and documentary research are utilized to gather theoretical data and information about the pedagogic discourse utilized. Finally, it is concluded that the utilization of the VLES reproduced the power relations in a more intense way than face-to-face education.

Keywords: *Pedagogical discourse. Post-secondary education. Virtual Learning Environment (VLE). Classification and framing. Basil Bernstein.*

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem se apresentado como uma das propostas modernas mais proeminentes para solução dos problemas da educação, dirimindo, por exemplo, a dificuldade de acesso, sobretudo ao Ensino Superior, em áreas remotas ou de baixo índice socioeconômico.

Se a proposta já era discutida e vinha se fortalecendo há algumas décadas no Brasil, essa discussão tornou-se muito mais intensa com a disseminação do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) e o aumento dos casos de COVID-19 (doença por coronavírus 2019) a partir de 2020, uma vez que “[...] a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online* [...] naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Dessa maneira, as TICs rapidamente passaram a ser a realidade de quase todos os estudantes matriculados em uma instituição de ensino, que precisaram continuar os estudos, embora restritos ao isolamento (ou distanciamento) social.

Ainda após a flexibilização e o fim das medidas sanitárias, resultado do controle do SARS-CoV-2, várias instituições não abandonaram totalmente a utilização das TICs. Cursos que, originalmente, eram totalmente presenciais passaram a ter a possibilidade de transferir parte dos conteúdos e até mesmo

componentes curriculares inteiros para a modalidade de educação à distância (EaD).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como os presentes nas plataformas *Moodle* e *Google Classroom*, por exemplo, tornaram-se não só uma tendência ou medida emergencial, mas sim uma nova faceta de realidade pós-pandêmica.

Tratando-se de uma ideia contemporânea e emergente, as pesquisas realizadas e a literatura disponível a respeito do tema alertam a respeito da necessidade de considerar as implicações das modalidades de ensino em plataformas digitais (como os AVAs) no processo de ensino-aprendizagem (Bernstein, 2001a, 2001b; Castro, 2005).

Entende-se que, uma vez que tais tecnologias têm se inserido nas relações pedagógicas, elas também influenciam sua estruturação e funcionamento, de forma que estabelecer comparações pode ajudar a esclarecer a maneira como as práticas de ensino em ambientes digitais se diferenciam daquelas empregadas no ensino presencial, mesmo quando ambas as modalidades são conjugadas.

Tendo tal reflexão em mente, o principal objetivo deste trabalho é investigar as relações de poder inscritas nas práticas pedagógicas de uma disciplina de um curso superior que conjuga o ensino presencial com a utilização de um AVA.

Visando atingir essa meta, propõe-se: a apresentação dos conceitos do sociólogo Basil Bernstein, que serão considerados no estudo; a identificação das práticas pedagógicas no ambiente presencial; a descrição do AVA utilizado pela disciplina e das práticas pedagógicas ali presentes; e a análise das práticas utilizando conceitos bernsteinianos.

O referencial constitui-se, no aporte teórico, por Bernstein (1988; 1996); Gallian (2008); Lima e Carvalho (2023); Power e Whitty (2008) e Santos (2003). Adicionalmente, como obras de apoio à aplicação da teoria, consultou-se Carvalho (2018) e Sampaio (1998).

As obras indicadas como apoio teórico apresentam os conceitos fundamentais de Basil Bernstein e sua aplicação em ambientes educacionais no Brasil e em Portugal.

METODOLOGIA

Escolheu-se o método de pesquisa qualitativa, combinando a pesquisa bibliográfica, observação direta e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada como forma de apreensão do referencial necessário à descrição e aplicação da teoria; a observação direta foi o meio de identificar as práticas pedagógicas da modalidade presencial; e a pesquisa documental permitiu o acesso ao AVA da disciplina selecionada, a fim de coletar o material didático disponível e identificar as práticas pedagógicas nele constituídas.

O contato com o referencial analítico se construiu por meio de uma trajetória acadêmica que compreendeu o conhecimento introdutório à teoria de Basil Bernstein, sua vida e sua reputação acadêmica por meio do texto de Santos (2003), que apresenta os principais conceitos do autor e, embora denso, foi fundamental para fazer fluir a leitura do restante da bibliografia, fornecendo um conhecimento prévio a respeito do tema.

A leitura de Lima e Carvalho (2023) permitiu a retomada de conceitos apresentados por Santos (2003) e sua aplicação em um estudo que tinha como objeto de análise um AVA utilizado durante o ensino remoto emergencial.

O artigo de Power e Whitty (2008) discute mais especificamente as perspectivas educacionais da nova e antiga classe média e seus desdobramentos, com o olhar também orientado pela teoria bernsteiniana.

O estudo de Gallian (2008) apresenta uma revisão bibliográfica de estudos que utilizaram a teoria de Basil Bernstein na rede de ensino portuguesa e seus resultados, defendendo a relevância de suas formulações.

O contato direto com Bernstein (1988; 1996) permitiu uma imersão na teoria, reconhecendo os conceitos apresentados e discutidos diretamente pelo autor que os propôs. A leitura de Bernstein foi imprescindível para uma visão mais holística de seu trabalho e para a consolidação e esclarecimentos, por meio de exemplos e resultados de pesquisas, das ideias repetidamente descritas nos artigos lidos anteriormente.

Por fim, as obras de Carvalho (2018) e Sampaio (1998) permitiram compreender a utilização da pesquisa no campo da educação. O estudo de Carvalho (2018) é marcadamente fundamentado teoricamente em Bernstein e, o

trabalho de Sampaio, que apesar de não ser marcadamente bernsteiniano, tem sua pesquisa e resultados diretamente relacionados às ideias do sociólogo, conforme menções feitas pela autora.

Simultânea à pesquisa bibliográfica ocorreu a observação direta desenvolvida em uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, ministrada no ano de 2024 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* Cubatão (IFSP-CBT).

Como discente regularmente matriculado na disciplina, o observador teve contato profundo com a amostra do componente curricular, tal como realizado nesse ano, possibilitando uma imersão autoetnográfica que permitiu utilizar a própria experiência como base para compreender o contexto maior em que o estudo se insere (Chang, 2008).

Após o encerramento da pesquisa bibliográfica e da observação direta, iniciou-se a pesquisa documental. Para esse fim, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pela docente responsável pela disciplina, consentindo com o acesso aos conteúdos presentes no AVA disponibilizado pela instituição de ensino e alocado na plataforma *Moodle*¹. Analisaram-se os conteúdos presentes na plataforma e as ações desempenhadas pela professora e pelos discentes.

Os dados foram utilizados de acordo com sua relevância à pesquisa e foram interpretados segundo os conceitos de classificação e de enquadramento, caros à teoria de Basil Bernstein, e de acordo com os materiais trabalhados durante a pesquisa bibliográfica, cumprindo os objetivos específicos deste estudo.

Por fim, foi feita uma comparação entre os diferentes ambientes de aprendizagem, com base no referencial analítico, a fim de atingir o objetivo geral proposto inicialmente.

¹ Cabe ressaltar que a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil (CEP/CONEP) e ocorreu com aval do Comitê de Ética e Pesquisa do IFSP (Parecer n° 6.806.807) e, portanto, o nome da docente e da disciplina não foram citados, a fim de garantir sigilo e privacidade.

CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Basil Bernstein, sociólogo cujas ideias foram classificadas entre as teorias da reprodução cultural – apesar de o próprio autor ter refutado a categorização –, tinha como principal objetivo descrever o funcionamento do processo de *transmissão* das relações de poder e controle (Bernstein, 1988; Gallian, 2008).

É importante destacar que, embora o autor utilize frequentemente a escola como exemplo, ele explica, desde o início, que suas categorias de reprodução não estão restritas a esse ambiente, mas que ocorrem em várias situações e em vários espaços. “[...] suas idéias [sic] se apóiam [sic] na concepção de que as relações de poder e os princípios de controle da sociedade são traduzidos em princípios de comunicação que posicionam os sujeitos”, resultado da divisão social do trabalho (Gallian, 2008, p. 241).

As relações de distribuição de poder são analisadas por Bernstein por meio do conceito de *classificação*. A classificação faz com que os sujeitos sejam agrupados em categorias (de geração, função, parentesco, gênero etc.), que encontram seu posicionamento pelo isolamento (a distância) que elas têm em relação às outras; pode-se dizer que as categorias são definidas pelo que elas não são, em contraposição às demais (Bernstein, 1988, p. 24).

A partir da classificação, cada categoria adquire uma voz, que determina o que pode ser dito: que mensagens são legítimas dentro daquele contexto, permitindo que os sujeitos se reconheçam naquela categoria (Gallian, 2008; Bernstein, 1996).

No entanto, o isolamento entre as categorias não é sempre igual, o que leva à ideia de classificação forte e classificação fraca. Na classificação forte, a distância é bem definida, mostrando claramente a hierarquia e as relações (e a distribuição desigual) de poder. Na classificação fraca, as categorias têm fronteiras que parecem ser mais tênues – relacionadas ao espaço físico e à sua organização – levando a relações mais implícitas (Bernstein, 1996).

Pode-se utilizar como exemplo de classificação as relações dentro de uma empresa. Em empresas em que os funcionários são divididos em departamentos de acordo com suas funções e têm atribuições claras, todos recebem ali sua posição, com uma hierarquia clara entre os departamentos: uma classificação forte. No entanto, se em uma empresa, tanto o chefe quanto seus funcionários dividem o

mesmo espaço, a hierarquia acaba sendo menos visível, porque a organização espacial atenua as diferenças, disfarçando as relações de poder, que continuam existindo.

Os princípios de controle, por outro lado, tratam da “[...] forma assumida pelas relações de comunicação entre as categorias” (Gallian, 2008, p. 241). A esses princípios, se dá o nome de *enquadramento*.

Trata-se da relação entre transmissor e adquirente, quem transmite e quem recebe. Nesse sentido, o transmissor decide o que será dito (seleção), a progressão do que será dito (sequenciamento), o tempo que o adquirente tem para receber essa mensagem (compassamento) e o que se espera dele (critérios) (Bernstein, 1988; 1996).

Quando se fala de enquadramento, fala-se da *mensagem*, que determina *como* se deve comunicar: quais formas de realização são apropriadas e, portanto, legítimas, e quais formas de realização são inapropriadas e, portanto, ilegítimas (Bernstein, 1988; 1966).

Assim como ocorre na classificação, há o enquadramento forte e o enquadramento fraco. Em um enquadramento forte, o transmissor regulará claramente a mensagem em relação aos itens supracitados (seleção, sequenciamento, compassamento e critérios).

Em um enquadramento fraco, a regulação permanece, mas ocorre de forma mais disfarçada: dá-se a ilusão de que os adquirentes também têm um certo poder de regular os princípios, mas adquirentes e transmissores são categorias diferentes; o *transmissor* regula a comunicação (Bernstein, 1988). A comunicação aqui é regulada também de forma não verbal: “este princípio regula [também] a posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes” e relaciona-se com o tempo (Bernstein, 1966, p. 56).

Para ilustrar, pode-se utilizar o contexto de uma consulta médica. Caso exista um enquadramento forte, o médico é quem irá dizer as possibilidades de diagnóstico e solicitar cuidados específicos que o paciente deve tomar, bem como determinar quando a consulta está terminada, sem contestação. Em um enquadramento fraco, essa comunicação permite ao paciente intervenções e expor suas opiniões, mas, ainda assim, quem determina o que o paciente pode falar e o

quanto pode falar é o médico: os princípios de controle sempre estão em posse do transmissor.

Pode-se ainda esboçar uma descrição de outro conceito bernsteiniano, o código, embora ele não seja parte da proposta de análise deste artigo. “Um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: (a) significados relevantes, significados; (b) formas de realização, realizações; (c) contextos evocadores, contextos” (Bernstein, 1996, p. 29).

Ao tratar de significados, vê-se então a voz (classificação), e ao tratar de realizações, vê-se a *mensagem* (enquadramento). Quanto aos contextos, eles “[...] são distinguidos por seus significados e realizações especializadas” (Bernstein, 1996, p. 30). Logo, a combinação do enquadramento e da classificação formaria o código.

ENSINO PRESENCIAL

Com base na observação de sala de aula, inicialmente, entende-se que a seleção (os conteúdos), a sequência (a ordem de apresentação dos conteúdos), o compassamento (o tempo destinado à aquisição desses conteúdos) e os critérios (os elementos avaliados para determinar se houve aquisição do conteúdo) foram definidos única e exclusivamente pela professora, por um questão institucional: como parte do processo burocrático e do planejamento pedagógico, é oferecido um pequeno prazo, após o início das aulas, para que o docente apresente o plano de ensino da disciplina.

Esse processo causa um enquadramento extremamente forte na elaboração da disciplina. Além disso, embora divididos por uma questão de esclarecimento, o enquadramento sempre pressupõe uma classificação, que irá posicionar alguns indivíduos como transmissores e outros como adquirentes. Como, nesse caso, a professora tem o controle do enquadramento, entende-se que ela é posicionada como transmissora – por conta de sua posição funcional na instituição.

Durante as aulas, a organização posicional dos objetos na sala de aula também demarcava a identidade de transmissora à professora e de adquirentes aos alunos.

Utilizava-se uma sala de aula que possuía um computador e uma televisão de parede, além do quadro branco, mesa grande (que geralmente é utilizada pelo

professor) e as carteiras (geralmente utilizadas pelos alunos). A professora ocupava uma cadeira junto à mesa grande, onde ficavam seus pertences e materiais. Essa mesa ficava logo ao lado de uma outra em que ficava o computador, conectado por um cabo à televisão.

Assim, a posição da professora representava o papel dela na comunicação: ela tinha o controle do enquadramento, podia utilizar a televisão e o computador como ferramentas de transmissão e tinha um espaço privilegiado.

De maneira semelhante, a disposição também tornava os alunos adquirentes: todas as carteiras ocupadas por eles estavam voltadas para a direção do quadro e permitiam ao aluno ver o conteúdo na tela da televisão, além de permitir contato visual mútuo com a professora, mas não com outros alunos, quando olhando para a frente.

Para tratar do enquadramento durante as aulas, é necessário comentar brevemente como era sua organização temporal: no início o tema era exposto, por meio de recursos audiovisuais, explicação oral baseada em textos etc. Depois, geralmente, ocorria a prática de exercícios e um debate das respostas obtidas. Por fim, as respostas a esses exercícios deveriam ser postadas no AVA para avaliação.

No momento da exposição oral, os alunos podiam intervir fazendo perguntas, por exemplo. Já as manifestações durante a apresentação de recursos audiovisuais só ocorriam após o fim da reprodução, a menos que a própria professora realizasse paradas durante o vídeo para realizar depreensões.

No momento da realização de exercícios, não havia uma demarcação explícita de proibição de fala, mas as atividades, geralmente individuais ou em dupla, tinham uma comunicação verbal mínima (exceto entre a dupla), talvez um esforço de não interromper o raciocínio dos colegas de classe. Nos debates, por outro lado, esperava-se que os discentes se comunicassem e se expressassem.

Nota-se que o enquadramento durante as aulas é mais fraco, pois permite a comunicação e intervenção dos alunos em todos os momentos da aula – embora houvesse momentos de silêncio, eles raramente ocorriam por uma *proibição* de fala.

Também havia aulas em que eram utilizados computadores em laboratórios para produção de tarefas em meio digital. Nesse caso, a professora explicava os

critérios, tornando-os explícitos, e deixava os alunos livres para fazer o trabalho, mas também para comunicarem-se: repete-se o padrão de enquadramento fraco.

Mesmo utilizando uma sala diferente, isto é, o laboratório, a orientação posicional reforçava o mesmo padrão: a professora ficava em uma das pontas da mesa, tendo todos os alunos no seu campo de visão. Os discentes, diferentemente, só conseguiam ver os colegas ao lado, porque a visão dos que estavam à frente era parcialmente bloqueada pelos aparelhos técnicos.

Durante o discurso no semestre, no entanto, houve uma interrupção das aulas, inicialmente causada por uma greve de servidores públicos, que iniciou a partir do dia 3 de abril de 2024 (SINASEFE, 2024b), e depois, em 3 de maio de 2024, foi determinada uma suspensão geral das aulas de todos os cursos no *campus* (IFSP, 2024a).

Em 19 de junho de 2024, após 77 dias do início da greve, as aulas foram retomadas (IFSP, 2024b), com o encerramento da greve em 27 de junho (SINASEFE, 2024a).

Se no início da greve o enquadramento global da disciplina tinha a professora como principal transmissora, esse papel foi assumido pela Diretoria Geral do *campus* com a determinação da suspensão, controlando, temporariamente, o compassamento. Com a retomada das aulas, a professora novamente passou a ser a transmissora.

A retomada do calendário acadêmico indicou uma necessidade de redirecionamento do plano de ensino original, tendo em vista as reposições das aulas relativas ao período de greve e as estratégias empreendidas para realizá-las.

Em razão disso, houve uma discussão entre a professora e alunos acerca do compassamento (datas das reposições) e da seleção (conteúdos que precisavam ser abordados), estabelecendo um enquadramento mais fraco.

Vale lembrar, mais uma vez, que as escolhas continuaram sendo, em última instância, da professora, por sua categoria especializada de transmissão. No mais, as aulas continuaram seguindo a mesma configuração, utilizando a mesma sala de aula do início.

No entanto, outros dois ambientes foram utilizados, e é oportuno descrever sua organização posicional que, novamente, caracterizava uma classificação forte. O primeiro ambiente era uma sala de aula que não tinha muita diferença da descrita

anteriormente, com exceção das dimensões e de que a professora e os aparelhos técnicos (computador e televisão) ficavam à esquerda do quadro branco (na outra sala, eles ficavam à direita).

O outro ambiente era o auditório do *campus*, que contava, na parte frontal, com uma mesa larga que possuía quatro cadeiras, voltadas para o fundo da sala. No lado esquerdo dessa parte frontal, havia uma mesa com um computador e um palanque de acrílico. Também havia um projetor no teto que reproduzia imagens do computador na parede atrás da mesa. O resto da sala, num campo que se estendia desde bem próximo da área frontal até o fundo, era ocupado por várias cadeiras voltadas para a parte frontal do auditório. A professora ficava nessa parte frontal, em pé, enquanto os alunos ficavam nos bancos, representando transmissor e adquirentes, respectivamente.

É importante mencionar que esses ambientes também tiveram momentos compartilhados com outros professores, em aulas mistas de diferentes disciplinas, que também assumiam o papel de transmissores. Esses professores, quando não estavam em pé à frente da sala, estavam ou no computador ou sentados nas primeiras fileiras de bancos. No caso da sala de aula, esses professores ficavam sentados em carteiras colocadas logo em frente ao quadro branco, voltadas às carteiras onde estavam os adquirentes.

Em relação ao enquadramento pautado na comunicação das aulas, a maioria seguiu a mesma estrutura anterior à greve. Isso também se aplica às aulas com outros professores, exceto pela diferença de que o auditório facilitava a discussão entre alunos durante outros momentos que não de debate, e de que a divisão de tarefas também ocorreu em grupos, não somente individualmente ou em duplas. Assim, o enquadramento permaneceu mais fraco que o utilizado na elaboração do plano de ensino.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Na plataforma, os conteúdos são organizados de acordo com seções, as quais a professora separou de acordo com a divisão de suas aulas, além de uma seção nomeada “Geral”, contendo o livro utilizado no semestre e os modelos de planos de aulas e fichamentos que seriam solicitados durante o semestre letivo. Após o retorno da paralisação, também foi necessária a seção “Calendário e

material de reposição”, uma vez que houve um replanejamento do plano de aulas original.

A plataforma privilegiava uma classificação forte. A professora tinha acesso a todos os conteúdos e podia postar *links* para *sites* e arquivos (como arquivos PDF e arquivos de texto), organizar campos para realização ou envio de atividades, mensagens de texto e fóruns, bem como criar seções e restringir ou permitir o acesso a elas. Ela também tinha o poder de definir o prazo da entrega de atividades e limitar a permissão de postagens em fóruns.

Os discentes, diferentemente, não tinham nenhuma dessas permissões. Suas possibilidades dentro da plataforma do curso limitavam-se a realizar (ou enviar) atividades, fazer postagens em fóruns abertos e acessar os conteúdos que não tivessem sido ocultados pela docente.

No caso da disciplina objeto deste estudo, havia 15 seções acessíveis aos alunos ao fim do curso e nove seções não disponíveis. Das seções acessíveis, três não possuíam conteúdo algum. Dos campos em que os alunos podiam fazer alguma intervenção, havia seis campos para envio de atividades e um fórum. Nesse sentido, o fórum também fazia parte de uma atividade, que consistia em responder a um questionário.

Percebe-se um enquadramento forte: o fluxo de transmissão é totalmente controlado pela professora e a plataforma restringe totalmente os alunos. O uso da plataforma como um meio de receber as atividades, complementar à sala de aula, reforçaria essa característica.

No entanto, cabe destacar que essa não é a organização original da disciplina. Ela teve adaptações para o período após a greve, em que houve o replanejamento e a discussão com os alunos. Além disso, influenciaram os conteúdos disponíveis e as atividades propostas a ocorrência das aulas mistas, em que o conteúdo das aulas precisou ser alterado em relação à sua concepção original para se articularem mais proximamente aos das outras disciplinas².

² A pesquisa abre aqui um interessante potencial de aprofundamento, possível de ser desenvolvido em estudos futuros. Vislumbra-se a possibilidade de investigações sobre a polissemia dos sentidos possíveis para a compreensão do conceito de interdisciplinaridade, no âmbito do curso de

Dessa maneira, o compassamento e a sequência dos conteúdos no AVA não têm uma classificação tão forte quanto aparentam; no entanto, é importante reforçar o parágrafo anterior e demonstrar que o enquadramento *não* é fraco: ele é forte, mas não o é estritamente.

Nesse sentido, os estudos que utilizam a base referencial de Bernstein para análise do discurso pedagógico, tendo como fundamentação teórica os conceitos de classificação e enquadramento, graduam diferentes níveis de classificação (C⁺⁺, C⁺, C⁻, C^{- -}) e de enquadramento (E⁺⁺, E⁺, E⁻, E^{- -}) a fim de tornar mais clara as relações estabelecidas pelas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2018).

Em sua configuração original, presume-se que se tratava de um discurso cujo enquadramento configurava-se como rigorosamente forte (E⁺⁺). Adicionalmente, entende-se que a sequência foi modificada pela reorganização da seleção, mas os critérios permaneceram inalterados.

Por ser complementar ao ensino presencial, não é possível esmiuçar muito profundamente como a classificação e o enquadramento se deram no âmbito exclusivo do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Como proposto por este artigo, o foco da descrição seria estabelecer uma comparação entre ambos, por mais escassos que fossem os recursos que permitem analisar o ensino remoto.

CONCLUSÃO

Sendo assim, verificou-se que na disciplina escolhida, o AVA foi meramente um repositório de material didático e uma ferramenta de entrega de atividades, com o predomínio do ensino presencial como canal de transmissão do conteúdo programático e, portanto, estruturação do discurso pedagógico.

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa do IFSP-CBT tendo, como referência teórica o conceito bernsteiniano de classificação para análise da relação entre conteúdos programáticos e disciplinas curriculares. Nesse sentido, Bernstein desenvolveu a teoria de transmissão educacional, em que apresenta a noção de classificação na análise da estrutura curricular, ou seja, como as relações de poder dentro de uma instituição determinam a separação entre disciplinas (Bernstein, 1975).

Apesar disso, por meio dos dados coletados, é possível notar que a perpetuação das relações de poder tornou-se muito mais expressiva durante a utilização do AVA do que no processo didático-pedagógico em sala de aula.

Mesmo sendo utilizado como uma ferramenta complementar, a própria constituição, funcionamento e opções fornecidas aos transmissores e aos adquirentes pela Instituição, na configuração de manejo da plataforma *Moodle*, limitam o transmissor em relação à definição do nível de classificação e enquadramento que serão utilizados.

Da maneira como foi configurada institucionalmente, a plataforma não possui recursos que permitam o estabelecimento de níveis mais fracos (C^- , E^-), e privilegia níveis mais fortes, justamente pelas permissões e acessos concedidos à professora, mas inacessíveis aos discentes – característica essa do próprio AVA utilizado.

No entanto, é muito importante destacar que, na análise das opções existentes na configuração de um ambiente virtual de aprendizagem na plataforma *Moodle*, apesar da restrição supracitada, é possível utilizar recursos que fortaleçam ou enfraqueçam tais categorias, de acordo com as relações de poder instituídas.

Assim, conclui-se que o discurso pedagógico da disciplina estudada perpetrava relações de poder que legitimam a relação vertical entre professor e alunos. Na modalidade presencial, predominante no processo de oferta da disciplina, esse processo era atenuado por um enquadramento fraco, aspecto que, no AVA, não se constituía dessa maneira – havia uma classificação e enquadramento muito mais fortes.

Logo, torna-se importante a revisão das plataformas adotadas pelas instituições e suas possibilidades de utilização, uma vez que elas podem, como exposto neste trabalho, perpetuar relações de poder, mantendo as desigualdades que hoje se apresentam como um grande desafio enfrentado por muitas das sociedades contemporâneas.

Ao escolher AVAs que permitem o estabelecimento de relações com classificação e enquadramento mais fracos entre transmissores e adquirentes (C^- , E^-) é possível atenuar esse processo a fim de combater a distribuição desigual de poder.

Pesquisas futuras podem explorar a utilização dos mesmos conceitos de Bernstein aplicados à análise do ensino em sala de aula e por meio do AVA em outros cursos do IFSP-CBT e em cursos de outras instituições de ensino.

Outras possibilidades incluem a proposição de análises que se valham de outros conceitos bernsteinianos (como o de *código*, apresentado neste trabalho); pesquisas que descrevam como o processo é percebido por docentes e discentes, além de estudos comparativos entre diferentes plataformas digitais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Códigos e Controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control: Volume 3 – Towards a Theory of Educational Transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, Basil. Das pedagogias aos conhecimentos. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 15, p. 9-17, 2001b.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educacion y conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural**. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1988.

BERNSTEIN, Basil. Video conference with Basil Bernstein. *In*: MORAIS, Ana, NEVES, Isabel, DAVIES, B., DANIELS, H. (ed.). **Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research**. New York: Peter Lang, 2001a.

CARVALHO, Paulo Jorge de Oliveira. A pesquisa e seu delineamento. *In*: CARVALHO, Paulo Jorge de Oliveira. **Discurso pedagógico na Educação Permanente em Saúde: estudo de curso de Educação a Distância no Ensino Superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 106-141. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21414/2/Paulo%20Jorge%20de%20Oliveira%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CASTRO, Alda M. D. A. **Política de Educação a Distância** — Uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, RN: EDUFRN — Editora da UFRN, 2005.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as Method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008. PDF.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Campus Cubatão. **COMUNICADO N.º 1/2024 - DRG/CBT/IFSP**. Suspensão das aulas



para todos os cursos no *campus Cubatão*. Cubatão: Diretoria Geral/Campus Cubatão, 3 maio 2024a. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/2024/DRG/Comunicado_01_24_DRG.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Campus Cubatão. **COMUNICADO N.º 3/2024 - DRG/CBT/IFSP**. Retomada das aulas para todos os cursos no *campus Cubatão*. Cubatão: Diretoria Geral/Campus Cubatão, 17 jun. 2024b. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/COMUNICADO_DRG_03_2024.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

LIMA, Ana Maria Leite Ferreira; CARVALHO, Paulo Jorge de Oliveira. Ensino Remoto Emergencial: funcionamento do discurso pedagógico em Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: **[Monografia a ser publicada]**, [S. l.]: EDIFISP, [no prelo]. PDF.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 11 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>.

POWER, Sally; WHITTY, Geoff. Bernstein e a classe média. Tradução de Diana de Veiga Mandelert. Notas explicativas de Cláudia V. A. Gallian. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 119-128, jul./dez. 2008. PDF.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 120, p. 15-49, nov. 2003. PDF.

SINDICATO NACIONAL DOS(AS) SERVIDORES(AS) FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Ofício nº 02/2024-CBT**. Cubatão: Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, 30 jun. 2024a. Assunto: Adesão dos servidores e servidoras do IFSP Campus Cubatão à Greve Unificada da Educação. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Of%C3%ADcio_para_as_DRG_comunicando_encerrament_o_da_greve.docx_1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLOGIA. Seção Sindical São Paulo. **Ofício nº 08/2024**. São Paulo: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnologia, 05 abr. 2024b. Assunto: Deflagração de Greve da categoria por tempo indeterminado a partir de 03 de abril de 2024. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/2024/Ofício_nº_08-2024-SINASEFE_Deflagração_de_Greve_Adesão_campi.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.