



**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO DA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ENTENDENDO OS RESULTADOS DO ENADE
PARA O CURSO PILOTO DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

TESE APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

ANTONIO ROBERTO COELHO SERRA
Rio de Janeiro - 2012

ANTONIO ROBERTO COELHO SERRA

**CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ENTENDENDO OS RESULTADOS DO ENADE PARA O CURSO PILOTO DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Tese apresentada à Escola Brasileira de
Administração Pública e de Empresas para
obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Administração

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Bayma

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Mourão

Rio de Janeiro
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Serra, Antonio Roberto Coelho

Configuração da gestão da educação a distância : entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da universidade aberta do Brasil / Antonio Roberto Coelho Serra. – 2012.

288 f.

Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientadora: Fátima Bayma.

Co-orientadora: Luciana Mourão.

Inclui bibliografia.

1. Ensino a distância - Administração. 2. Ensino a distância – Política governamental. 3. Aprendizagem organizacional. 4. Administração – Estudo e ensino (Superior). 5. Universidade aberta. I. Oliveira, Fátima Bayma de. II. Mourão, Luciana. III. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. IV. Título.

CDD – 658.007



ANTONIO ROBERTO COELHO SERRA

**CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ENTENDENDO OS RESULTADOS DO ENADE PARA O CURSO PILOTO DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Data da defesa: 18/06/2012.

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Fátima Bayma de Oliveira
Orientador (a)

Luciana Mourão Cerqueira e Silva
Co-Orientador (a)

Deborah Moraes Zouain

Joaquim Rubens Fontes Filho

Alexandre Marino Costa

Carlos Eduardo Bielschowsky

Celso José da Costa

Aos meus pais, Sonia e Serra, que me firmaram os pés para chegar até aqui e acalentaram esse título antes de mim;

À Solange, por seu amor e companheirismo em todas as horas;

À Manuela e Rafael, heranças divinas que me inspiram a cada olhar;

A Deus, razão de tudo isso.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses últimos quatro anos muitas foram as pessoas e organizações decisivamente importantes para que eu pudesse chegar ao final dessa jornada. Assumo com todos, minha incapacidade para retribuir todo o apoio recebido e manifesto meus sinceros agradecimentos.

A minha orientadora, Prof^a Fátima Bayma de Oliveira, cujo suporte foi imprescindível ao longo de todo esse trabalho.

A minha co-orientadora, Prof^a Luciana Mourão, pela segura e determinante condução desse trabalho desde o momento do exame de qualificação da tese, quando generosamente acolheu-me.

A Universidade Estadual do Maranhão pelos elevados investimentos em seu quadro docente, sem os quais não seria possível a realização desse doutorado. Orgulha-me fazer parte dessa instituição e merecer do seu reitor, o Prof. José Augusto, a confiança e o apoio necessários para conclusão desse trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento do curso por meio do Programa Novas Fronteiras e pelo apoio expresso da sua Diretoria de Educação a Distância.

A todos os professores do curso, que dentro ou fora da sala de aula, marcaram positivamente minha formação nesse doutorado. Cumprimentaria a todos em nome da Prof^a Deborah, do Prof. Paulo Emílio e do Prof. Saravia.

A todos os funcionários da Fundação Getulio Vargas, representados exemplarmente por Marcelo Santos, Joarez de Oliveira e Celene Melo.

Aos meus mestres no ofício da Educação a Distância, Carlinhos, Celso, Teatini e Toninho, toda essa história toda começou com e por causa do que aprendi com eles.

As instituições e participantes dessa pesquisa, na Uema, UEPB, UFC e UFSC. Especial reconhecimento ao apoio da Cecília Queiroz, do Mauro Pequeno e do generoso acolhimento do Alexandre Marino.

A Christina, Cosme, Juliana, Maysa, Kátia, Liliane, Lucirene, Luís, Rômulo, Roseane, Tatiana, Tonho e Vanessa, por todo o excelente suporte com as revisões e incrementos técnicos indispensáveis para a finalização deste trabalho.

A todos que fazem o Núcleo de Tecnologias para Educação, que acompanharam e com os quais compartilhei toda a evolução do meu doutorado. Minha especial gratidão e reconhecimento a Fátima Rios, Ilka Serra e Eliza Flora por terem dividido comigo responsabilidades profissionais ao final dessa tese. Sou feliz por integrar essa grande equipe com vocês.

A Amanda Aboud, Elisangela Rocha, Euda Batista, Fábio Abreu, Heloisa Varão, Leila Amum, Lourdes Paula, Marina Pereira e Zélia Varela, pelos constantes incentivos e torcida.

A Giselle, Darli, Jaime, Gamaliel, Dárcio, Denis, Wendeel, Mauro Carozzo e Carlos Ronchi, que aqui representam todos as famílias e amigos íntimos que sentiram comigo a solidão dessa tese e que tanto quanto eu, sonhavam com o seu fim bem sucedido.

Aos caríssimos colegas de turma e departamento, Graça Mendes, Irlane, José Antonio, Laércio, Macedo, Moraes, Samuel, Polary e Vera, com os quais muito aprendi no convívio em sala de aula.

Por último e não menos importante, aos meus também colegas de turma, amigos de todos os dias e todas as horas, Gilson, Gustavo e João Augusto. Pessoas sem as quais seria bem mais difícil chegar até aqui, tamanha foram as suas demonstrações de amizade, companheirismo, solidariedade e fraternidade ao longo de todo o curso. Minha felicidade maior é saber que todos chegamos vitoriosos ao final dessa jornada.

*“Portanto, irmãos, permaneçam firmes e apeguem-se às tradições que lhes foram ensinadas, quer de **viva voz**, quer por **carta** nossa”.*

(Apóstolo Paulo ensinando aos Tessalonicenses – Capítulo 2:15, grifo nosso)

RESUMO

A educação a distância tem tido expressivo crescimento no Brasil nos últimos anos e com essa expansão aumentam também os desafios relacionados à sua gestão. Este trabalho focaliza as diversas concepções e fundamentos teóricos acerca das abordagens sobre estrutura organizacional e sistemas de educação a distância, para concepção do que denominou-se configuração da gestão da EAD. Como delineamento de pesquisa analisou-se a relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de Administração, projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil e os seus conceitos definidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, identificando-se as teorias e modelos manifestos em seu contexto. O trabalho parte de uma descrição da estrutura organizacional da área responsável pela educação a distância na Universidade Estadual do Maranhão, na Universidade Estadual da Paraíba e na Universidade Federal do Ceará, realizando uma análise comparativa das dimensões complexidade, centralização e coordenação nessas três instituições. Também foram analisados e comparados os sistemas de EAD do curso piloto da UAB, a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC, especificamente concentrados nos componentes interdisciplinaridade, materiais didáticos, avaliação, equipe multidisciplinar, comunicação e infraestrutura de polos. Com base nessas análises, discute-se os diferentes conceitos atribuídos pelo Enade aos referidos cursos e explicam-se as correspondências das estruturas organizacionais e dos sistemas de EAD descritos, em relação a esses resultados. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, descritiva, explicativa e multicaso, cuja coleta de dados foi feita a partir de entrevistas, grupos focais, questionários *online* e documentos. Os dados primários foram tratados mediante análise de conteúdo categorial e os dados secundários, por meio da análise documental. As observações elaboradas, dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa e de um corte seccional permitem induções acerca das configurações das gestões em cada universidade. Evidencia-se relação forte e direta entre as configurações das gestões do curso piloto e os respectivos resultados no Enade. Constata-se que a teoria da industrialização de Otto Peters e o modelo de educação a distância baseado na distribuição em polos podem explicar a estruturação traduzida no *modus operandi* da Universidade Aberta do Brasil. Assim, conclui-se que as diferenças nos resultados no Enade dos estudantes da Uema, UEPB e UFC têm relação direta com o modo de estruturação dos setores responsáveis pela intermediação da EAD nessas universidades. Constata-se que o curso piloto da UAB na UEPB não demonstrou ter a aderência necessária aos referenciais de qualidade do MEC, enquanto a Uema e a UFC demonstraram grande adequação aos critérios estabelecidos, o que confirma a relação entre tais referenciais de qualidade e o resultado no Enade. Conclui-se, ainda, que os componentes avaliação e equipe multidisciplinar foram os que mais sugeriram relação com os desempenhos dos estudantes no Enade. Os resultados encontrados foram discutidos à luz do referencial teórico revisado e foram apresentadas recomendações derivadas dos achados desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação a distância. Estrutura organizacional. Sistema de EAD. Cursos de Administração. Enade.

ABSTRACT

Distance education has been having an expressive growth in Brazil in the last years and together with this expansion it also increases the challenges related to its management. This work focuses on the many conceptions and theoretical elements about the approaches on organizational structures and systems of distance education for the conception of what has been nominated as management of DE. As a research design, it was analyzed the relationship between the configuration of management of distance course in Business Management – a pilot project of Universidade Aberta do Brasil (Open University of Brazil) and its concepts defined by the Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Students Development National Exam) – identifying the theories and patterns manifested in its context. The work comes from a description of the organizational structure of the area that is responsible for the Distance Education at the Universidade Estadual do Maranhão, at the Universidade Estadual da Paraíba and at the Universidade Federal do Ceará. It makes a comparative analysis of complexity, centralization and coordination in these three institutions. It was also analyzed and compared the DE systems of the pilot course at UAB (OUB) from the quality referential for higher distance education from MEC, specifically concentrated on interdisciplinary, learning materials, evaluation, multidisciplinary team, communication and structure of centers. Based on these analysis it is discussed the different concepts given by Enade to the referred courses and it is explained the relation of the organizational structures and the described DE system, in relation to these results. It is a qualitative, descriptive, explicative and multicase research, which the data collection was made through interviews, focal groups, online questionnaires and documents. The primary data were treated by category content analysis, and the secondary was made by documental analysis. The observation elaborated inside a descriptive, interpretative perception and of a sectional cut allows inductions around the configuration of management in each university. It is evidenced the strong and direct relationship between the configuration of pilot course management and the respective Enade results. It is found that the industrialization theory of Otto Peters and the distance education model based on the distribution of centers can explain the translated structuralization of *modus operandi* of Universidade Aberta do Brasil. Therefore it is concluded that the differences on the Enade results of Uema, UEPB and UFC students have direct relation to the way of structuring the departments in charge of intermediating the DE in these universities. It is found that the pilot course of UAB at UEPB has not demonstrated to have the necessary adherence to quality references of MEC, while Uema and UFC have demonstrated a great adequacy to the established criteria, what confirms the relation between such quality references and the Enade result. It is also concluded that the evaluation components and multidisciplinary team were the one that most suggested relationship with the development of students at Enade. The results were discussed to the light of the theory reviewed referential and were presented recommendations that come from the findings of this research.

Key words:Distance Education. Organizational Structure.DE system.Business management courses.Enade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Modelo Sistêmico para Educação a Distância em Moore e Kearsley.....	72
Figura 2	– Representação de um Sistema de EAD.....	73
Figura 3	– Síntese dos referenciais de qualidade do MEC para a EAD	84
Figura 4	– Síntese das estratégias metodológicas adotadas na pesquisa	111
Figura 5	– Estrutura de trabalho durante parceria entre Uema e Univima	116
Figura 6	– Organograma do Uemanet.....	118
Figura 7	– Síntese da configuração da gestão da EAD na Uema.....	149
Figura 8	– Organização do trabalho na CIPE/UEP.....	153
Figura 9	– Síntese da configuração da gestão da EAD na UEPB.....	182
Figura 10	– Organograma do Instituto Universidade Virtual.....	186
Figura 11	– Síntese da configuração da gestão da EAD na UFC	214
Figura 12	– Síntese dos resultados sobre a dimensão estrutural complexidade.....	222
Figura 13	– Síntese dos resultados sobre a dimensão estrutural centralização.....	224
Figura 14	– Síntese dos resultados sobre a dimensão estrutural coordenação e controle	226
Figura 15	– Síntese dos resultados sobre a dimensão sistêmica avaliação	236
Figura 16	– Síntese dos resultados sobre a dimensão sistêmica recursos	246
Figura 17	– Adesão dos sistemas de EAD aos referenciais de qualidade do MEC.....	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Principais modelos de EAD e suas relações	38
Quadro 2	–	Evolução da UAB em números	44
Quadro 3	–	Instituições de Ensino Superior promotoras do Curso Piloto da UAB....	49
Quadro 4	–	Componentes da estrutura organizacional.....	63
Quadro 5	–	Definição operacional da estrutura organizacional	86
Quadro 6	–	Referências analíticas para as dimensões estruturais analisadas	87
Quadro 7	–	Definição operacional de um Sistema de EAD	88
Quadro 8	–	Critérios valorativos para avaliação de cursos superiores.....	89
Quadro 9	–	Referências analíticas para as dimensões sistêmicas.....	90
Quadro 10	–	Conceito Enade de Instituições promotoras do curso piloto da UAB	97
Quadro 11	–	Quantidade de sujeitos de pesquisa por unidade de observação.....	98
Quadro 12	–	Descrição das unidades de observação e perfil dos pesquisados	99
Quadro 13	–	Experiência em EAD das unidades de observação	101
Quadro 14	–	Titulação das unidades de observação	102
Quadro 15	–	Perfil dos estudantes por unidade de observação	103
Quadro 16	–	Taxa de retorno dos questionários <i>online</i>	107
Quadro 17	–	Referências analíticas para as dimensões estruturais	226
Quadro 18	–	Referências analíticas para as dimensões sistêmicas	247

LISTA DE SIGLAS

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BB – Banco do Brasil
BRASILEAD – Consórcio interuniversitário de Educação continuada a distância
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD- ROM - Compact Disk -Read Only Memory
CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEDERJ – Centro de Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro
CIPE – Coordenadoria Institucional de Programas Especiais
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DC – Definição Construtiva
DED – Diretoria de Educação à Distância
DO – Definição Operacional
DS – Demanda Social
DVD - Digital Versatile Disk
EAD - Educação à Distância
E-MEC – Sistema eletrônico de informações do MEC
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
FEAAC - Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo
FNDE – Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
GF – Grupo Focal
IES's – Instituições de Ensino Superior
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOODLE - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
NEAD – Núcleo de Educação à Distância
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAR – Planos Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF – Portable Document Format
PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE – Plano Nacional de Educação
RH – Recursos Humanos
SEAD's – Sistemas de Educação à Distância
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – Secretaria de Educação à Distância
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS – Statistics Package for Social Science
TGA – Teoria Geral da Administração
TI – Tecnologia de Informação
TIC's - Tecnologias da Informação e Comunicação
TV – Televisão
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEMANET – Núcleo de Tecnologia para Educação
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UFAL – Universidade Federal do Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia
UniRede – Universidade em Rede
UNIVIMA – Universidade Virtual do Estado do Maranhão
WEB - World Wide Web

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Concluintes por pólo de apoio presencial da Uema	113
Tabela 2	– Detalhamento do Conceito Enade – Uema	114
Tabela 3	– Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade – Uema.....	128
Tabela 4	– Aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos – Uema.....	131
Tabela 5	– Integração dos materiais didáticos– Uema	132
Tabela 6	– Aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes– Uema	133
Tabela 7	– Existência de opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos – Uema	134
Tabela 8	– Existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos– Uema	135
Tabela 9	– Proposição de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade – Uema	136
Tabela 10	– Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem – Uema	136
Tabela 11	– Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações– Uema ..	137
Tabela 12	– Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos – Uema.....	141
Tabela 13	– Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria – Uema.....	141
Tabela 14	– Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos – Uema.....	142
Tabela 15	– Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina – Uema	143
Tabela 16	– Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina – Uema.....	144
Tabela 17	– Favorecimento às interações do aluno com os professores, tutores e outros alunos – Uema.....	146
Tabela 18	– Favorecimento às interações do tutor com os professores, alunos e outros tutores – Uema.....	147

Tabela 19	– Favorecimento às interações do professor com os alunos, tutores e outros professores – Uema.....	147
Tabela 20	– Satisfação em relação às condições estruturais do polo – Uema.....	148
Tabela 21	– Detalhamento do Conceito Enade – UEPB	150
Tabela 22	– Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade – UEPB.....	160
Tabela 23	– Aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos – UEPB	163
Tabela 24	– Integração dos materiais didáticos – UEPB	163
Tabela 25	– Aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes – UEPB	164
Tabela 26	– Existência de opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos – UEPB	167
Tabela 27	– Existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos – UEPB	167
Tabela 28	– Proposição de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade – UEPB	169
Tabela 29	– Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem – UEPB	169
Tabela 30	– Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações – UEPB	171
Tabela 31	– Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos – UEPB	173
Tabela 32	– Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria – UEPB	174
Tabela 33	– Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos – UEPB	175
Tabela 34	– Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina – UEPB	175
Tabela 35	– Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina – UEPB	176
Tabela 36	– Favorecimento às interações do aluno com os professores, tutores e outros alunos – UEPB	178

Tabela 37	– Favorecimento às interações do tutor com os professores, alunos e outros tutores – UEPB	178
Tabela 38	– Favorecimento às interações do professor com os alunos, tutores e outros professores – UEPB	179
Tabela 39	– Satisfação em relação às condições estruturais do polo – UEPB	181
Tabela 40	– Detalhamento do Conceito Enade – UFC	183
Tabela 41	– Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade – UFC	193
Tabela 42	– Aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos – UFC	195
Tabela 43	– Integração dos materiais didáticos – UFC	196
Tabela 44	– Aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes – UFC	197
Tabela 45	– Existência de opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos – UFC	198
Tabela 46	– Existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos – UFC	199
Tabela 47	– Proposição de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade – UFC	200
Tabela 48	– Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem – UFC	201
Tabela 49	– Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações – UFC....	201
Tabela 50	– Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos – UFC	204
Tabela 51	– Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria – UFC	205
Tabela 52	– Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos – UFC	207
Tabela 53	– Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina – UFC	207
Tabela 54	– Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina – UFC	208

Tabela 55	– Favorecimento às interações do aluno com os professores, tutores e outros alunos – UFC	210
Tabela 56	– Favorecimento às interações do tutor com os professores, alunos e outros tutores – UFC	211
Tabela 57	– Favorecimento às interações do professor com os alunos, tutores e outros professores – UFC	212
Tabela 58	– Satisfação em relação às condições estruturais do polo – UFC	213
Tabela 59	– Referências gerais sobre o curso piloto nas unidades de análise.....	216
Tabela 60	– Médias obtidas pelas unidades de análise no Enade	217
Tabela 61	– Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade nas universidades pesquisadas	228
Tabela 62	– Dimensionamento dos materiais didáticos nas universidades pesquisadas.....	230
Tabela 63	– Estratégia formativa da avaliação de aprendizagem nas universidades pesquisadas	232
Tabela 64	– Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem nas universidades pesquisadas	233
Tabela 65	– Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações nas universidades pesquisadas	234
Tabela 66	– Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos nas universidades pesquisadas	238
Tabela 67	– Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria nas universidades pesquisadas	238
Tabela 68	– Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos nas universidades pesquisadas	239
Tabela 69	– Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina nas universidades pesquisadas	240
Tabela 70	– Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina.....	240
Tabela 71	– Favorecimento às interações entre os participantes da pesquisa	242
Tabela 72	– Satisfação em relação às condições estruturais do polo nas universidades pesquisadas	245

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL	27
2.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	27
2.1.1	Fundamentos	27
2.1.2	Teoria da industrialização de Otto Peters	30
2.1.3	Principais Modelos	34
2.1.3.1	Modelo tutorial-direcionado.....	34
2.1.3.2	Modelo aberto.....	35
2.1.3.3	Modelo on-line.....	36
2.1.3.4	Modelo distribuído em pólos.....	36
2.1.3.5	Uma análise comparativa dos modelos.....	37
2.2	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL–UAB	39
2.2.1	O contexto brasileiro	40
2.2.2	A configuração da universidade aberta brasileira	42
2.2.3	O curso piloto	47
2.3	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES	50
2.3.1	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade	53
3	A CONFIGURAÇÃO DA ÁREA: A ESTRUTURA DE EAD NAS IES	58
3.1	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	58
3.1.1	Concepções de estrutura organizacional	62
3.1.2	Componentes da estrutura organizacional	63
3.1.2.1	Complexidade	64
3.1.2.2	Coordenação e controle	66
3.1.2.3	Centralização	68
4	A CONFIGURAÇÃO DO CURSO: A ADEQUAÇÃO AOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO MEC	69
4.1	SISTEMAS DE EAD	69
4.1.1	Gestão de Sistemas de EAD	74
4.2	REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A	

	DISTÂNCIA	77
5	MODELO DE ANÁLISE	85
5.1	DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	85
5.2	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	85
5.3	SISTEMA DE EAD.....	87
6	MÉTODO	93
6.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	93
6.2	TIPO DE PESQUISA	94
6.3	UNIDADES DE ANÁLISE E DE OBSERVAÇÃO	97
6.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	104
6.5	ANÁLISE DOS DADOS	109
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	112
7.1	O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	112
7.1.1	Estrutura organizacional	114
7.1.1.1	Complexidade	115
7.1.1.2	Centralização	121
7.1.1.3	Coordenação e controle	124
7.1.2	Sistema de EAD	126
7.1.2.1	Desenho educacional	127
7.1.2.2	Recursos	139
7.2	O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	150
7.2.1	Estrutura organizacional	151
7.2.1.1	Complexidade	151
7.2.1.2	Centralização	154
7.2.1.3	Coordenação e controle	156
7.2.2	Sistema de EAD	158
7.2.2.1	Desenho educacional	159
7.2.2.2	Recursos	172
7.3	O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	182
7.3.1	Estrutura organizacional	183
7.3.1.1	Complexidade	184
7.3.1.2	Centralização	188
7.3.1.3	Coordenação e controle	190

7.3.2	Sistema de EAD	191
7.3.2.1	Desenho educacional	192
7.3.2.2	Recursos	202
7.4	SÍNTESE COMPARATIVA DOS CASOS ESTUDADOS	215
7.4.1	Caracterização Geral	215
7.4.2	Estrutura organizacional	218
7.4.2.1	Complexidade	219
7.4.2.2	Centralização	222
7.4.2.3	Coordenação e controle	224
7.4.3	Sistema de EAD	227
7.4.3.1	Desenho educacional	227
7.4.3.2	Recursos	236
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
8.1	CONCLUSÕES	250
8.2	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PARA PRÁXIS DA GESTÃO DE EAD.....	257
8.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	259
8.4	AGENDA DE PESQUISA	260
	REFERÊNCIAS	262
	APÊNDICES	273

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais são notórias as mudanças na sociedade contemporânea, oriundas, notadamente, pela evolução das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Esses avanços assolam e são refletidos sobremaneira no âmbito das organizações, e algumas estão destituídas das habilidades necessárias para adaptarem-se a essa realidade. Em se tratando das TICs, uma das bases materiais da sociedade atual, cuja dinâmica baseia-se na geração e aplicação de novos conhecimentos, não se pode deixar de considerar o protagonismo dos sistemas educacionais ante os desafios impostos pelas novas dinâmicas do tempo e do espaço, redefinidas no que se constitui hoje uma espécie de revolução tecnológica¹.

Dada a primazia do conhecimento, pilar maior dessa nova realidade, a educação, torna-se, definitivamente, determinante para o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, os processos educativos organizados devem vigorar tanto para a geração de novos saberes e tecnologias, quanto para a moderação e atendimento às demandas impostas por essa nova ordem, exigindo de diferentes países uma nova concepção de seus sistemas educacionais. No caso do Brasil, o cenário não poderia ser diferente, pois é imposta a concepção de tais sistemas capazes de contribuir fortemente para a democratização do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a superação dos impactos excludentes da falta dessa ação.

Estando a educação em voga nessa sociedade dita do conhecimento, faz-se oportuna toda e qualquer discussão acerca de processos educacionais, principalmente aqueles capazes de gerar grande alcance e impacto social sobre as crescentes demandas da população. Dadas as circunstâncias atuais do Brasil, detentor de vasto território e ainda de baixos indicadores sociais, a Educação a Distância apresenta especial relevância. Nesse cenário, tomado pela inegável necessidade humana por formação, a EAD tende a se destacar como modalidade educativa diferenciada e alternativa, em razão da sua capacidade de disseminação massiva de conhecimentos, por meio da extensão e capilaridade geográfica do seu alcance, e do uso intenso das tecnologias de informação e comunicação para promoção de interações com vistas à aprendizagem.

¹ Esse tema tem forte fundamento em Castells (1999, p. 50-51), que explica que a característica da atual revolução tecnológica “não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre as inovações e seu uso”.

A referida modalidade educacional tem seu marco de institucionalização em escala ampliada, no final da década de 1960 e início da década de 1970, quando da criação de grandes universidades na Inglaterra e Espanha, centradas exclusivamente em ações de formação a distância (RODRIGUES, 1998; RETAMAL, 2009). A partir desse novo dimensionamento organizacional, diversas outras instituições surgiram e ao longo dos anos seguintes, vieram se consolidando por todos os continentes. Em geral, as experiências têm revelado que a EAD proporciona além da vivência pedagógica, a inserção política e social dos diversos tipos de profissionais que nela se envolvem, com a construção de redes colaborativas de aprendizagem, sistemas de acompanhamento e ações consolidadas do viver acadêmico (MORAES *et al.*, 2007).

No entanto, apesar da sua relevância política, social e mesmo ideológica, a Educação a Distância não deixou de ser, em alguns contextos, desacreditada e alvo de preconceitos. Esse instigante cenário revela, de um lado, a juventude das instituições de ensino superior voltadas para a EAD, especialmente no Brasil; e de outro, a conseqüente incipiência de pesquisas científicas direcionadas para esse segmento educacional, mais especificamente no campo da gestão das instituições de ensino.

Aquilo que Martín Rodriguez (1993) e Neder (1996) criticavam na década de 1990, sobre a escassez de investigações e documentações concernentes à gestão dos sistemas de EAD, evoluiu mas as produções nessa área continuam reduzidas e algumas adotam um tom prescritivo, sem abordar de forma direta os aspectos mais relevantes da prática da gestão acadêmica. Por sua vez, Moore e Kearsely (1996) afirmaram que as pesquisas sobre educação a distância tendem a privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, e que o ideal seriam as análises por meio de uma visão sistêmica sobre a gestão da EAD. Com a mesma percepção, Perry *et al.* (2006) revelam que a maior parte das pesquisas sobre a temática da Administração contempla somente aspectos específicos das diferentes disciplinas, as quais formam o contexto multidisciplinar da gestão de EAD, a exemplo dos elementos de cunho pedagógico ou os de caráter tecnológico.

É mister, portanto, dimensionar não somente a contribuição da EAD, diante das crescentes demandas por formação na atualidade, mas também o modo pelo qual se organiza e repercute no contexto educacional brasileiro. No que diz respeito ao ensino superior, desde o início da década de 1990, o Ministério da Educação – MEC vem adotando políticas públicas de expansão da educação superior, demonstrando esforços para democratizar e ampliar o acesso a esse nível, tendo em vista o cumprimento do próprio Plano Nacional de Educação – PNE. Na esteira dessa evolução, o MEC assume a modalidade de EAD como importante

aliada nesse propósito e implanta no ano de 2005, em articulação com o Banco do Brasil, governos estaduais, municipais e instituições públicas de ensino superior, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para incentivar, financiar e acompanhar ofertas de cursos superiores a distância em todas regiões do país.

Com essa perspectiva, incorpora-se o tema da gestão e seus desdobramentos como centro de discussão para a compreensão das configurações das estruturas organizacionais das áreas responsáveis pela Educação a Distância em determinadas Instituições de Ensino Superior, integrantes da UAB, ao mesmo tempo em que, toma-se por objeto, o seu próprio curso piloto, para identificar quão inspiradas são as configurações dos seus sistemas de EAD nos *referenciais de qualidade para educação superior a distância* do MEC. Para essa busca, adota-se nesse trabalho, o significado que assume a terminologia *configuração da gestão* em representação à conjunção das configurações organizacionais das variáveis aqui analisadas: estrutura e sistema.

Nesses termos, considera-se que a crescente complexidade de práticas e abordagens administrativas, traduzidas na construção de novos modelos e concepções teóricas, tem representado desafio importante para as organizações contemporâneas. Isso inclui as instituições educacionais, especialmente aquelas que em função das políticas públicas de avaliação, atualmente regulamentadas, veem-se pressionadas a se adaptarem às exigências de eficiência e eficácia, para as quais nem sempre parecem estar preparadas.

Tais circunstâncias favorecem a busca por evidências das implicações dessas variações nas configurações organizacionais, inclusive no que se refere à relevância dos seus resultados, principalmente sob o olhar das avaliações externas. Por essa razão, coloca-se também em discussão a performance das instituições de ensino promotoras de cursos superiores a distância diante do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), vinculado ao Ministério da Educação.

Com essa motivação, buscou-se saber: **Qual a influência das configurações das gestões dos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) sobre os conceitos definidos pelo Enade?**

Acredita-se que a questão levantada possa repercutir no âmbito educacional, alterando nuances de caráter econômico, político e administrativo, na medida em que as instituições de ensino superior poderão fazer melhores escolhas em relação ao modelo de gestão adotado. Uma vez comprovadas as premissas sobre o problema de pesquisa aqui

levantado, as instituições de ensino podem passar a se posicionar com mais propriedade sobre a configuração da sua estrutura e do seu sistema de EAD.

Com o intuito de responder à questão proposta, os fundamentos teóricos e a investigação de campo apresentados nessa pesquisa convergiram para a análise *da relação entre as configurações das gestões dos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Enade*. Em consequência, a fim de elucidar o problema levantado e balizar as ações para consecução desse propósito maior, decorreram etapas de trabalho expressas nas respostas aos seguintes questionamentos: Como as teorias e modelos de educação a distância são manifestados no contexto do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB)? Como se configura a estrutura organizacional da área responsável pela EAD em cada uma das instituições promotoras do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB)? Como se configura o sistema de EAD dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB), a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância? Por que são diferentes os conceitos atribuídos pelo Enade aos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB)? Como e por que ocorrem as correspondências das estruturas organizacionais e dos sistemas de EAD descritos, em relação aos diferentes conceitos atribuídos pelo Enade?

Supõe-se, no presente estudo, que os resultados do curso piloto da UAB no Enade possuem relação direta com a estrutura organizacional e com os sistemas de EAD derivados das configurações das gestões desenvolvidas nas instituições investigadas. Logo, tinha-se como tese principal para o problema levantado que **os conceitos preliminares atribuídos pelo Enade aos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB) foram determinados pela configuração da gestão adotada.**

Em decorrência disso, conceitos finais elevados no Enade sugerem adequação das configurações organizacionais da EAD aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância do MEC. De igual modo, se os desempenhos são baixos, supõe-se baixa adequação dessas estruturas organizacionais aos referenciais considerados nessa análise.

Por sua vez, o contraditório a essas premissas sugere que os *referenciais de qualidade para a educação superior a distância*, da forma como prescrevem princípios, diretrizes e critérios para a área, não devem ser tão representativos para subsidiar atos legais do poder público, especialmente para regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade educacional. Da mesma maneira, não deveriam ter para as instituições a função indutora para concepção teórico-metodológica e organização dos seus sistemas de EAD, como prevê o

próprio documento, caso se comprovasse que pouco ou nada contribuem para a melhoria dos desempenhos institucionais daqueles que o adotam.

Como exposto, em última instância, interessou saber como estavam configuradas as gestões do curso piloto da Universidade Aberta do Brasil que tiveram conceitos definidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Para tanto, fez-se necessário o estudo das estruturas organizacionais, mediante a descrição das dimensões complexidade, centralização e coordenação das áreas responsáveis pela oferta de cursos na modalidade da Educação a Distância (STONER; FREEMAN, 1999; MINTZBERG, 2003; HALL, 2004; HATCH, 2006; WAGNER III; HOLLENBECK, 2009; BOWDITH; BUONO, 2011). Também foi considerado o contexto sistêmico do curso em questão, prescrito pelos referenciais *de qualidade para a educação superior a distância*, adotado aqui como baliza a constituição do seu desenho educacional, recursos e administração (BRASIL, 2007). A observação do modelo de gestão empregado serviu também de fundamento para a identificação também, da adesão das instituições de ensino investigadas a esses referenciais.

A operacionalização dessa pesquisa requereu a busca e descrição das diferentes configurações organizacionais, manifestas nas inter-relações entre os diversos componentes integrantes e necessários para a consecução da gestão do curso piloto da Universidade Aberta do Brasil. Para esse fim, considerou-se como corte seccional o ano de 2009, momento em que o curso analisado fora submetido ao Enade. Essa investigação tem por foco um único e amplo curso piloto iniciado no ano de 2006, entre instituições de ensino superior públicas, razão pela qual não se investigou nenhuma série histórica de resultados nas edições do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e também não contemplou cursos de instituições de ensino superior privadas.

Embora esse estudo possa sugerir alguma inferência estatística relativa aos resultados do Enade, as análises realizadas tiveram como objetivo apenas os conceitos, de representação qualitativa, obtidos pelas instituições de ensino avaliadas pelo referido exame. De igual modo, mesmo havendo natural vinculação do estudo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), esta pesquisa não se deteve em nenhum outro elemento específico dos seus outros dois componentes básicos, ou seja, a avaliação da instituição e a avaliação de curso, propriamente ditas.

A decisão por essa delimitação permitiu isolar algumas variáveis de estudo, já que o curso em questão vem sendo desenvolvido entre instituições que possuem a mesma natureza administrativa e que desenvolvem um projeto pedagógico com as mesmas fontes e eixos epistemológicos. Conhecidas as semelhanças, focou-se nas características distintivas entre os

cursos como forma de compreensão da variação dos resultados das instituições no Enade. O recorte atual deu condições às IES estudadas de retratarem seus sistemas de EAD de modo mais próximo da realidade e, assim, permitiram ao pesquisador, induções com mais propriedade.

Nessa introdução, demonstrou-se a relevância e o contexto do problema gerador da pesquisa, especialmente aqueles relacionados à organização da Educação a Distância no âmbito das instituições integrantes da Universidade Aberta do Brasil e seus desdobramentos quanto aos modos de gestão empregados, refletidos em suas estruturas organizacionais e sistemas de EAD. Apresentou-se também as premissas básicas para o alcance do objetivo final dessa investigação, assim como os objetivos intermediários dele decorrentes, os quais norteiam a delimitação distintiva do estudo realizado.

Frente ao contexto exposto, acredita-se que a presente investigação possa preencher algumas das lacunas assinaladas e venha a contribuir para o aprofundamento das discussões na área do conhecimento da gestão das organizações públicas de ensino superior, e não somente das escolhas tecnológicas ou modelos pedagógicos, embora seja necessário reconhecer que os modelos de gestão influenciam tanto as escolhas pedagógicas como as tecnológicas. Assim, espera-se contribuir para que os órgãos reguladores da educação brasileira, mormente da educação a distância, estabeleçam políticas específicas no sentido de viabilizar a incorporação de componentes estruturais e sistêmicos bem sucedidos, com vistas a um elevado nivelamento das instituições de ensino.

A partir daqui, o trabalho subdivide-se em quatro segmentos. O primeiro composto pela revisão de literatura, que contempla os fundamentos sobre a educação a distância, a UAB e o Sinaes no conjunto das discussões sobre as Políticas Públicas para a Educação Superior a Distância no Brasil. Em seguida, ainda no primeiro segmento, apresentam-se os aspectos teóricos concernentes ao tema da estrutura organizacional e os sistemas de EAD, integrantes do aprofundamento sobre a configuração da gestão do curso piloto da UAB em relação aos referenciais de qualidade do MEC.

O segundo segmento aborda o método e as suas especificidades em relação ao tipo de pesquisa, ao universo, amostra e sujeitos de pesquisa, assim como a descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Após esse segundo agrupamento, inicia-se a apresentação dos resultados e discussões da pesquisa, descrevendo separadamente e também comparativamente, o caso de cada instituição de ensino investigada. Por fim, delineiam-se as considerações finais do estudo, apontando as conclusões dele decorrentes, suas recomendações e agenda de pesquisa, assim como suas limitações.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

As discussões teóricas deste trabalho têm início com a contextualização da Educação a Distância, enquanto modalidade educacional e alternativa às políticas públicas do governo brasileiro, cujas iniciativas, especialmente na última década, oferecem fortes indícios de um esforço direcionado em prol da democratização do acesso à educação superior no País.

Nesse contexto, considera-se que a teoria da industrialização de Otto Peters e o modelo de EAD pautado na distribuição em polos, podem explicar em grande medida, o *modus operandi* da UAB, maior ação de caráter público no campo da educação em desenvolvimento hoje no território nacional. A busca por essas evidências se dá a partir do seu projeto piloto, o curso a distância de administração, cuja análise e segundo os objetivos desta pesquisa, terão como referência os seus resultados no Enade. Assim, o presente capítulo inaugura os fundamentos para as abordagens sobre as diferentes configurações da gestão da EAD, ora constituídas alvo desta investigação.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A partir dos objetivos propostos para esta investigação, apresenta-se neste capítulo o tema geral que serve de referencial em todas as discussões aqui realizadas. Expõem-se os fundamentos da educação a distância, considerando-a como um processo educacional puro e com traços distintivos, que inclusive, a tornam estratégica para a promoção de políticas públicas nesse campo. Trata-se ainda das teorias fundadoras da EAD, com especial ênfase na *Teoria da Industrialização* de Otto Peters, dada a sua conexão com o problema de pesquisa levantado e, por sua vez, delinea-se o conjunto de modelos de educação a distância decorrentes dessas teorias. Ao final, contextualiza-se a EAD no Brasil e a evolução da legislação vigente no país, dando margem para as discussões que se seguirão a respeito da Universidade Aberta do Brasil e do seu curso piloto.

2.1.1 Fundamentos

Para a construção de um referencial sobre a chamada educação a distância não se pode perder de vista o fato de que, em essência, trata-se tão somente de um legítimo modo de

realizar a educação, cujos resultados dos seus processos terão a rigor os mesmos efeitos de qualquer outra formação educacional, particularmente da educação presencial ou tradicional, como convencionado para se distinguir entre um tipo e outro de modalidade.

Esse ponto de partida pode encontrar amparo em Demo (2000), quando, de modo genérico, diz que a educação pode ser compreendida como um processo dinâmico de formação da competência humana, que prescinde de mecanismos de comunicação em favor do professor e em relação aos estudantes. De outra maneira, também em Bayma (2006, p. 28), que ao discutir os reflexos da utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação na prática docente e nos processos de aprendizagem, reforça que “educar é desenvolver no ser humano a dimensão do conhecimento, do social, da ética, da visão crítica e da solidariedade”. Propositadamente, ainda que se tratando de noções sobre a educação, as duas ideias apresentadas não excluem nenhuma outra definição do que possa vir a ser a educação a distância.

Na tentativa de um enquadramento adequado para o que poderia ser esse tipo de educação, Aretio (2001) revela as dificuldades para apresentação de uma definição única e acaba por enveredar na identificação dos diferentes fatores que podem vir a fundamentar as ações educacionais dessa natureza. Em linhas gerais, menciona que a compreensão do seu significado poderá derivar em razão da concepção filosófica ou teórica da EAD, de aspectos políticos, econômicos ou sociais presentes, das demandas ocasionadas pela incapacidade de atendimento dos sistemas convencionais de ensino, do público-alvo, das tecnologias empregadas ou desenvolvidas, e do modelo institucional adotado.

Após expor e analisar diversas abordagens acerca da educação a distância, de considerar a complexidade e a falta de unanimidade sobre o tema, Belloni (2009, p.27) sentencia que as definições formuladas

são de modo geral descritivas e definem EAD pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula. O parâmetro comum a todas elas é a distância, entendida em termos de espaço. A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade.

Como se vê, para Belloni (2009) a não-contiguidade espacial entre professores e alunos é menos significativa para o processo de ensino e aprendizagem que a própria separação no tempo (comunicação diferida), aspecto considerado por ela pouco explorado pelos teóricos ao tentarem encontrar uma definição apropriada para o que seja a educação a distância. Moore e Kearsley (2007, p. 239) contemplaram, em termos, a expectativa de Belloni, quando afirmaram que a EAD trata de “um fenômeno pedagógico, e não

simplesmente como uma questão de distância geográfica”. Os autores enfatizam ainda o quanto os comportamentos de professores e alunos podem ser afetados em função da separação que experimentam em meio aos processos educacionais.

Assim, sem mais entrar no mérito do valor essencial ao fator distância na educação, se espacial ou temporal, admite-se que por natureza, a educação a distância, como sintetizam Keegan (1993) e Belloni (2009), materializa-se quando o universo das relações entre professores e alunos ocorre em espaço e tempo separados. Em razão disso, aceita-se o endosso do próprio Decreto nº 5622, de dezembro de 2005, que regulamenta a educação a distância no Brasil e a define como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a).

Por outra perspectiva e para fazer frente aos objetivos desse trabalho, ao se considerar que a EAD é planejada com o suporte tecnológico para superar com qualidade os paradigmas do tempo e do espaço no contexto da aprendizagem, adota-se aqui o pensamento de Peters (1994) quando demonstra que a educação a distância consiste em método de transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizado pela incorporação de princípios organizacionais e divisão do trabalho. Em que pese esse pensamento venha sendo alvo de críticas, dada a sua evidente associação com o paradigma fordista da produção em massa e o seu contraponto filosófico de uma educação mais aberta e flexível, “supostamente mais adequada às novas exigências sociais” (BELLONI, 2009, p.11), essa abordagem parece adequada para compreender a Universidade Aberta do Brasil sob a ótica de uma economia de escala e, principalmente, a experiência nacional do seu curso piloto, de administração a distância, em termos de organização sistêmica e estrutural.

Diante dessa forma estandardizada dos processos de ensino e aprendizagem, Peters (1994) explica que o fornecimento de conhecimentos pode ocorrer a partir dos resultados da aplicação de princípios da organização industrial (sistemas administrativos, processos de produção e redes de distribuição) e da utilização intensiva de tecnologias reprodutoras de materiais de alta qualidade voltadas para o ensino em qualquer escala. Com esses procedimentos, elevam-se as possibilidades de acesso simultâneo aos estudos de um grande contingente de pessoas, independentemente dos seus locais de residência e das suas ocupações. Diante das potencialidades desse contexto, desponta a educação a distância como

mote para políticas públicas voltadas para a redução de desigualdades sociais e regionais, mediante a ampliação de vagas, especialmente na educação superior.

A esse respeito, Aretio (2001) aponta que entre as razões para que instituições e governos invistam nessa modalidade educacional, destacam-se o ideal de democratização do acesso à educação, o desejo de favorecer permanentemente uma aprendizagem autônoma a partir de um ensino inovador com qualidade e, ainda, a possibilidade de redução de custos com a economia de escala. Na mesma vertente, Moore e Kearsley (2007, p.8) indicam a EAD como meio para o alcance de objetivos institucionais e governamentais, tais como:

Acesso crescente à oportunidade de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidade para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Nota-se que a fonte das propensões para realização de um curso a distância pode ter raiz tanto em ideais filosóficos, sociais e políticos, como também em interesses econômicos. O recorte desse trabalho não faz julgamento sobre esse mérito, mesmo porque considera todos esses intentos válidos se servirem para dinamizar as políticas públicas em favor da educação, a exemplo do que vem ocorrendo com as articulações em prol do sistema UAB, discutido em capítulo subsequente.

2.1.2 Teoria da industrialização de Otto Peters

Dados os fundamentos da educação a distância, bem como feita a sua contextualização como uma política pública factível, resgata-se nessa seção a *teoria da industrialização de Otto Peters*, cujos pressupostos favorecem uma melhor compreensão da realidade dos fatos que envolvem o objeto desta investigação, especialmente no que se refere às suas inter-relações com o referencial aqui adotado sobre estrutura organizacional.

A referida *teoria da industrialização*, como o próprio nome sugere, tem sua concepção fundamentada na lógica de funcionamento do setor industrial, para o qual a educação a distância é um produto e se constitui na forma mais apropriada de estudo complementar. O pensamento de Peters decorre do contexto da década de 1970, quando os

princípios da administração científica e do fordismo estavam disseminados e eram sistematicamente empregados nos sistemas produtivos. Auge também do debate acadêmico sobre estrutura organizacional, uma das categorias de análise discutidas neste trabalho, cujos atributos influenciaram também fortemente os argumentos dessa teoria. Daí a transposição de conceitos originalmente pertencentes ao campo da sociologia industrial, da economia e da gestão (BELLONI, 2009).

Ao estabelecer a indústria como parâmetro para observação da educação a distância, Peters (1989) constatou em seus estudos empíricos as características típicas dos processos industriais, assimiladas também nos sistemas de ensino a distância, entre elas: o planejamento, a divisão do trabalho, a mecanização, a racionalização, a produção em massa, a formalização, a padronização, a predeterminação de resultados, o controle de custos e o controle da qualidade. O autor admite que a incorporação teórica e estrutural dos métodos racionalizados do trabalho industrial representa o evidente rompimento dos processos educacionais a distância com os métodos presenciais de ensino, o que reforça o ponto de vista de Alonso (2005) ao apontar que, quanto mais a educação a distância incorpora a lógica fordista de produção em larga escala, mais ela rompe com o modo artesanal próprio do ensino tradicional.

Na mesma direção, Peters (2004) observa que, ao longo dos séculos XIX e XX, a educação a distância foi sendo transformada à medida da utilização de máquinas para a reprodução de materiais didáticos em grande volume e do estabelecimento de mecanismos logísticos para transporte e escoamento da produção para estudantes distribuídos em diferentes localidades. A esse respeito, Aretio (1993) destaca a semelhança do planejamento e a formatação dos cursos com o processo fabril, a produção por especialistas de materiais didáticos em larga escala, a preocupação contínua com o controle e a avaliação para melhor uso das pessoas e do tempo, a falta de subjetivações próprias nas inter-relações e mediações humanas presenciais e, por fim, a centralização e monopolização da produção com vistas à racionalização de recursos.

Uma vez aceitos esses pressupostos, compreende-se a educação a distância como um método racional de compartilhamento de conhecimentos, tarefas e atitudes, no qual a divisão do trabalho obedece aos princípios organizacionais da sociedade industrial. Este trabalho não pretende colocar em julgamento a teoria de Peters (1994), muito menos debater suas facetas pedagógicas, mas apenas posicioná-la diante da pesquisa realizada junto às estruturas e sistemas de EAD do curso piloto da UAB. Apesar disso, admite-se que o enfoque estrutural dessa teoria, fruto do seu valor pelo planejamento e pela organização, tenha por

vantagem a democratização e dinamização do princípio da igualdade de acesso, mediante a ampliação do alcance simultâneo do número de estudantes em diferentes localidades geográficas, com o mesmo pretensão padrão qualitativo de oferta (PETERS, 2006).

Por outro lado, aceitam-se também críticas como as de Alonso (2005) e de Belloni (2009), que apontam a padronização dos cursos a distância como obstáculo para o surgimento de novas formas de aprendizagem. Alonso (2005) considera que a industrialização do ensino faz desaparecer sua face humanizadora e torna os professores meros executores de um planejamento imposto. Por sua vez, Belloni (2009) sentencia que o paradigma industrial para a educação a distância traz consigo uma pedagogia alicerçada numa concepção behaviorista de aprendizagem que leva à proletarização e desqualificação do professor e do aluno.

Diante de críticas como essas e das mudanças no segmento industrial decorrentes dos avanços tecnológicos, Peters (1989) acompanhando as novas tendências, amplia o escopo de sua teoria e passa a considerar aspectos antes deixados à margem, a exemplo da incorporação de tecnologias de informação e comunicação, dos processos decisórios menos centralizados e da noção do contexto social dos estudantes para definição da estrutura dos cursos de acordo com as suas necessidades, valores e perspectivas. Tais adaptações agregaram à teoria da industrialização novos valores relativos à qualidade de vida, autorrealização, autoexpressão e interdependência, abrindo espaço para uma maior autonomia e flexibilidade dos currículos, bem como passando a considerar a aprendizagem dos estudantes a partir dos seus próprios valores, perspectivas e experiências pessoais (BLUME, 2001).

Para Peters (1989), a educação a distância deve experimentar e adaptar-se às mudanças da sociedade industrial, evoluindo sempre de acordo com as tendências da chamada era pós-industrial. Captando esses ajustes, Moore e Kearsley (2007, p. 238) sintetizam a teoria de Peters, descrevendo-a pelos seguintes traços: “planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, bem como usar um conjunto completo de tecnologias de comunicação modernas”. Essas e outras características da teoria da industrialização descritas nessa seção servirão de base para as discussões, *a posteriori*, sobre a estrutura organizacional dos setores responsáveis pela EAD em cada universidade promotora do curso piloto da UAB.

Ressalta-se, no entanto, que além da teoria de Otto Peters são destacadas na literatura, outras três teorias para o campo da educação a distância, todas aceitas e experimentadas em diferentes contextos, sem que excluam uma a outra. São elas: a *teoria transacional de Moore*, a *teoria da conversação dirigida de Holmberg* e a *teoria da comunicação e controle de Randy Garrison*, todas essas com menor importância para este

trabalho, razão pela qual, apenas suas ideias principais serão sintetizadas na sequência do texto.

A *teoria da interação e comunicação de Michael Moore*, também conhecida como *teoria transacional* está baseada nos diversos elos interativos a partir do aluno, seja com seus colegas, com o professor ou com o conteúdo. Nesse contexto, o desenho do curso dependerá sempre de como se estruturam essas relações em termos de organização para o ensino e nas formas de comunicação utilizadas. A principal proposição dessa teoria tem relação com a ênfase no diálogo para redução da distância entre professores e alunos. De acordo com esse pressuposto, entre o ensino e a aprendizagem existe uma distância transacional² a ser superada mediante a capacidade dos alunos interagirem com os pontos de contato disponíveis no curso, e, também, de realizarem estudos autônomos e independentes (MOORE, 1986; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Sobre a *Teoria da conversação dirigida de Börje Holmberg*, sua análise está centrada na (inter) personalização do processo de ensino a distância, ocasião em que há uma interação didática guiada e direta entre aluno-professor. Diante dessa concepção, considera-se que a aprendizagem se dará mais facilmente a partir do estabelecimento de uma relação pessoal do aluno com o professor, que além de orientá-lo para o desenvolvimento de ideias, também o corrigirá e o redirecionará, respeitando o seu ritmo de aprendizado em cada um dos meios de comunicação com o qual interage. Em suma, no contexto dessa teoria, não importam componentes como gestão, estrutura, didática, grupos ou qualquer outro. O foco está na aprendizagem motivada, especialmente, pela relação pessoal, natural e convencional entre instrutor e aprendiz (HOLMBERG, 1983).

Já a *teoria da comunicação e controle de Randy Garrison* considera que a superação da distância entre professor e aluno pode ocorrer por meio de recursos de comunicação bidirecionais, baseados em tecnologias de suporte educacionais. Para Garrison (2000), a tecnologia se torna imprescindível para assegurar a eficácia do controle necessário para influenciar e dirigir determinados acontecimentos dentro do ambiente educativo. O autor admite que o controle deve ser baseado nas inter-relações existentes entre a autoaprendizagem, a capacidade para enfrentá-la e os recursos disponíveis para orientar e facilitar o processo educativo. Assim, os fundamentos dessa teoria estão na interação (não

² Para Peters (2006, p.63) a distância transacional ocorre “quando docentes e discentes não têm qualquer intercomunicação”.

contínua) entre aluno e professor, na comunicação bidirecional entre eles e na utilização de tecnologias para concretização dessa mediação (GARRISON, 2000).

As teorias aqui identificadas são as mais aceitas entre os teóricos educacionais e que muito influenciam as concepções e configurações de EAD hoje existentes no mundo. Com base nelas, a próxima seção apresentará um delineamento geral sobre os modelos clássicos e vigentes atualmente no contexto da educação a distância.

2.1.3 Principais Modelos

Os fundamentos e teorias expostos nesse capítulo norteiam, no todo ou em parte, as diferentes formas e modos de organização dos cursos a distância realizados pelas instituições de ensino no Brasil e no exterior. Não se trata aqui de expor nenhuma modelização ou tipo ideal (no sentido weberiano) de uma referência para a área da EAD, mas apenas ilustrar como na prática são manifestadas e sistematizadas correntes de pensamento, experiências e modelos de organização educacional.

Nesse sentido, recorre-se aos estudos de Rodrigues (1998), Maia e Meirelles (2002), Peters (2006), Moran (2009) e Andrade (2010) para subsidiar a apresentação das principais concepções dos modos de organização identificados no campo da EAD. Para cada um dos modelos apresentados, são relacionadas as respectivas teorias fundadoras capazes de explicar suas marcas distintivas, sendo também identificados os recursos de mediação da aprendizagem e os tipos de interações entre alunos e professores, conforme a classificação da educação a distância em gerações de autores, como Garrison (2000), Nipper (1989), Peters (2006) e Moore e Kearsley (2007).

2.1.3.1 Modelo tutorial-direcionado

Tem por objetivo promover a democratização do conhecimento e, a partir dela, o autoaprendizado. Caracteriza-se por ter uma estrutura rígida, baixa interação, autoestudo e pela responsabilidade do aluno em recorrer à orientação de um tutor. Para tanto, dispõe como principais recursos para mediação da aprendizagem, de materiais impressos e da logística de correspondências, além do uso eventual de meios secundários de comunicação, como o telefone e a internet (RODRIGUES, 1998; ANDRADE, 2010). Para Maia e Meirelles (2002, p. 3-4) essas são características de um tipo de “aprendizagem independente”, quando pelo contexto “os alunos podem fazer o curso independente do local onde estão e não têm que se

adequar a escalas fixas de horário. Os estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa do curso”. Nesse modelo não há aulas, os alunos estudam sozinhos e ocasionalmente pode ocorrer algum tipo de interação entre eles.

A *teoria da industrialização* de Otto Peters explica com maior propriedade os traços apontados nesse modelo, especialmente em razão da ênfase no valor da democratização do conhecimento e no rígido modo de estruturação dos cursos, que certamente leva à padronização de materiais didáticos impressos e a inflexibilidade em relação às interações dos estudantes. Todas essas características também revelam um tipo de ação própria da chamada primeira geração da educação a distância, que, segundo Moore e Kearsley (2007), atende à necessidade de um estudo independente, baseado numa aprendizagem individualizada a distância. Gomes (2005) sintetiza essa geração quando evidencia o fato de que a representação de conteúdos se dá por meio de uma *monomídia* (nesse caso, os materiais impressos); a distribuição de conteúdos ocorre via correspondências; as interações entre aluno e professor são raras ou inexistentes; e, ainda, a comunicação é assíncrona com elevado tempo de retorno.

2.1.3.2 Modelo aberto

O foco do modelo aberto está na concessão de autonomia para os estudantes, que podem via de regra, determinar o quê, como e quando realizarão seus estudos. Nessa visão de educação, tem-se por princípio a defesa da adaptação do curso ao contexto social dos alunos e às suas necessidades instrucionais. Esse modo de organização ainda prevê a adaptação da linguagem para o diálogo bidirecional, uma estruturação de curso aberto e pouco rígido, bem como uma variedade de instrumentos de mediação da aprendizagem, que incluem materiais impressos, DVDs, *internet*, além de encontros presenciais esporádicos. Ainda que a abertura desse modelo, por causa da autonomia concedida, transfira para o estudante a responsabilidade pela aprendizagem, as instituições que o aplicam costumam desenvolver estratégias para oportunizar interações entre alunos e professores, a exemplo dos eventuais encontros presenciais em polos de apoio aos cursos (ANDRADE, 2010).

Pelos traços assumidos, a *teoria da interação e comunicação* de Michael Moore é a que melhor pode explicar a configuração desse modelo. Ficam nítidos, os elos interativos e diálogos possíveis a partir da iniciativa do aluno. A abertura dada para a autonomia favorece, naturalmente, o surgimento de uma distância transacional, a ser rompida pela iniciativa dos estudantes em interagirem e se comunicarem com as diversas mídias colocadas à sua

disposição. Com essa perspectiva e por causa das suas características, compreende-se que o referido modelo apropria-se, com variações de intensidade e de recursos didáticos de todas as gerações, uma vez que pode vir a utilizar os mais diversos recursos de mediação da aprendizagem (NIPPER, 1989; PETERS, 2006).

2..1.3.3 Modelo on-line

O fundamento do modelo *on-line* de educação distância está baseado na internet, razão pela qual requer elevado nível de estruturação. Nele, os conteúdos previamente definidos são apresentados indistintamente e sem qualquer adaptação a todos os alunos, que, mesmo estudando de modo independente, não possuem autonomia plena para o gerenciamento dos seus estudos. Assim como nos modelos anteriores, o suporte tutorial é passivo e depende do acionamento dos alunos. Apesar disso, há forte controle e acompanhamento das suas atividades. Tem a mediação tecnológica como principal recurso para a aprendizagem, valendo-se, para isso, especialmente das mídias digitais, jogos *on-line*, vídeos-aula e ambientes virtuais colaborativos. Nos ambientes desse modelo, em geral, o aluno interage pouco e, em consequência, não estabelece vínculos com seus professores (ANDRADE, 2010).

Assume-se que a *teoria da comunicação e controle* de Randy Garrison traz consigo maior carga para explicação desse modelo, uma vez que considera os recursos tecnológicos eficazes para minimização das distâncias entre professores e alunos, atribuindo a eles melhor interface para o desenvolvimento de comunicações bidirecionais entre os sujeitos da ação educacional. A classificação adequada para os tipos de interações e recursos didáticos utilizados nesse contexto é nitidamente pertencente ao que se convencionou chamar de quarta geração da EAD. São características dessa fase e também do modelo ora apresentado, a aprendizagem em rede por meio do uso intensivo de mídias colaborativas em ambientes computacionais, predominantemente valendo-se de comunicações individuais assíncronas (GOMES, 2005; MOORE; KEARSLEY, 2007).

2.1.3.4 Modelo distribuído em polos

Para Andrade (2010), o modelo distribuído em polos tem por princípio norteador o acesso à educação, sendo o seu objetivo primeiro alcançar áreas geográficas preferencialmente não cobertas pelo raio de ação de instituições já atuantes. Por seus

propósitos, requer uma estruturação física capaz de implantar e manter estrategicamente dispersos grande quantidade de polos, onde ocorrerão periodicamente atividades presenciais. As principais razões para promoção desses encontros estão relacionadas à elevação das possibilidades de interação entre professores, alunos e conteúdo, como forma de se desenvolver a aprendizagem colaborativa e, também, a realização de avaliações de aprendizagem presenciais, as quais garantem que os alunos participantes do curso sejam os mesmos que participam das atividades avaliativas. Nesse modelo, para se ampliar os pontos de contato entre os sujeitos da ação educacional, diversos são os mecanismos de comunicação para a promoção de diálogos. Entre os recursos didáticos utilizados na aprendizagem estão, com maior frequência, os materiais impressos e o AVA, sendo que eventualmente podem prescindir também as transmissões pela TV ou Rádio. Por essas mediações, os conteúdos são fechados e permitem pouca autonomia para o aluno, cujos estudos são orientados e controlados pelos professores.

Diante das fortes evidências daquilo que chamou Holmberg (1983) de (inter) personalização da educação a distância, considera-se que a sua *teoria da conversação dirigida é a que* melhor explica o modelo de EAD distribuído em polos. Aumentam significativamente as chances de maior interação entre alunos e professores quando há espaço para o estabelecimento de relações interpessoais diretas, como as que propiciam os encontros presenciais dessa proposta. Por causa dessas interações e dos tipos de instrumentos para intermediação da aprendizagem, avalia-se que nesse modelo também são conjugadas múltiplas mediações de todas as gerações da EAD, que permitem tanto comunicações assíncronas com pequena defasagem, como síncronas de caráter permanente (NIPPER, 1989; GOMES, 2005; PETERS, 2006).

2.1.3.5 Uma análise comparativa dos modelos

Apesar de os modelos apresentados possuírem traços distintivos, eles nem sempre se manifestam de forma absoluta e, não raras vezes, manifestam-se híbridos nas instituições de ensino. Isso ocorre porque eles guardam fortes semelhanças entre si, seja em função das teorias que os inspiram ou pela aproximação no uso de recursos para mediação da aprendizagem e interações, evidenciados ao mesmo tempo em diferentes gerações da educação a distância. Nessa perspectiva, a EAD tem se tornado cada vez mais complexa e cresce em redes colaborativas de aprendizagem, mobilidade tecnológica e em alcance de

sistemas digitais de comunicação. As diferenciações mais evidentes em cada uma das configurações expostas podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Modelo \ Perfil	Foco central	Teoria predominantemente influente	Geração da EAD dominante	Recursos expressivos
Tutorial-direcionado	Autoaprendizagem do estudante	Industrialização de Otto Peters	Primeira geração	Materiais impressos
Aberto	Autonomia do estudante	Interação e comunicação de Michael Moore	Todas as gerações	Multimídias
On-line	Colaboração em rede	Comunicação e controle de Randy Garrison	Quarta geração	Ambientes virtuais de aprendizagem
Distribuídos em polo	Democratização do acesso	Conversa dirigida de Holmberg	Todas as gerações	Multimídias

Quadro 1: Principais modelos de EAD e suas relações

Quando se observam os modelos acima sob a ótica sistêmica (tratada em capítulo posterior), confirma-se a inexistência de um modelo único de EAD, conforme indica o próprio texto dos referenciais de qualidade do MEC, em suas primeiras palavras:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007a, p.7).

A partir dessa compreensão, admite-se que também não há um modelo certo ou errado. De igual modo, nenhuma teoria ou geração é melhor ou pior que a outra. Tratam-se apenas de escolhas institucionais relativas aos seus próprios contextos ou como sugere Bayma (2006), resultado da crescente competitividade do mercado educacional, em que as exigências dos alunos e dos demais envolvidos no processo educativo são cada vez maiores. Segunda a autora, as expectativas desses sujeitos não giram somente em torno da qualidade, mas também em relação às modalidades de ensino mais dinâmicas e enriquecedoras, que correspondam às evoluções tecnológicas de um mundo interativo, cheio de informações e novidades.

No caso do Brasil, como requer o próprio Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, todas as ofertas de cursos a distância no país devem ter o caráter bimodal (semipresencial), fato que impõe sobre as instituições ofertantes de cursos a distância que necessariamente adotem um modelo de distribuição em polos, normalmente conjugado com

um ou mais traços dos demais modelos. Por esse motivo, observa-se no cenário nacional, uma ampla variedade de concepções pedagógicas e organizacionais, desde aquelas com ênfase nos processos autoinstrucionais ou colaborativos até as que adotam transmissões via satélite para canais fechados de TV, por exemplo. Ao discutir o assunto, Moran (2009, p. 55) constata a existência de formatos de cursos centrados “no professor (teleaula), no conteúdo, e outros centrados em atividades e projetos. Há modelos para poucos alunos e modelos de massa, para dezenas de milhares de alunos. Há cursos com grande interação com o professor e outros com baixa interação”.

Para efeito deste estudo, interessa conhecer os fundamentos da educação a distância, as teorias que a sustentam e os modelos gerais que se apresentam, para que seja possível explicar as correspondências entre as estruturas organizacionais e os sistemas de EAD verificados a partir do curso piloto da Universidade Aberta do Brasil, objeto desta investigação, cujas discussões serão iniciadas no capítulo a seguir. No caso da UAB, é imprescindível compreender as fortes evidências de que diferentes instituições de ensino superior brasileiras realizaram uma oferta dentro da lógica de uma economia de escala, com adoção de um mesmo projeto pedagógico e reprodução de materiais didáticos semelhantes. Seria isso suficiente para remetê-las a um mesmo modelo ou configuração da gestão educacional, explicado especialmente pela teoria da industrialização? Essa é uma discussão que se pretende iniciar no próximo capítulo e que será concluída no capítulo relativo aos resultados da presente pesquisa.

2.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

Uma vez considerados, genericamente, os fundamentos, as principais teorias e modelos da educação a distância, cabe a partir daqui, a contextualização desses elementos em relação à realidade brasileira e ao objeto de estudo da pesquisa. Neste caso, elege-se a Universidade Aberta do Brasil, por meio do seu curso piloto, como referência para essa discussão, que aborda inicialmente as iniciativas do Ministério da Educação em projetos, fomento e legislação para fortalecimento dessa modalidade educacional em ascensão. Apresenta-se a UAB como política pública do Ministério da Educação e o pioneirismo do curso a distância de administração como uma ação nacional em nível superior, articulada em parceria com outras entidades.

Essa abordagem permitirá que sejam feitas análises com maior propriedade sobre as configurações das gestões da EAD identificadas no curso piloto da UAB, em cada uma das

quatro universidades submetidas ao último Exame Nacional de Desempenho do Estudante. Particularmente, a compreensão dessa realidade revelará os pressupostos teóricos e paradigmáticos que influenciaram e explicam o modo de fazer educação a distância entre as instituições públicas brasileiras, mormente aquelas que compõem o articulado sistema da Universidade Aberta do Brasil.

2.2.1 O contexto brasileiro

As primeiras experiências com a educação a distância no Brasil, segundo Sá e Muniz (2008) datam do início do século XX, quando registros apontam para os primeiros cursos exclusivamente por correspondência realizados por meio de instituições privadas em território nacional. Passadas duas décadas, aproximadamente no ano de 1923, Rodrigues (1998) salienta que algumas ações de EAD começam a ser difundidas também através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Apesar dessas e outras iniciativas na mesma direção, somente a partir de 1970 tem-se a primeira ação concreta do Ministério da Educação voltada para essa modalidade de ensino. Na ocasião, o MEC valendo-se de um decreto presidencial e de uma portaria interministerial, obriga a transmissão de programas educativos em todas as rádios do país, dentro do que chamou de Serviço de Radiodifusão Educativa (UFSC, 2000).

Com o passar do tempo e a incorporação cada vez maior de novas tecnologias da informação e comunicação, diversas outras iniciativas foram surgindo no campo público, notadamente entre as instituições de ensino superior. Destaque para o pioneirismo da Universidade de Brasília, em 1979, de algumas ações da Universidade de São Paulo, em 1988, e das ofertas em nível de graduação e pós-graduação, a partir de 1995, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal de Santa Catarina (ALMEIDA, 2007). Por essas experiências exitosas e diante das evidências do potencial de crescimento da EAD no Brasil, inclusive, por causa do avanço das instituições privadas nesse segmento, fora criada pelo Decreto nº 1917, de 27 de maio de 1996, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC³, cujos propósitos incluíam o desenvolvimento de políticas específicas para a área e o seu controle, por meio das regulamentações que passaria a estabelecer (BRASIL, 2011).

³ O Decreto nº 7480, de 16 de maio de 2011 e o Decreto nº 7690, de 2 de março de 2012 tratam sobre a nova estrutura regimental do MEC e apontam para a extinção da Secretaria de Educação a Distância, cujas atribuições passaram a ficar sob a responsabilidade das outras secretarias desse Ministério.

Cabe registrar que toda a legislação existente hoje sobre educação a distância tem por fundamento primeiro, a própria Lei de Diretrizes e Bases para Educação (Lei nº 9394/96). Nela a EAD recebe distinção especialmente em seu artigo 80, quando assegura que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Nove anos após a LDB, em dezembro de 2005, a educação a distância finalmente foi regulamentada por meio do Decreto nº 5622, cujo primeiro artigo, delimitador da EAD, fora apresentado no capítulo anterior. O documento estabelece as diretrizes gerais para funcionamento dos cursos a distância no Brasil e recebe complementos ainda do Decreto nº 5773/2006, que trata sobre a regulação, supervisão e avaliação da educação superior e do Decreto 6303/2007, que atualiza os decretos anteriores (BRASIL, 2005a; 2006a; 2007b).

O mote da Lei de Diretrizes e Bases ao prever incentivos do Poder Público para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância nutriu ainda mais o discurso de que a EAD poderia dinamizar e democratizar o acesso ao ensino superior, bem como suprir as carências de formação dos profissionais da educação. A esse respeito, Alonso (2010, p. 1.320) avalia que “a EAD é claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior”. Contudo, para essa mesma autora, essa expansão não se deu primariamente entre as instituições públicas e afirma haver “uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista (ALONSO, 2010, p. 1.324). Eis um paradoxo que reforça a necessidade de o Estado intervir com políticas públicas voltadas para além do simples mercantilismo da expansão da oferta de cursos superiores no Brasil.

Com esse propósito parecem não ter faltado intenções, Preti (2007) rememora um movimento inspirado em universidades abertas europeias, movido em 1986 pelo antropólogo Darcy Ribeiro, para criação de uma Universidade Aberta no Brasil e de algumas outras articulações para criação de consórcios entre as universidades públicas para oferta de cursos a distância, entre os quais o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD) de 1996 e a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired) de 1999. Em todos os casos buscava-se por um espaço compartilhado em que pudessem trocar saberes e experiências para fortalecimento dessa modalidade educacional. No rol de iniciativas dessa natureza, destaca-se, em outra perspectiva, o Fórum das Estatais pela Educação, instituído, em 2004, pelas grandes corporações públicas brasileiras com o propósito de também potencializar políticas públicas para a educação, especialmente aquelas concebidas pelo Ministério da Educação (ALONSO, 2005; PRETI, 2007).

Proposições como essas podem ser apontadas como precursoras e inspiradoras para o que, pouco mais tarde, viria a se constituir na Universidade Aberta do Brasil, provavelmente a maior e mais bem elaborada política pública do Ministério da Educação para promoção da democratização do acesso ao ensino superior, especialmente no que tange à formação de professores em todo o território brasileiro. Nesse sentido, é fundamental compreender a UAB como uma ação articulada nacionalmente entre entes públicos (instituições de ensino, prefeituras municipais, governos estaduais e governo federal), que diminui a escassez de ofertas de cursos superiores gratuitos para a população, ao mesmo tempo em que reage ao avanço das instituições privadas no campo da educação a distância. Com essa compreensão, Matias-Pereira (2008, p. 48) assevera que

[...] as políticas públicas têm sido definidas e implantadas como uma resposta do Estado para atender as demandas que surgem a partir dos anseios da população. Essas políticas podem ser traduzidas como uma manifestação efetiva dos governantes de atuar numa determinada área no longo prazo. Por sua vez, o processo de aprimoramento das políticas públicas, em especial no campo da educação, depende dos esforços de acompanhamento e avaliações sistemáticas. A desatenção nessas áreas sujeita essas políticas públicas à fragilidade e a descontinuidade.

Além do acompanhamento e das avaliações sistemáticas apontadas por Matias-Pereira (2008), o alcance ou suprimento dos anseios da sociedade, bem como as mudanças no cenário político partidário dos governos também podem levar à descontinuidade de uma política pública para a Educação. No entanto, nunca deixará de ser uma das obrigações do Estado, como assegura a própria Constituição Federal em seu artigo quinto: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998).

Feitas essas considerações, segue-se na próxima seção com os aprofundamentos necessários sobre a Universidade Aberta do Brasil, para chegar-se ao alvo desse estudo, saber sobre a estrutura e o sistema desenvolvidos em torno do seu projeto piloto, o curso a distância de Administração.

2.2.2 A configuração da universidade aberta brasileira

Dado o contexto evolutivo das ações de caráter público, desencadeadas tendo por instrumento a educação a distância, considera-se que a articulação entre o Ministério da Educação e o Fórum das Estatais pela Educação, especialmente pelo fomento inicial do Banco

do Brasil no projeto piloto, tenha sido determinante para a criação, em 2005, de um sistema nacional de educação superior, materializado na proposta da Universidade Aberta do Brasil – UAB (PRETI, 2007; BRASIL, 2011b). Apesar da terminologia, ressalta-se que, ao contrário de outras universidades nacionais com foco na EAD, a exemplo da Open University (Reino Unido) e da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha), a UAB não se constitui em Instituição de Ensino, mas em um sistema composto por universidades estaduais, federais e institutos de educação, ciência e tecnologia, articulados cooperativamente com prefeituras municipais e governos estaduais para o desenvolvimento de cursos nessa modalidade de ensino (MOTA, 2007; MATIAS-PEREIRA, 2008;).

O Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, regulamenta o Sistema Universidade Aberta do Brasil, direcionando-o para o desenvolvimento da EAD, na medida em que expande e interioriza seus cursos. O texto dispõe sobre as referências gerais para o funcionamento dos polos de apoio presencial, enquanto unidades descentralizadas para desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas relativas às ações vinculadas à UAB. O documento ainda prevê que convênios e acordos de cooperação com instituições públicas de ensino superior e outros entes federativos sejam firmados pelo MEC, que também tem responsabilidade sobre o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos. O parágrafo único, do artigo primeiro do referido Decreto apresenta como finalidades sócio-educacionais do Sistema UAB:

I- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III- oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV- ampliar o acesso à educação superior pública; V- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI- estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006b).

Assumidamente, a UAB é uma política pública, desde 2007 vinculada à Diretoria de Educação a Distância – DED, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/MEC, com o vislumbre da expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nessa perspectiva, considerando os processos de democratização e acesso, as propostas educacionais dos estados e municípios, assim como tendo por base as regulações do MEC, são fundamentos de sustentação da UAB: a expansão pública da educação superior, o aperfeiçoamento dos processos de gestão das

instituições de ensino superior, a avaliação da educação superior a distância, o estímulo à investigação em educação superior a distância e o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2011b).

Nesse mister, em razão da sua vinculação com a Capes e do próprio PDE, atualmente a Universidade Aberta do Brasil está focada na oferta de cursos para formação de professores e, excepcionalmente, por causa das possibilidades de repercussão em favor da educação, no Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP. Sobre essa empreitada do MEC, Freitas (2007) avalia que a inserção da UAB nesse campo descoberto, significa uma tentativa de profissionalização do magistério e elevação dos indicadores de qualidade do ensino, o que para Dourado (2008) representa o caminho inverso daquele escolhido em 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso, quando se iniciou um grande processo de privatização do ensino superior, cuja expansão só foi experimentada entre as instituições privadas.

Por seus fundamentos, nota-se que a Universidade Aberta do Brasil vem assumindo as lacunas históricas relativas à exclusão e privatização em torno da educação superior no Brasil. O fomento direto do Ministério da Educação para garantir a oferta de cursos superiores gratuitos nas mais diversas e remotas regiões do país indicam sua razão de ser e denotam sua essência como política pública, não somente por suas diretrizes constitutivas, mas, principalmente, por seus crescentes estímulos e capacidade de arregimentar cada vez mais universidades e outros entes públicos a romperem em favor da democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior públicas.

O primeiro e o segundo edital da UAB, lançados respectivamente em dezembro de 2005 e outubro de 2006, asseveram a crescente adesão das instituições, assim também como as atuais articulações e chamadas para oferta e reoferta de cursos (BRASIL, 2011b). O Quadro 2 sintetiza sua evolução até o presente momento.

DADOS	UAB 1 (2005)	UAB 2 (2006)	UAB ATUAL (2012)
Instituições Públicas	49	75	101
Cursos	151	342	931
Polos	291	562	637
Vagas	40.000	100.000	208.000

Quadro 2: Evolução da UAB em números
Fonte: adaptado de COSTA (2008) e BRASIL (2012)

Os dados indicam que em cerca de sete anos de existência da Universidade Aberta do Brasil, houve uma expansão superior a 100% no número de instituições públicas participantes e de polos e superior a 500% no número de cursos e de vagas, considerando desde o primeiro edital até o ano de 2012. Ressalte-se que, atualmente, as instituições se articulam diretamente com a Diretoria de Educação a Distância da Capes, sem a necessidade de editais específicos, como ocorrido em duas ocasiões após sua regulamentação. Entretanto, ressalta-se que antes mesmo do início das aulas de qualquer curso integrante da UAB oriundo do primeiro edital, fora feita uma articulação experimental com adesão de 22 universidades e iniciado em julho de 2006, o curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB), cujo aprofundamento na próxima seção, permitirá a compreensão necessária das unidades de análise deste trabalho.

O Quadro 2 também revela um dos principais traços do sistema UAB, a saber, sua evidente opção pelo modelo de EAD *distribuído em polos*, embora traga em seu próprio nome a conotação de uma “Universidade Aberta”. A esse respeito, Zuin (2006) explica que nessa concepção de educação a distância, os polos de apoio servem de referência para encontros presenciais visando à identificação e à aproximação entre alunos e curso.

Apesar do modelo distribuído em polos, explicado em grande parte pela *teoria da conversação dirigida de Holmberg* (uma vez que os encontros presenciais nele realizados propiciam o desenvolvimento de relações interpessoais diretas entre alunos e professores), a Universidade Aberta do Brasil também pode ser compreendida sobre outros olhares se considerada a inexistência de um modelo único ou puro para o coletivo de cursos a ela vinculados. Uma dessas perspectivas é dada pela *teoria da industrialização de Otto Peters*, que preconiza também a democratização do acesso e tem por pressupostos, princípios de gestão próprios da indústria, especialmente voltados para a produção em escala.

Uma das evidências a corroborar com esse pensamento encontra-se na Resolução nº 26, de 5 de junho de 2009, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prescreve a estrutura de funcionamento dos cursos da UAB com uma mesma configuração de integração, expressa por Zuin (2006), sob a forma de consórcio nos três níveis de governo. Além disso, ao delimitar as categorias de bolsas para remuneração do pessoal a serviço dos cursos em cada instituição, a Resolução condiciona a adoção em todas elas de um mesmo agrupamento humano de especialistas. Os critérios e as normas para concessão dos pagamentos de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes na preparação e execução das ações de formação superior, inicial e continuada no âmbito da Universidade

Aberta do Brasil também conduzem à percepção de uma diretriz de padronização e controle para todas as instituições de ensino integrantes do sistema (BRASIL, 2009a).

Para melhor compreensão desse processo de standardização, descreve-se sinteticamente, em conformidade com a referida Resolução, os atores e suas funções básicas, presentes obrigatoriamente em qualquer estrutura de curso integrante da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2011c):

a) *Coordenador de curso* – coordena, acompanha e avalia as atividades acadêmicas do curso. Tem responsabilidade também com as atividades de formação e atualização desenvolvidas na instituição, bem como colabora com o desenvolvimento de metodologias, materiais instrucionais e sistemáticas de avaliação dos alunos.

b) *Coordenador de tutoria* – planeja e desenvolve processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso. Participa de atividades de formação e atualização e acompanha as atividades acadêmicas do curso.

c) *Professor pesquisador conteudista* – elabora, revisa, adequa e entrega conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para disciplinas de cursos em conformidade com a linguagem usual para a EAD.

d) *Professor pesquisador* – desenvolve atividades docentes em disciplina do curso e participa da formação de coordenadores, professores e tutores de acordo com os recursos e metodologias programados.

e) *Tutor* – media as interações e comunicação de conteúdos entre professores e alunos, seja presencialmente ou em ambiente virtual de aprendizagem. Apoiar os professores no desenvolvimento da sua disciplina e acompanha as atividades discentes no decorrer do curso.

Além dos componentes apresentados, reforçam a estrutura de apoio aos cursos integrantes da Universidade Aberta do Brasil, duas outras funções de coordenação especialmente voltadas para o controle e reprodução dos padrões emanados do Sistema UAB, a saber: Coordenador/Coordenador Adjunto da UAB e Coordenador de Polo. Ao primeiro compete exercer o gerenciamento das rotinas requeridas pela Capes, decorrentes dos processos sistemáticos de acompanhamento dos cursos com vistas ao aprimoramento do sistema. Quanto ao segundo, assume a administração local do curso, acompanhando e coordenando atividades docentes e discentes realizadas no polo sob sua responsabilidade (BRASIL, 2011c).

Como exposto, o modo em que estão dispostos e condicionados esses atores indicam a combinação estrutural de diversos elementos presentes na teoria da

industrialização, especialmente no que se refere à divisão do trabalho em termos de diferenciação e especialização, assim também em relação à coordenação e controle, quanto aos aspectos de formalização, centralização, hierarquia e fluxo de informações (PETERS, 1989; STONER; FREEMAN, 1999; MINTZBERG, 2003; HALL, 2004; HATCH, 2006; WAGNER III.; HOLLENBECK, 2009; BOWDITH; BUONO, 2011). Alie-se a isso, o fato de que, todos esses princípios estão a serviço de um processo massivo e padronizado de expansão da oferta de cursos superiores no Brasil. Diante desses sinais, pretendeu-se pesquisar como se apresentam empiricamente esses componentes e como interagem entre si, a partir da experiência balizadora da UAB, o seu curso piloto.

2.2.3 O curso piloto

O nascedouro da Universidade Aberta do Brasil está inteiramente associado ao resultado da articulação direta, em 2005, entre a extinta Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e o Banco do Brasil. O banco era integrante do Fórum das Estatais pela Educação, juntamente com as instituições federais de ensino superior, que foram desafiadas a compor o seu projeto piloto – o curso a distância de Bacharelado em Administração. Sem edital de adesão e muito menos sem uma regulamentação para a proposta, as próprias universidades tiveram autonomia para indicar os locais onde funcionariam os polos de apoio do curso e também definiram a sua infraestrutura para o desenvolvimento de atividades durante os encontros presenciais previstos. Naquela ocasião, a não ser pela definição de que o curso deveria dispor de um sistema de tutoria presencial, capaz de facilitar a interatividade e permitir o monitoramento direto do desempenho dos alunos, ainda não havia outros critérios e diretrizes definidos (BRASIL, 2011b).

Diante dessa articulação interinstitucional e para experimentação da proposta de Universidade Aberta, originalmente o projeto previa que seriam ofertadas três mil vagas fechadas para o Banco do Brasil (UNIVERSIA, 2005). No entanto, a abertura para adesão voluntária das IES, com o subsídio direto do banco e o seu interesse imediato em alcançar o máximo de funcionários em todas as regiões do país, associado a um Termo de Ajuste de Conduta promovido pelo Ministério Público, que requereu das instituições o direito de igualdade de acesso para a sociedade, o curso foi iniciado em 30 de junho de 2006 com 22 universidades consorciadas (18 federais e 7 estaduais), ofertando dez mil vagas em 87 polos de apoio presencial (UFPR, 2006; MATIAS-PEREIRA *et al.*, 2007).

Em função dessa configuração inicial, Zuin (2006) descreve que as instituições integrantes da UAB selecionam, o Ministério da Educação acompanha o sistema e o Banco do Brasil fomenta e se beneficia do projeto como usuário. Soares (2009), que na ocasião atuava como interlocutor do Banco do Brasil nas articulações em favor do curso piloto esclarece que o MEC assumiu todas as contrapartidas financeiras relativas aos alunos oriundos da demanda social e que o banco cobriu integralmente o valor *per capita* anual estabelecido, mesmo diante da possibilidade de evasão. A incorporação da UAB após reestruturação da Capes, além de lhe ter assegurado maior perenidade como um programa público, já que o órgão guarda tradição técnica, proporcionou também maior nivelamento no modo de financiamento do curso entre as instituições de ensino. A partir de então, foram atribuídos valores e referências padronizadas para pagamento de bolsas para tutores, professores e coordenadores, que passaram a compor o programa de formação de docentes da Capes, subsidiado pelo FNDE (FREITAS, 2007).

Soares (2009) ainda revela que a concepção do projeto pedagógico, bem como a elaboração dos materiais didáticos seriam de responsabilidade do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – Cederj⁴, mas devido a dificuldades para a aprovação da proposta em seu conselho superior de representantes, essas competências passaram a ficar a cargo da liderança da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Essas universidades, conjuntamente com as outras instituições aderentes à proposta, reeditaram o projeto pedagógico original, buscando-se um desenho coeso que contemplasse todas as universidades articuladas, e decidiram que os primeiros materiais didáticos impressos a serem utilizados no curso seriam elaborados pela UFSC e colocados à disposição das demais universidades.

Devido à eficácia dessas articulações coletivas e das interações iniciais entre MEC, banco e instituições de ensino, fora criado um Fórum Nacional do Curso a distância de Administração com representações desses três segmentos, para compartilhamento de informações, experiências, acompanhamento e avaliação do desse projeto piloto. Tal iniciativa deu sinais de um processo democrático em torno da construção da proposta de uma Universidade Aberta para o Brasil, mais tarde regulamentada sob forte influência desse

⁴ Trata-se de um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro– UENF, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal Fluminense – UFF e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (CEDERJ, 2012).

espaço de debates em favor de um curso piloto uniforme em 22 universidades, cujas particularidades ocasionalmente geravam pequenas diferenciações entre uma e outra forma de desenvolver o projeto (SOARES, 2009). O Quadro 3 elenca as universidades envolvidas nessa experiência.

IES	Sigla	IES	Sigla
Universidade de Brasília	UnB	Universidade Federal de Lavras	UFLA
Universidade Estadual do Ceará	UECE	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT
Universidade Estadual do Maranhão	UEMA	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Universidade Federal do Pará	UFPA
Universidade Estadual da Bahia	UNEB	Universidade Federal do Paraná	UFPR
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	Universidade Federal do Piauí	UFPI
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
Universidade Federal do Ceará	UFC	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
Universidade Federal de Goiás	UFG	Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Universidade Federal de Viçosa	UFV

Quadro 3: Instituições de Ensino Superior promotoras do Curso Piloto da UAB
Fonte: BRASIL (2010a)

Andrade (2010) destaca que em uma das primeiras reuniões do referido Fórum, ocorrida na cidade de Florianópolis, foram apresentadas as diretrizes gerais para composição dos projetos pedagógicos por uma professora da UFMT. Por sua apresentação, considerou-se a educação a distância e o próprio curso piloto dentro de uma perspectiva sistêmica, cujos componentes englobariam a orientação acadêmica (tutoria), materiais didáticos, formas de comunicação, mecanismos de gestão e avaliação. Nesse olhar, os princípios do curso estariam concentrados na dialogicidade, na relação entre a teoria e a prática, na autonomia do estudante, nas interações entre os diferentes atores e sujeitos, na investigação e na inter e transdisciplinaridade, especialmente explorada em seminários temáticos ao final de cada semestre (NEDER, 2006).

Segundo Soares (2009), tinha-se o princípio democrático como parâmetro de tal modo, que a gestão do curso piloto em cada universidade, via de regra, seguia as diretrizes firmadas coletivamente no âmbito do Fórum do curso ou em uma de suas cinco comissões especiais (pedagógica, editorial, convênios, processo e seleção, acompanhamento e avaliação). De acordo com Costa (2008), para que fossem mantidas integradas as instituições fora dos encontros de debate presencial, foi criado um ambiente virtual para servir de repositório das decisões tomadas e conteúdos de interesse geral, além de contribuir para

consolidação das interações entre as universidades, no primeiro momento utilizando a plataforma e-ProInfo gerenciada pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e depois migrado para a plataforma Moodle, sob coordenação da própria equipe já formada da UAB.

Ressalta-se que, respeitadas as especificidades regionais, culturais e administrativas, todas as universidades integrantes do curso piloto adotaram e submeteram ao MEC, essencialmente o mesmo projeto pedagógico, conforme as diretrizes gerais do curso de graduação em administração descritas na Resolução nº 4/2005 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2005). Nesse projeto, conforme o próprio Ministério da Educação, o bacharelado a distância em administração tem duração de quatro anos, dos quais os três primeiros compõem uma base única para todas as instituições e o último ano, autonomamente definido em cada contexto universitário com as ênfases que lhe forem apropriadas (UAB, 2008). Nele também estão contidos os principais recursos de mediação da aprendizagem contemplados pelo financiamento do curso, entre eles, o material didático impresso, o ambiente virtual e colaborativo de aprendizagem baseado na *internet* e determinadas mídias síncronas e assíncronas, como CDs, DVDs (vídeo aula) e sistemas de tele ou videoconferência (UEMA, 2007).

A contextualização aqui realizada acerca da UAB, bem como do seu curso piloto, baliza todos os objetivos deste trabalho e permite a análise, em dimensão macro, da relação entre as configurações das gestões em cada uma das instituições de ensino investigadas nesta pesquisa e os seus respectivos conceitos definidos pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante. De modo mais particularizado, tal contextualização possibilita conhecer como se manifestam, na prática, os componentes dos referenciais de qualidade para a educação superior a distância nos diferentes sistemas de EAD encontrados em cada uma das estruturas do curso piloto submetidas ao Enade no ano de 2009. Nessa direção, para que haja aprofundamento desse embasamento teórico, trata-se na próxima seção sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

2.3 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

Assim como em todos os serviços não exclusivos do Estado⁵, a educação superior tem sido especialmente ao longo das últimas duas décadas, objeto de uma série de políticas de

⁵ Redimensionamento das atribuições do Estado decorrente da Reforma do Aparelho Estatal, promovido no Governo Fernando Henrique Cardoso, com vistas a uma Administração Pública Gerencial. Pereira (1998, p.33)

regulação, com vistas à sistematização de controles para alcance de um nível mínimo de uniformidade entre instituições e cursos ofertados. Para tanto, os governos valem-se, sobretudo de mecanismos avaliativos, tais como o foi em 1993 com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e com o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1996 (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2000; DOURADO, 2002; ROTHEN; BARREYRO, 2010).

Na esteira dessa evolução, em abril de 2003, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que revisou instrumentos, metodologias e critérios até então utilizados, valendo-se de uma série de discussões com a comunidade acadêmica e também com setores da sociedade civil organizada. O resultado desse esforço gerou a proposição sob o título "SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior" (BRASIL, 2004a), texto no qual constam os princípios para aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006). O documento origina o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b).

O SINAES ao mesmo tempo em que desponta no cenário nacional como uma política pública voltada para a educação superior, também se constitui em importante instrumento para a geração de novas políticas voltadas para o setor, uma vez que seus resultados podem nortear a adoção de medidas e implementações que permitirão um fluxo contínuo para retroalimentação do sistema educacional. O Decreto 5.773, no terceiro parágrafo do seu artigo primeiro, ressalta como isso ocorre na prática ao estabelecer que a “avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2006a).

Em que pese a legislação associada possa vir a manifestar uma concepção de avaliação meramente somativa, contrariamente até às proposições emancipatórias e formativas que originaram o SINAES (MAUÉS, 2007), nesse trabalho não se discute aspectos ideológicos subjacentes ao tema, apenas se apresenta uma sucinta descrição do sistema, da forma como se manifesta perante as instituições de ensino. Tal como Gontijo, Senna, Lima e Duczmal (2011) o analisaram, compreendendo a avaliação em si, como oportunidade para reflexão das instituições e a regulação, como prerrogativa do órgão gestor do sistema, para

demonstra que diante dos serviços não exclusivos o “Estado provê, mas que, como não envolvem o serviço do poder extroverso do Estado, podem também ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal”.

fins de planejar e garantir uma educação superior com qualidade no País. Assim, para efeito desse estudo, admite-se como o fez Dias Sobrinho (2010), que a aliança orgânica entre a avaliação e a regulação pode revelar efetivamente o SINAES dentro de uma lógica sistêmica, na medida em que informações e pareceres derivados da aplicação de múltiplos instrumentos de avaliação pautarem os atos regulatórios do Estado (credenciamento e reconhecimento de IES, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos).

A responsabilidade pela coordenação e supervisão desse Sistema é feita de forma colegiada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que estabelece parâmetros gerais e diretrizes para sua operacionalização pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O SINAES está configurado como um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, composto por três componentes diferenciados: a Avaliação das Instituições de Ensino Superior – Avalies, a Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade (BRASIL, 2004b).

O processo de *Avaliação das Instituições* tem por objetivo verificar o modo de constituição das IES e a sua capacidade de atendimento às diversas demandas da comunidade acadêmica. O primeiro vetor desse processo é a *autoavaliação*, cuja análise permeia tanto aspectos institucionais (missão, responsabilidade social, plano de desenvolvimento institucional e as políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão), como aspectos organizacionais (comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; gestão; infraestrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira). O outro vetor desse processo é a *avaliação externa*, realizada por docentes de outras instituições de ensino, com vistas à constatação da conformidade das informações disponibilizadas e para, conforme documento normativo, colaborar com a construção de ações que venham a beneficiar a oferta do ensino (BRASIL, 2004a).

O segundo componente geral do SINAES refere-se a uma prática já desenvolvida em sistemas de avaliação anteriores, trata-se da *Avaliação dos Cursos de Graduação*, que para atender aos princípios desse novo Sistema, incorporou alguns novos atributos e características. Esse recurso avaliativo vale-se também da visita de especialistas, mas em equipes multidisciplinares focadas na averiguação das condições de oferta dos cursos em suas áreas afins. Em razão da sua natureza avaliativa, esse componente foi vinculado por lei diretamente com os processos de regulação aqui mencionados, visto que seus resultados

podem determinar o reconhecimento ou renovação dos cursos (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

O último e não menos importante componente do SINAES inclui a participação direta do corpo discente das instituições de ensino no Enade. A aplicação desse mecanismo avaliativo é feita com base na articulação entre teoria e prática, nas diretrizes curriculares nacionais e ainda nas competências construídas a partir das relações e contextos experimentados. Em suma, o exame vislumbra a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências do estudante ao longo do curso, como prescreve o parágrafo 1º do artigo 5º da Lei 10.861:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004b).

Sobre esse componente, não em função de sua supervalorização, como diriam Bittencourt, Rodrigues e Casartelli (2010), mas pontualmente em razão do objeto desse trabalho, faz-se na próxima seção o detalhamento apropriado para a sua contextualização na presente pesquisa. Cabe salientar que a Lei 10.861, que institui o Sinaes, não faz qualquer referência às especificidades da educação superior a distância e de fato nem faria sentido se o fizesse, visto se tratar apenas de uma modalidade de ensino com os mesmos atributos de qualquer outra forma de educação. Prova maior é o próprio Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, aplicado indistintamente entre alunos de cursos presenciais e a distância em todo o Brasil.

2.3.1 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade

Comporta para efeito desse estudo, compreender sobre o Enade, seu contexto, conceituação e composição para que seja possível confirmar ou não a tese de que a configuração da gestão adotada nos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) tem influência sobre os conceitos definidos pelo exame.

Com esse intuito, cabe inicialmente contextualizar que, embora integrante do SINAES, o Enade, desde a sua primeira aplicação, desponta quase isoladamente na avaliação do ensino superior no cenário nacional. Ainda que não haja comprovação de que os seus resultados tenham a capacidade de revelar a competência do estudante (ANDRADE, 2011), o

Enade tem sido visto por alguns como um dos principais instrumentos para melhoria da qualidade da educação superior (PEDERNEIRAS; LOPES; RIBEIRO FILHO; FEITOSA, 2011). Para Dias Sobrinho (2010), na mídia e na sociedade, o Enade tornou-se sinônimo de avaliação plena, mesmo diante das intrincadas e complementares relações com os dois outros componentes sistêmicos da avaliação superior brasileira, nenhum deles repercute na mesma medida do exame voltado para o corpo discente.

Pelo que se observa, isso se deve não somente à sua logística e capacidade para mobilização de pessoas e estrutura no dia da sua realização, mas principalmente por causa da divulgação dos seus resultados na imprensa. Tal ação reverbera fortemente em meio ao universo das instituições de ensino e acaba por promover na opinião pública em geral uma ideia errônea sobre o significado real do exame, como bem admitem Ristoff e Giolo (2006). Face ao seu impacto na sociedade, costuma-se considerar o Enade como o principal, senão o único, instrumento de avaliação da educação superior.

O primeiro Enade aplicado no país ocorreu em novembro de 2004, em substituição⁶ ao Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “provão”, realizado no período de 1996 a 2003, cuja iniciativa consistia em conceituar cursos de diferentes áreas, a partir da avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes. Uma vez que Verhine, Dantas e Soares (2006), Ristoff e Giolo (2006), Rothen e Barreyro (2011), bem como Dias Sobrinho (2010) já tenham se debruçado em fazer as devidas distinções entre os referidos exames, apenas cabe aqui destacar aquelas consideradas mais significativas, a saber: a aplicação do provão apenas entre alunos concluintes, enquanto o Enade avalia também os ingressantes; a frequência anual do primeiro, contra a avaliação trienal do Enade; a avaliação censitária do provão em vez da amostragem representativa considerada no segundo; e o caráter estático e somativo do provão, dando lugar ao percurso formativo do Enade, que utiliza os resultados como insumo no processo de avaliação institucional.

Se por um lado, admite-se válida a advertência de Ristoff e Giolo (2006, p. 208), ao considerarem que o Enade isoladamente “não tem implicações regulatórias, ou seja, o resultado do desempenho dos estudantes na prova não é considerado igual à qualidade do curso e, portanto, não é suficiente para reconhecer ou deixar de reconhecer um curso”. Por outro lado, considera-se também, a exemplo do que fazem Polidoro, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), que o Enade constitui-se hoje, em mecanismo fundamental para alimentar a

⁶ Brito (2008) e Dias Sobrinho (2010) apresentam outra perspectiva para o fim do Provão e início do Enade. Para os autores, diferentemente do prisma que adota esse trabalho, o segundo não substitui o primeiro, apenas rompe com o seu paradigma.

dinâmica do processo de avaliação institucional da educação superior, especialmente por retroalimentar através de mecanismos regulatórios o próprio Sinaes (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006). O exame pode vir a cumprir esse papel, na medida em que proporciona, no âmbito das instituições e cursos, as interlocuções necessárias com estudantes com vistas ao desenvolvimento de reflexões críticas sobre seus processos formativos. Essas reflexões, acompanhadas dos resultados do Exame e articuladas com os outros componentes do sistema, via de regra, subsidiam reorientações político-pedagógicas com vistas ao aperfeiçoamento dos percursos de formação.

Sobre as expectativas de formação na graduação, Polidoro, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 432) sinalizam que além do domínio de conteúdos, estão

[...] o desenvolvimento de posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado. Coadunadas a essas concepções, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no país, em sua grande maioria, elegeram o desenvolvimento de competências como meta orientadora na formação acadêmica, ainda que vinculado ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas próprias da área profissional.

Para esse propósito, o Enade considera fortemente os direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área e, por isso, objetiva o acompanhamento da aprendizagem e do desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos nelas previstos. Além disso, o exame contempla também as habilidades para ajustamento à evolução do conhecimento e as competências para compreender temas que vão além da circunscrição da profissão, sejam eles relacionados à realidade brasileira ou mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004b). Com vistas ao alcance desses objetivos, Marinho-Araujo (2004) considera que o Enade concebe estratégias e instrumentos de avaliação capazes de: a) investigar como os estudantes buscam por competências e estabelecem relações entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos; b) avaliar como processos socioculturais e relacionais geram novos significados para o conhecimento tácito e a produção teórica; e c) medir a consecução da transformação da teoria em prática.

O Enade vem sendo aplicado anualmente a diferentes cursos de graduação, sendo que a cada três anos, repete os cursos avaliados nesse intervalo de tempo. O exame é destinado a estudantes ingressantes, que estejam no final do primeiro ano do curso e tenham concluído entre 7% (sete por cento) e 22% (vinte e dois por cento) da carga horária mínima do currículo do curso na instituição de ensino e também a estudantes concluintes, que estejam no último ano do curso e tenham concluído pelo menos 80% (oitenta por cento) dessa carga horária. O exame foi constituído em 2009 por uma prova e um conjunto de três questionários

para coleta de dados relativos à prova, aos estudantes e aos coordenadores de curso ou habilitação (BRASIL, 2009d).

Em geral, os questionários pretendem compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências. Investigam também a percepção dos estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES, por meio de questões objetivas que exploram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional. Os temas abordados variam entre aspectos relativos ao perfil socioeconômico, oportunidades, atividades e programas acadêmicos; influência da mídia e de outras fontes de informação; avaliação das condições de ensino da instituição; contribuição das propostas pedagógicas; influência dos processos relacionais, entre outros (BRASIL, 2009b).

No que diz respeito à prova propriamente dita, ela possui questões de natureza objetiva e discursiva, problematizadas sob a forma de estudos de caso, situações-problema, simulacros, entre outros. Os padrões e referenciais mínimos para o Exame são definidos por atuantes especialistas de notório saber, reunidos em Comissões Assessoras de Avaliação para a Formação Geral e para o Componente Específico. Essas Comissões definem diretrizes a serem observadas pelas bancas elaboradoras das questões, indicando entre outras especificidades, competências, conhecimentos, habilidades e saberes a serem avaliados na prova (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

A prova compõe-se de uma primeira parte, relativa à Formação Geral dos estudantes, sendo comum a todos os cursos que participam do exame e tem por objetivo investigar competências, habilidades e conhecimentos gerais adquiridos pelos estudantes em suas trajetórias. O Inep baixou a Portaria nº 122, em 24 de junho de 2009, estabelecendo que as questões do componente de formação geral, versarão sobre temas associados a políticas públicas (educação, habitação, saneamento, saúde, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável), redes sociais e responsabilidade (setor público, privado, terceiro setor).

A segunda parte, relativa ao Componente Específico, abrange as particularidades de cada curso no que tange ao domínio de conhecimentos e habilidades esperadas para o exercício profissional. Tal portaria estabelece que o Componente Específico tomará como referência o perfil profissional, requerido com consolidada formação técnico-científica, calcada em valores de responsabilidade social, justiça e ética. Em ambas as partes da prova, as questões elaboradas possuem níveis diferenciados de complexidade, que permitem mesmo aos estudantes do primeiro ano, responderem a várias questões, diminuindo as chances de um número excessivo de questões em branco.

Ao final dessas etapas, interessa saber para fins dessa pesquisa, o Conceito Geral Enade obtido por determinadas instituições de ensino superior, a partir da ponderação dos diferentes resultados dos estudantes em suas provas. O Inep esclarece em nota técnica (BRASIL, 2009d) que a atribuição do conceito Enade obedece aos seguintes procedimentos:

a) Calcula-se a média e o desvio-padrão de todos os alunos (ingressantes e concluintes) da instituição que fizeram a prova, tanto na parte de Formação Geral, como no Componente Específico;

b) Calcula-se o afastamento padronizado (score que normalmente varia entre -3 e +3)⁷ para o grupo de Componente Específico dos Concluintes e dos Ingressantes e também para o de Formação Geral dos Ingressantes adicionado a Formação Geral dos Concluintes;

c) Transforma-se o afastamento padronizado para uma nota no intervalo de 0 a 5. Esta nova escala é efetivamente usada para a atribuição de conceitos. Os cursos que estão abaixo de -3 e acima de +3 são considerados atípicos e não são considerados para a mudança de escala. Aqueles que estão abaixo de -3 recebem grau 0 e os que estão acima, grau 5

d) Calcula-se a média geral do curso levando-se em conta as notas do Componente Específico dos Concluintes e dos Ingressantes e também o de Formação Geral dos Ingressantes adicionado a Formação Geral dos Concluintes, com as ponderações de 60%, 15% e 25%, respectivamente. Desse modo, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto a parte de formação geral com 25%;

e) Define-se o Conceito Geral de acordo com a Média Geral. Será atribuído o conceito 1 para médias entre 0,0 e 0,9; o conceito 2 para médias entre 1,0 e 1,9; o conceito 3 para médias entre 2,0 e 2,9; o conceito 4 para médias entre 3,0 e 3,9; e o conceito 5 para as médias entre 4,0 e 5,0.

Convém ressaltar que esse trabalho não pretende fazer nenhuma extrapolação estatística acerca dos cálculos associados ao Conceito Enade e aos seus derivados, bem como, não pretende discutir se há ou não mérito em sua aplicação. Tão somente, pretende-se usá-lo como ele o é, considerando-o como um indicador nominal para o desempenho geral dos estudantes e não necessariamente, representando a qualidade do curso (RISTOFF; GIOLO, 2006). Interessam para essa pesquisa os resultados obtidos pelos cursos a distância de Administração (projeto piloto da UAB) na última avaliação da área na edição de 2009, que também considerou outros 14 cursos de graduação e sete cursos superiores de tecnologia.

⁷ O afastamento padronizado indica quantos desvios-padrão, acima ou abaixo da média, o curso está em relação aos outros concluintes da área.

3 A CONFIGURAÇÃO DA ÁREA: A ESTRUTURA DE EAD NAS IES

Este trabalho tem nos fundamentos aqui apresentados sobre estrutura organizacional, uma das bases teóricas e epistemológicas das suas análises. Consideram-se aqui os contextos das discussões e as concepções diversas sobre o tema, adotando-se uma vertente de pensamento funcional, considerada apropriada aos objetivos do trabalho e à aplicação empírica que ele requer. A configuração da área prenunciada refere-se propriamente ao setor responsável na instituição de ensino investigada, por algum tipo de intermediação em favor do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB).

Os argumentos utilizados nesse capítulo possibilitam uma melhor compreensão acerca dos componentes estruturais relativizados em cada uma das instituições consideradas. Ao tratamento desses elementos, terão sido favorecidas as descrições das estruturas organizacionais, ao mesmo tempo em que serão encontradas explicações sobre as suas correspondências com os resultados do curso piloto da UAB no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes realizado no ano de 2009.

3.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A depender de aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos associados a cada proposta de pesquisa, diversas podem ser as interpretações e os olhares sobre a ideia de estrutura organizacional. Nesse trabalho, dado o caráter descritivo da investigação, faz-se um levantamento de referencial de vertente funcionalista, contudo, sem incluir nenhuma abordagem direta ou aprofundamentos sobre a burocracia weberiana e a teoria contingencial. Assume-se ainda o distanciamento de alternativas ao funcionalismo, como o paradigma interpretativista de Burrell e Morgan (1979), no qual a estrutura organizacional é concebida como resultado da dinâmica sócio-cognitiva das interpretações que os indivíduos fazem de si e do seu meio (RODRIGUES, 2008).

Embora os debates no meio acadêmico sobre o tema tenham sofrido algum declínio após as intensas discussões teóricas durante as décadas de 1960 e 1970, a abordagem sobre estrutura organizacional nunca perdeu a sua relevância e sempre se manteve na agenda dos pesquisadores (HALL, 2004). Ao abordá-la, em geral, discutem-se as relações entre pessoas, suas posições e as unidades organizacionais com as quais estão vinculadas (HATCH, 2006). Para Wagner III e Hollenbeck (2009) a importância dos estudos sobre estrutura organizacional está relacionada principalmente ao fato de que a estrutura organizacional

influencia os agrupamentos e processos do comportamento organizacional, que afetam a eficiência, a flexibilidade e a interação com o ambiente circundante, bem como separa as partes da organização entre si e ajuda a mantê-las interligadas.

Na perspectiva de Hampton (1983) a estrutura contribui com a organização quando esclarece as responsabilidades e autoridade dos membros, facilita a comunicação e o controle, auxilia na tomada de decisão e diferencia as atividades que são executadas. Hall (2004) corrobora com esse ponto de vista e acrescenta que a estrutura dá as bases para funcionamento da organização. O autor fundamenta seu argumento ao apresentar o que considera ser as três funções básicas de uma estrutura organizacional. A primeira função é a realização de produtos organizacionais e o atingimento de suas metas; em segundo lugar, as estruturas se destinam a minimizar ou regulamentar a influência da variação individual, de modo que prevaleçam as exigências organizacionais sobre as individuais; e por fim, é função da estrutura organizacional estabelecer as posições de exercício de poder, tomada de decisão e execução de atividades.

Embora haja inúmeros fatores que possam afetar a estrutura e o funcionamento das organizações, Tachizawa, Cruz Júnior e Rocha (2003, p.87) afirmam que a incerteza ambiental destaca-se entre os mais importantes, visto que “deriva da capacidade para compreender e controlar as ações quer internas quer externas à organização”. Tal atitude constitui-se em uma tarefa muito difícil e arriscada, pois independe das ações organizacionais, mas principalmente do comportamento do ambiente. Contribuem com essa perspectiva, Finger, Hartmann, Moretto Neto e Pereira (2011), por considerarem a estrutura juntamente à liderança e o meio ambiente como uma das mais importantes forças componentes da análise organizacional.

Nesse sentido, ambiente e estrutura organizacional podem ser encarados como variáveis relacionáveis que buscam, por meio de maior interação, a maximização da eficiência organizacional. Dentro dessa perspectiva, vários estudos empíricos se desenvolveram a fim de encontrarem *the one best way*, entretanto, ao identificarem conexões entre um ou vários fatores contingenciais e um ou vários fatores estruturais, constataram que não há uma única modelagem estrutural que seja aplicável e eficiente para todas as organizações (TACHIZAWA; CRUZ JÚNIOR; ROCHA, 2003; HALL, 2004, HATCH, 2006). Fagundes, Lavarda, Petri, Rodrigues e Soller (2010) ao discutirem estrutura organizacional pontualmente sob a ótica da teoria da contingência chegam à mesma conclusão, que não há um padrão de estrutura organizacional aplicável em todos os contextos e em consequência, inexistente uma única fórmula para a gestão das organizações.

Dentre os principais estudos que serviram de fundamento para a teoria contingencialista e que relacionaram ambiente e estrutura, destacam-se aqueles realizados por Burns e Stalker (1961) e por Lawrence e Lorsch (1967). Burns e Stalker procuraram identificar, em estudo qualitativo, como as organizações se estruturavam para atender as exigências ambientais, marcadas principalmente por mudanças tecnológicas e nos mercados. Como resultado, os autores identificaram dois tipos de estruturas determinadas em função de variáveis contextuais “a forma *mecânica*, que é muito próxima do tipo ideal de burocracia de Weber, e a forma *orgânica*, que é quase seu oposto lógico” (HALL, 2004, p.39).

Pela literatura da área, a estrutura mecânica é considerada adequada a ambientes mais estáveis e entre suas características, destacam-se: a rigidez; a alta centralização, padronização e especialização das tarefas; a clara definição dos deveres, responsabilidades e métodos; e a estrutura hierárquica com ênfase na lealdade à organização e na obediência aos superiores. Já as estruturas orgânicas, são mais eficientes em ambientes dinâmicos e de inovação. Suas principais características são: ação grupal; comunicação aberta; alta flexibilidade; autonomia dos funcionários; ajustamento e contínua redefinição da tarefa; sistema de controle baseado no consenso; e autoridade dependente da capacidade para realizar a tarefa (VASCONCELOS, 1986; STONER; FREEMAN, 1999; TACHIZAWA; CRUZ JÚNIOR; ROCHA, 2003; HATCH, 2006; WAGNER III; HOLLENBECK, 2009; BOWDITCH; BUONO, 2011).

Pelo que se observa, a caracterização desses dois tipos estruturais os põe em posição de polaridade, distribuídos num *continuum* mecânico-orgânico, sinteticamente representados por pólos de rigidez-flexibilidade, cujos graus de aproximação podem ser verificados mediante a observância de fatores como o rigor das regras, a natureza das tarefas individuais, a diferenciação de pessoal exigida, a hierarquia, as fontes de prestígio, bem como de outras variáveis contingenciais, todas elas determinantes do tipo de estrutura da organização e sua conseqüente posição diante desses extremos (VASCONCELOS, 1986; HATCH, 2006).

Em continuidade aos trabalhos de Burns e Stalker (1961), Lawrence e Lorsch (1967) também trataram das relações entre ambiente e estrutura. Contudo, procuraram ir mais longe, uma vez que tinham interesse em distinguir o desempenho de empresas dentro de um mesmo setor e entre diferentes setores para saberem como os departamentos se estruturavam em resposta ao ambiente exterior. Com esse intuito, consideraram diversos ambientes e verificaram que, numa mesma empresa, é possível que departamentos se estruturarem diferentemente em resposta a fatores contingenciais que lhes sejam significantes. Para

Lawrence e Lorsch (1967), a estrutura decorre da compreensão do ambiente e da capacidade de integração das atividades da empresa para oferecer diferenciação ao mercado. Assim, definiram a diferenciação e a integração a nível departamental como suas categorias fundamentais de análise (ROBALO, 1997; TACHIZAWA; CRUZ JÚNIOR; ROCHA, 2003).

A esse respeito, Stoner e Freeman (1999, p. 230) constataram que a diferenciação ocorre por meio da especialização das tarefas e pela divisão do trabalho, cujas evidências referem-se à “decomposição de uma tarefa complexa em componentes, de modo que os indivíduos sejam responsáveis por um conjunto de atividades limitado, e não pela tarefa como um todo”. Com a mesma percepção, Bateman e Snell (2006) consideram diferenciação a variedade de unidades operando rotinas com habilidades e métodos de trabalho diferentes. Quando isso ocorre, há necessidade de integração entre as partes do todo, o que segundo Nadler e Tushman (2000, p.58) significa “ligar diferentes unidades dentro da mesma empresa”.

Lawrence e Lorsch (1967) perceberam que as diferenças departamentais sucedem à medida da elevação das mudanças ambientais, que provocam aumento do grau de incerteza das tarefas e produzem distorções entre os departamentos de uma organização. Quanto maior a interdependência entre departamentos, maior deverá ser sua capacidade de integração. Nas palavras de Tachizawa, Cruz Júnior e Rocha (2003, p.89), as organizações integradas têm uma “apropriada adequação entre estrutura e a coordenação dos departamentos e a incerteza do ambiente, sendo que as empresas de maior sucesso são as que operam num ambiente que requer grande diferenciação, mas conseguem alto grau de integração”. Bateman e Snell (2006) sintetizam ao dizer que a integração ocorre quando as unidades diferenciadas são reorganizadas conjuntamente, propiciando que a coordenação do trabalho ocorra de forma única.

Mesmo havendo muitos outros fatores que influenciam a estrutura organizacional e as organizações sendo bem mais complexas do que descrevem os registros aqui feitos, considera-se apropriada a aplicação dada a esse referencial, uma vez que seja suficiente subsidiar as análises que se seguiram aos resultados da pesquisa, especialmente no que tange ao modo como as instituições promotoras do curso a distância de administração organizam seus departamentos em termos de diferenciação e integração.

3.1.1 Concepções de estrutura organizacional

Ao se buscar por uma compreensão sobre a ideia de estrutura organizacional, encontra-se em Hatch (2006) uma definição bastante ampla, sendo o conceito concebido de forma sistêmica, como o relacionamento entre as partes de um todo organizado. De modo mais específico, Stoner e Freeman (1999, p. 230) definem estrutura como a "forma pela qual as atividades de uma organização são divididas, organizadas e coordenadas". Na mesma direção, Mintzberg (2003, p.10), afirma que a estrutura organizacional pode ser entendida como "a soma total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e como é feita a coordenação entre essas tarefas". Por sua vez, Bowditch e Buono (2011, p.167) admitem que a estrutura organizacional pode ser definida como "padrões de trabalho e disposições hierárquicas que servem para controlar ou distinguir as partes que compõem uma organização".

Sob um prisma humanístico, Blau (1974, apud Hall, 2004, p.37), aponta que as estruturas organizacionais referem-se às "distribuições, em diversos sentidos, das pessoas entre posições sociais que influenciam as relações de papel entre essas pessoas". Ao abordar a teoria estruturalista, Hatch (2006) defende que quanto mais se repelir as interações entre os indivíduos da estrutura formal, maior é a possibilidade de se desenvolver laços de amizade. A autora adverte que havendo necessidade de reestruturação da organização, esta dependerá que os indivíduos mudem seus padrões de interação. Nesse sentido, as pessoas devem ser vistas não só como ocupantes de cargos e executantes de tarefas, mas deve-se admitir que os indivíduos sofrem e geram impactos na estrutura de uma organização.

Com o mesmo olhar, Daft (2008) define estrutura organizacional como o conjunto de tarefas formais designadas a indivíduos e departamentos ou de outro modo, o desenho dos sistemas para garantir a efetiva coordenação entre pessoas e departamentos. Por sua vez, Wagner III e Hollenbeck (2009, p.327), afirmam que a estrutura é "uma rede relativamente estável de interdependências entre as pessoas e as tarefas que compõem a organização".

Diante dessas definições, constata-se que os autores mencionados compreendem a estrutura como um componente organizacional capaz de promover integralmente o relacionamento entre as partes de um todo, cujo somatório total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido, organizado e coordenado gera um entrelaçamento interdependente de indivíduos e atividades no ambiente de trabalho. Tal pensamento será considerado para efeito de uma definição operacional para essa categoria de análise, cujos objetos correspondem às

diferentes configurações organizacionais assumidas entre as instituições ofertantes do curso piloto da UAB.

3.1.2 Componentes da estrutura organizacional

Tem-se por pressuposto neste trabalho que a melhor maneira de analisar uma estrutura organizacional se dá a partir de seus elementos componentes. Com esse intuito, vários teóricos foram consultados a fim de se obter os fundamentos necessários para as discussões decorrentes do modelo de análise desta pesquisa. Pelo levantamento realizado, não obstante, tenha se verificado alguma variação nas nomenclaturas utilizadas pelos autores, constatou-se também certo consenso entre eles sobre quais sejam os principais componentes estruturais de uma organização. De modo a permitir uma melhor visualização das referências consideradas, são apresentados, no Quadro 4, os principais teóricos e suas respectivas indicações de componentes da estrutura organizacional.

Autores Componentes	Stoner e Freeman (1999)	Mintzberg (2003)	Hall (2004)	Hatch (2006)	Wagner III e Hollenbeck (2009)	Bowditch e Buono (2011)
Complexidade						
Centralização						
Formalização						
Coordenação						
Departamentalização						
Divisão do trabalho						

Quadro 4: Componentes da estrutura organizacional

O Quadro 4 expõe as possíveis variações dos elementos constituintes de uma estrutura organizacional, segundo os autores com maior propriedade sobre o tema. Como se observa, os componentes coordenação e centralização estão presentes na maioria absoluta das abordagens teóricas aqui consideradas, enquanto que as noções sobre departamentalização e divisão do trabalho são contempladas apenas por dois teóricos cada uma. Destaca-se ainda que o maior nível de consenso entre os autores estudados está entre Hatch (2006) e Bowditch e Buono (2011), visto que ambos consideraram os mesmos quatro elementos constitutivos. Por outro lado, ressalta-se que os componentes apontados por Stoner e Freeman (1999) e Mintzberg (2003) apresentam a menor concordância em relação aos demais teóricos.

Vale ressaltar que os diversos tipos de estrutura organizacional são sempre resultantes dos diferentes arranjos e combinações entre esses componentes (WAGNER III; HOLLENBECK, 2009). Por essa razão, constata-se que nenhum dos seus elementos se apresenta na organização de forma dicotômica, presentes ou ausentes, porém são verificados mediante níveis gradativos de presença, dispostos sob a forma de um *continuum* (BOWDITCH; BUONO, 2011).

Do elenco listado no quadro exposto, dado que os componentes departamentalização e divisão do trabalho guardam relação com a abordagem sobre a complexidade em Hall (2004), Hatch (2006) e Bowditch e Buono (2011), bem como o componente formalização insere-se nas discussões sobre a coordenação, especialmente em Wagner III e Hollenbeck (2009), considera-se para efeito de análise nesse trabalho, as seguintes subcategorias de estrutura organizacional: *complexidade, coordenação/controle e centralização*.

3.1.2.1 Complexidade

O componente *complexidade* é identificado na reprodução da diferenciação organizacional, percebida por meio do processo de divisão do trabalho e do número de níveis hierárquicos. Para Hatch (2006) e Bowditch e Buono (2011), a complexidade está associada ao conceito de diferenciação, seja ela horizontal ou vertical. Além desses sentidos de diferenciação, Hall (2004) admite também a dispersão espacial como outra dimensão da complexidade. Dessa forma, quanto mais diferenciada a organização horizontal e verticalmente, mais complexa ela será.

Para Hall (2004, p.56), a diferenciação horizontal corresponde "a subdivisão das tarefas desempenhadas pela organização entre seus membros". Essas tarefas podem ser organizadas de tal forma que apenas um especialista possa executá-la ou de outro modo, fragmentadas de maneira que qualquer pessoa possa realizá-las. Em relação à diferenciação vertical, o autor entende que ela ocorre na medida da estratificação da hierarquia e favorece a distribuição da autoridade em diferentes níveis organizacionais. Complementando, Hatch (2006) diz que a diferenciação horizontal também pode ser medida pela quantidade de diferentes departamentos na organização e a diferenciação vertical pelo número de níveis intermediários entre a posição mais alta e a mais baixa na hierarquia da organização.

Em se tratando da dispersão espacial, Hall (2004, p.58) considera que ela pode ser uma forma de diferenciação, visto que está associada à distribuição de pessoas e atividades

"conforme suas funções horizontais ou verticais, pela separação dos centros de poder ou das tarefas". O autor explica que não ocorrem variações intra-organizacionais no mesmo sentido e com a mesma intensidade quanto ao grau de complexidade percebido nesses diferentes eixos. Para Hall (2004, p.66-67) "as organizações com uma intensa subdivisão do trabalho tendem a ter menos diferenciação vertical. As que contam com diferenciação horizontal por especialistas geralmente têm hierarquias mais estratificadas".

A divisão do trabalho refere-se à atribuição de diferentes tarefas a diferentes pessoas ou grupos. De forma específica Stoner e Freeman (1999, p.230) consideraram como o "agrupamento, em departamentos, de atividades de trabalho que sejam semelhantes ou logicamente conectadas". De acordo com Hatch (2006) a divisão do trabalho permite identificar a distribuição de responsabilidades, bem como o agrupamento de tarefas entre os membros, dentro das unidades funcionais na organização. Desse modo, surge no âmbito organizacional a diferenciação horizontal, responsável pelo agrupamento em departamentos de atividades fragmentadas, o que justifica dizer que a departamentalização é decorrente da divisão do trabalho. Em razão dessa compreensão, Wagner III e Hollenbeck (2009) referem-se à departamentalização como o modo de agrupamento das pessoas dentro da organização.

Para Wagner III e Hollenbeck (2009), quando o agrupamento das pessoas ocorrer por similaridade da função, tem-se uma departamentalização funcional e quando ocorrer conforme o fluxo de trabalho, tem-se uma departamentalização divisional. Segundo Stoner e Freeman (1999), Hatch (2006) e Wagner III e Hollenbeck (2009), as estruturas funcionais são organizadas conforme a departamentalização funcional e caracterizam-se pela inflexibilidade, baixos custos operacionais e pela centralização, pois sua capacidade de reação é lenta. No entanto, as estruturas divisionais, cuja departamentalização obedece à lógica do fluxo de trabalho, são estruturas relativamente descentralizadas, flexíveis e com altos custos operacionais. Podem ter o seu agrupamento por similaridade de produto, localização geográfica ou clientes, a depender de critérios estabelecidos pela organização.

Hatch (2006) ressalta que as estruturas divisionais podem ser entendidas como um conjunto de estruturas funcionais, em que cada divisão, atendendo ao critério adotado (produto, localização geográfica ou clientes), funciona de certa forma como outra empresa. Sob essa ótica, Stoner e Freeman (1999, p. 234) afirmaram que "o chefe de divisão concentra-se principalmente nas operações de sua divisão, é responsável pelos lucros ou prejuízos, e pode até mesmo competir com outras unidades da mesma empresa". Contudo, essa autonomia é relativa, visto que somente decisões táticas e operacionais são tomadas a nível divisional, estando as decisões estratégicas, sob a responsabilidade da hierarquia superior à divisão.

Apesar de essas configurações organizacionais parecerem suficientes, Stoner e Freeman (1999) sinalizam que o agrupamento de pessoas na organização, além de ser estruturado por funcionalidade e por produto, área ou clientes, pode também, ao mesmo tempo usufruir desses dois modos de departamentalização, como possibilita a estrutura matricial. Esse tipo de estrutura reúne características das estruturas funcional e divisional, de tal modo que permite a coexistência no mesmo nível hierárquico, de chefes de função (*marketing*, produção etc.) e de chefes de divisão (produto, cliente ou localização geográfica), estando os demais funcionários, subordinados a ambos os chefes, devendo dirigir-se a eles conforme o assunto a ser tratado.

3.1.2.2 Coordenação e controle

A *coordenação e controle* refere-se aos instrumentos, formais ou informais, utilizados para que as tarefas realizadas na organização sejam devidamente integradas, implicando entre tantas formas de trabalho, o controle direto ou indireto de resultados. Para Stoner e Freeman (1999, p.237) a coordenação refere-se ao "processo de integrar objetivos e atividades de unidades de trabalho separadas (departamentos ou áreas funcionais) com o objetivo de realizar com eficácia os objetivos da organização". Já Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 301) afirmam que a coordenação "é um processo no qual as ações, de outro modo desordenadas, são integradas de forma a produzir um resultado desejado".

No entender de Mintzberg (2003, p. 11), "a estrutura envolve duas exigências fundamentais: a divisão do trabalho em diferentes tarefas e a consecução da coordenação entre tais tarefas". Para o autor, estruturar uma organização consiste, fundamentalmente, em dividir tarefas (diferenciação) e coordená-las (integração). Uma vez que haja diferenciação, é necessário haver coordenação. Na visão de Mintzberg (2003) a operacionalização da coordenação com vistas à integração de esforços na organização se dá por meio dos seguintes mecanismos básicos⁸:

- a) *Ajustamento mútuo*: coordenação obtida pelo simples processo de comunicação informal ou pela troca direta de informações entre os membros da organização;
- b) *Supervisão direta*: ocorre quando uma pessoa assume a responsabilidade pelas atividades de um grupo de pessoas, dando a elas instruções e monitorando suas ações;
- c) *Padronização*: coordenação por meio de padrões e procedimentos pré-estabelecidos.

⁸ Wagner e Hollenbeck (2009) desenvolvem com pequenas variações esses mesmos mecanismos básicos. Acrescentam aos mecanismos de coordenação e controle de Mintzberg (1995), a *padronização das normas*, que significa o compartilhamento de um conjunto comum de crenças, caracterizando uma mesma cultura.

Pode ocorrer por meio da *padronização das habilidades* (especificação do tipo de treinamento necessário para executar o trabalho), da *padronização do processo de trabalho* (especificação ou programação das sequências do trabalho) e *padronização das saídas* (especificação dos resultados de trabalho esperados).

Sendo a padronização uma forma de coordenação na qual as regras e procedimentos são formalizados, é correto pensar na *formalização* também como uma forma de se obter coordenação e controle. Hall (2004, p.68) afirma que a formalização contempla "as normas e procedimentos concebidos para lidar com as contingências enfrentadas pela organização" e de igual modo, Wagner III e Hollenbeck (2009, p.309) admitem a formalização como "o processo de planejar regulamentos e padrões que possam ser utilizados para controlar o comportamento organizacional". A esse respeito, Hatch (2006) e Bowditch e Buono (2011) também julgaram a formalização como o grau em que são padronizadas e explícitas as regras, normas, políticas e procedimentos que coordenam as atividades dos cargos.

Entretanto, apesar das evidências dessa relação entre padronização e formalização, é preciso considerar que nem sempre a formalização está associada à padronização. Silva (2000), ao discutir mudanças no controle organizacional de uma siderúrgica, demonstra através de estudo empírico a relatividade dessa relação. Porém, autores como Wagner III e Hollenbeck (2009), fazem essa associação baseados nos mecanismos básicos de coordenação de Mintzberg (2003), sobre os quais concebem a partir dos processos de padronização, três tipos de formalização: a *formalização por cargo*, que documenta a sequência de etapas a ser seguida na consecução do trabalho; a *formalização por fluxo de trabalho*, que registra as metas para o fluxo de trabalho; e a *formalização por regras*, referente à documentação geral de regras norteadoras do comportamento dos membros da organização.

Wagner III e Hollenbeck (2009) ainda chamam a atenção para outros veículos, além da formalização, capazes de promover a padronização e que também se constituem em formas de coordenação nas organizações, quais sejam a *profissionalização*, o *treinamento* e a *socialização*. A profissionalização refere-se ao processo de contratação de profissionais previamente habilitados, que atendam aos padrões exigidos pela organização. O treinamento promovido pela organização é responsável por capacitar seus membros, dando-lhes as habilidades necessárias para o desempenho de uma função. Já a socialização diz respeito ao variado e muitas vezes sutil, processo de doutrinação a que os membros da organização são submetidos ao serem contratados.

3.1.2.3 Centralização

A *centralização* está diretamente associada ao processo decisório da organização, logo, diz respeito à concentração e distribuição de poder entre os níveis organizacionais (HALL, 2004; HATCH, 2006). Nesse sentido, a possibilidade de centralização ou descentralização de uma estrutura dependerá do quanto o poder estará centralizado sob a posse de poucos ou repartido entre muitos. Da mesma maneira Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 316) entendem a centralização como "a concentração de autoridade e decisão na cúpula de uma empresa" e da mesma forma Bowditch e Buono (2011), referem-se a este componente organizacional como o local da autoridade para tomada de decisões na organização.

Hall (2004) salienta que além da centralização ser sistematicamente associada à questão da tomada de decisão, ela também pode se referir à maneira pela qual as atividades são avaliadas. Assim, independentemente do nível organizacional em que as decisões sejam tomadas, haverá centralização, quando a avaliação for efetuada por pessoas no topo da organização. Um dado em relação a essa questão é que a imagem que a organização tem de seus membros, a qual pode ser revelada por intermédio da centralização. Hall (2004, p. 82) afirma que "quando altamente centralizada, não há confiança no pessoal para que tomem decisões ou se auto-avaliem". Ao contrário, as organizações menos centralizadas indicam abertura e confiança por parte da direção, favorecendo a autonomia dos seus membros.

De outro modo, conforme o dizer de Hall (2004), a centralização favorece o processo de coordenação das organizações. Hatch (2006, p.169) é adepta desse parecer e acrescenta ainda que os "estudos sobre centralização mostram que a quantidade de comunicação, comprometimento, e satisfação tendem a ser maiores em organizações descentralizadas, mas a coordenação e controle são mais difíceis de se realizar".

Nessa seção foram apresentados os elementos e as características dos componentes de uma estrutura organizacional, dando-se destaque para a centralização, a coordenação e a complexidade, como elementos representativos, inclusive, para outras nomenclaturas sobrepostas pelos autores ao se referirem sobre o tema. A exemplo da utilização do termo *formalização* por Hall (2004), Hatch (2006) e Bowditch e Buono (2011) para referir-se a aspectos possíveis de serem concentrados na variável *coordenação*. Assim também, o uso dos termos *departamentalização* mencionado por Stoner e Freeman (1999) e Wagner III e Hollenbeck (2009) e *divisão do trabalho* adotado por Stoner e Freeman (1999) e Mintzberg (2003) com significados apropriados e convergentes para a variável *complexidade*.

4 A CONFIGURAÇÃO DO CURSO: A ADEQUAÇÃO AOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO MEC

Para efeito deste estudo, cujos propósitos envolvem a associação direta da noção sobre sistema, com o modo de organização e funcionamento do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB), importa conhecer os fundamentos acerca da teoria sistêmica e a partir deles, a gestão, os elementos constitutivos e as interdependências entre os subsistemas sob análise.

A abordagem realizada culmina com a construção de um quadro de análise e permite a compreensão necessária do quanto os sistemas de EAD identificados nos cursos investigados, estão em conformidade ou não com os referenciais de qualidade para a educação superior a distância do Ministério da Educação. A configuração do curso é expressa, portanto, nas diferentes realidades sistêmicas verificadas em cada uma das instituições de ensino apuradas.

4.1 SISTEMAS DE EAD

O marco moderno sobre a origem de uma Teoria Geral de Sistemas é atribuído a Ludwig Von Bertalanffy, que ao propor a interação entre as ciências naturais e sociais, sistematizou um postulado sobre a ideia de “todos integrados”, onde elementos de um conjunto estão em permanente inter-relação entre si e com o seu ambiente. Tal pensamento eclodiu ao final da década de 60, encontrando grande eco na comunidade científica, dadas as suas insatisfações com a visão prevalecente da época, do mecanicismo e fragmentação das ciências (RAPOPORT, 1976).

Embora a ideia de sistema tenha sido definida e interpretada de diferentes maneiras, admite-se que haja um consenso geral sobre o sentido do termo, como um conjunto de partes interagentes e coordenadas para atingir pelo menos um objetivo. Para Bertalanffy (1975), invariavelmente a visão sistêmica aborda o mundo como um conjunto de sistemas e subsistemas associados em relações do tipo conter e estar contido. De acordo com Gallopín *et al.* (2001), nessa ótica, as propriedades fundamentais de um organismo, seja ele qual for, são resultantes das interações e relacionamentos entre as partes, portanto, seriam propriedades de um todo unitário.

Dentro dessa concepção, fazendo uma analogia com a biologia, Katz e Kahn (1977, p.33) afirmam que “os sistemas vivos, quer sejam organismos biológicos, quer sejam

organismos sociais encontram-se agudamente na dependência de seu meio externo e, por isso, precisam ser concebidos como sistemas abertos”. Em adesão, considerando que sejam representativos para o tipo de análise dessa pesquisa e não havendo consideráveis divergências na literatura sobre o tema, adota-se as propriedades de Katz e Kahn (1977) para os chamados sistemas sociais abertos:

a) *Importação e exportação de energia* – pressupõe que nenhuma estrutura social seja autossuficiente e autônoma. Portanto, os sistemas abertos interagem importando e exportando energia do seu ambiente;

b) *Transformação* – a cada interação e importação do ambiente, os sistemas abertos podem transformar a energia à sua disposição, tanto para reorganização de insumos, como para geração de novos produtos, sejam eles mentefatos ou artefatos;

c) *Ciclos de eventos* – há um padrão de caráter cíclico no intercâmbio de energias com o ambiente. A cada importação e exportação são geradas energias para repetição dos ciclos de atividades;

d) *Insumos de informação* – imbuídos na correção de desvios de direção, esses insumos são responsáveis pela transmissão de indicativos acerca do ambiente e de seu próprio funcionamento;

e) *Entropia negativa* – contraditório da lei universal da natureza que estabelece que todas as formas de organização tendem à desordem ou à morte. Fato possível já que os sistemas sociais não estão sujeitos aos rigores das mesmas constantes físicas que os sistemas biológicos;

g) *Estado estável e homeostase dinâmica* – em razão das constantes e proporcionais trocas entre o sistema e o ambiente, cria-se um fluxo contínuo e equilibrado de energias;

h) *Diferenciação* – os padrões globais difusos são substituídos por funções mais especializadas, fazendo com que os sistemas tendam à diferenciação e elaboração;

i) *Equifinalidade* – princípio baseado na ideia de que um sistema pode partir de caminhos e condições iniciais distintas e ainda assim, alcançar o mesmo estado final. Tal capacidade pode ser reduzida à medida do desenvolvimento de mecanismos reguladores do controle de suas operações.

O presente trabalho vale-se dessa abordagem sistêmica introdutória para discorrer sobre a configuração de quatro organizações educacionais desenvolvidoras do curso piloto da UAB, notadamente, sobre os seus sistemas de EAD diante da prescrição dos Referenciais de Qualidade do MEC. Com esse intuito, devido a escassez de bibliografia específica e pela

representatividade que assume no campo, adota-se por fundamento o enfoque dado ao tema por Moore e Kearsley (2007), para os quais um sistema de EAD consiste de todos os componentes do processo que o formam, incluindo especialmente os subsistemas associados ao *design*, ensino, aprendizagem, comunicação e gerenciamento.

Com essa compreensão, Moore e Kearsley (2007), sem perder de vista a perspectiva unitária de um sistema, admitem que o estudo em separado dos seus subsistemas propicia maior entendimento das suas inter-relações. Para eles, as inter-relações entre os subsistemas de um sistema voltado para a realização de um curso a distância, favorecem a criação de mecanismos de controle promotores de uma eficaz articulação e integração entre todos os seus componentes. Ressaltam, no entanto, que a aplicação dessa ideia não é exclusiva para cursos a distância e que pode ser cabível em diferentes contextos educacionais, desde um processo isolado, um programa, unidade ou mesmo um consórcio entre instituições de ensino.

Para Moore e Kearsley (2007), a qualidade final de um curso a distância será maior, quanto menos isolados forem os seus subsistemas e exemplificam, que o subsistema *design* deve se relacionar com o subsistema ensino, que por sua vez fará o mesmo com o subsistema aprendizagem, que de igual modo estabelecerá relação com a comunicação e esse com o gerenciamento. Na prática, todas as ocorrências em qualquer dessas partes, repercutem naturalmente sobre as demais. Nada de extraordinário ao se tratar um sistema, como concebido em sua teoria geral, enquanto um conjunto de partes interagentes e interdependentes que formam um todo unitário.

Como forma de fomentar essa interdependência, Moore e Kearsley (2007) enfatizam a necessidade dos sistemas educacionais terem, em seus quadros funcionais, profissionais especializados dispostos em equipes multidisciplinares. Tal pensamento encontra contraditórios nas propostas de gestão educacional de Lück (2003), assim como de Aires e Lopes (2009), que sugerem o rompimento do paradigma da fragmentação das tarefas e reforçam o argumento de que todos na organização devam se sentir responsáveis pelo sistema inteiro, independente da área onde atuam. Contudo, neste trabalho, considera-se que a noção de especialização não impede o senso de responsabilidade dos indivíduos, mesmo dispostos em diferentes agrupamentos ou subsistemas.

Aretio (2001) ao tratar sobre esse tipo de interdependência, descreve determinados subsistemas como componentes estratégicos de um sistema de EAD. O primeiro deles seria o *estudante*, fundamento básico que se constitui no objeto de toda a ação educacional e alvo de diversificadas metodologias. O segundo componente seria o *docente*,

presente desde a concepção do projeto do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos, tem a incumbência de alcançar os meios para garantir a eficiência e a eficácia da ação educativa. Em seguida, considera a *comunicação* bidirecional por quaisquer meios, como elemento relevante na integração dos sujeitos que compõem os subsistemas. Nessa visão integrada, admite ainda a *estrutura, organização e gestão*, manifestas em seus aparatos de natureza administrativa, material e humana, como partes indispensáveis para o pleno funcionamento do sistema. Por fim, agrupa na dimensão *outros componentes*, todos os demais aspectos filosóficos, conceituais e relacionais de caráter geral que também contribuem para a ordem da organização educacional.

Moore e Kearsley (2007) concebem também um modelo geral, no qual consideram imprescindível as fontes de conhecimento para serem ensinadas ou aprendidas, bem como meios para identificar a necessidade de aprendizagem dos alunos e os conteúdos que a suprirão. Eles julgam pertinente um subsistema capaz de planejar o funcionamento do curso, outro que permita a comunicação entre gestores, professores, tutores e alunos que, por sua vez, devem ter acesso a diferentes ambientes para aprendizagem. Para tanto, em nível macro, apontam que deve haver uma estrutura administrativa em condições plenas de gerenciar cada um dos elementos desses subsistemas. A Figura 1 ilustra o referido modelo.

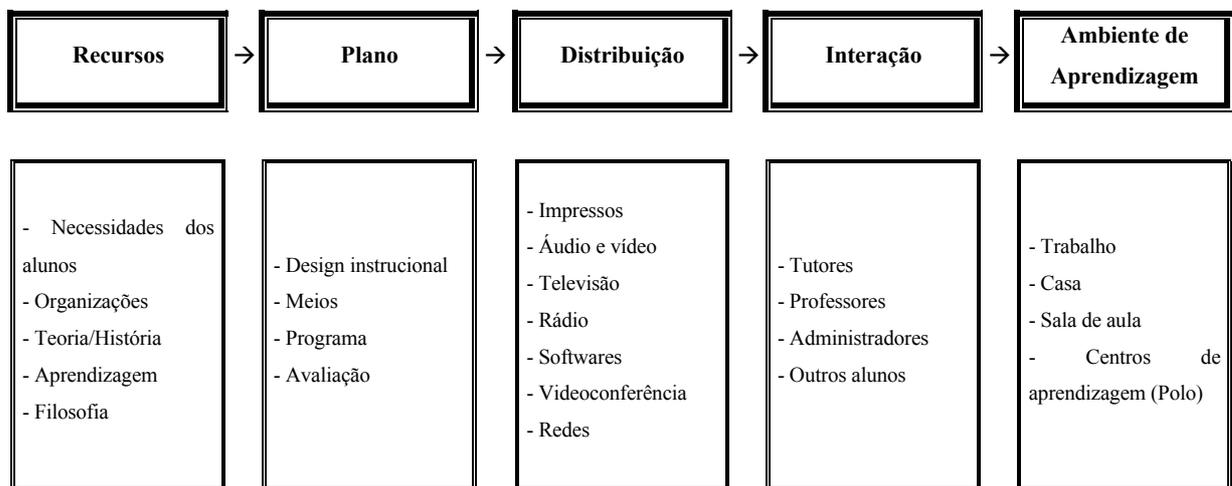


Figura 1: Modelo Sistêmico para Educação a Distância em Moore e Kearsley
Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2007)

Em linhas gerais, a exemplo de Aretio (2001), esse modelo sugere adequadamente que o ponto de partida de um sistema de educação a distância deve ser o aluno, entendido como fonte potencial e criadora de conhecimento. A partir dessa referência é concebido todo o *design* instrucional do curso, tendo por base o seu próprio projeto pedagógico, que detalha

todos os processos relativos ao funcionamento do curso, especialmente em termos de currículo, avaliações e mediações de aprendizagem. Sobre esse aspecto, diversas seriam as alternativas disponíveis, dos tradicionais materiais didáticos impressos aos espaços virtuais em redes. Contudo, apesar da separação física típica da EAD, todas essas mediações devem ser feitas por elos humanos, capazes de criar as melhores condições para interações com vistas ao aprendizado, independentemente de onde elas sejam realizadas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

De outra perspectiva, um modo alternativo para se observar a diversidade das inter-relações entre os componentes de um sistema de EAD, se dá por meio de uma modelagem básica da Teoria Geral de Sistemas, sob a qual são evidenciadas as propriedades de importação (entradas), transformação e exportação de energia (saídas) dentro de um ciclo periódico de eventos. A Figura 2 ilustra esse exemplo.

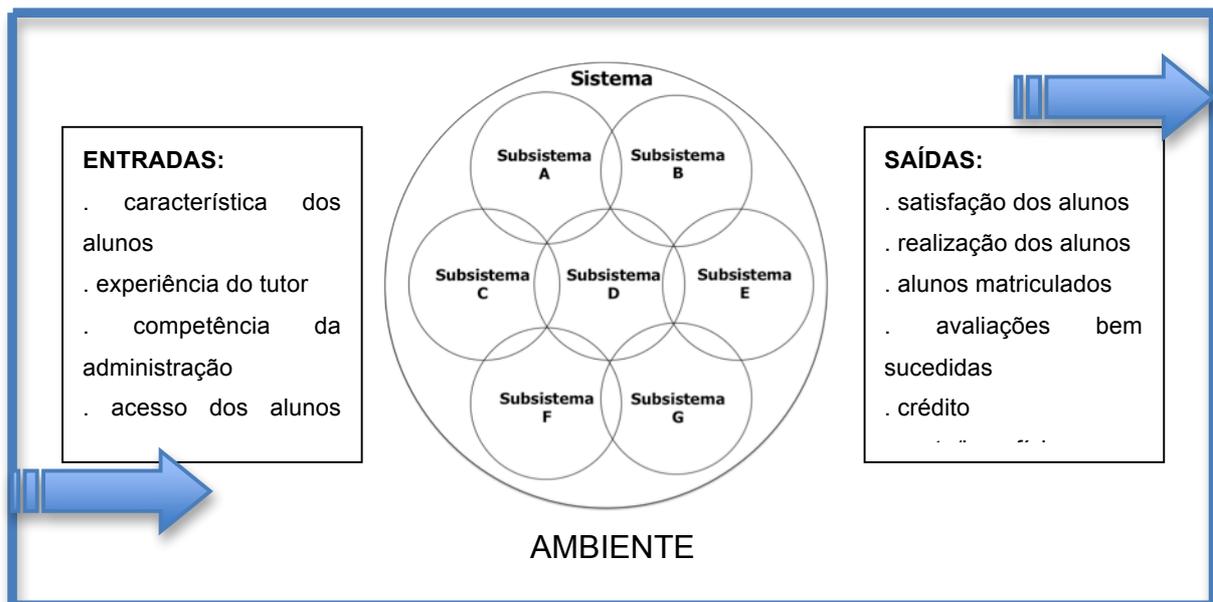


Figura 2: Representação de um Sistema de EAD

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2007)

A ilustração acima remete às propriedades dos sistemas segundo Katz e Kahn (1977). Nela fica evidente a fronteira da organização com o ambiente do qual faz parte e que pode fazê-la ser compreendida como subsistema. Desse meio externo a organização extrai insumos, que no contexto educacional podem ser desde dados sobre os alunos até os recursos empregados na administração do curso. Essas entradas são processadas internamente em seus subsistemas e devolvidas ao ambiente em saídas ou produtos, que por meio de um contínuo processo de retroalimentação tornará a autorregulação do sistema uma ação permanente.

Definitivamente não há uma única forma organizativa para os sistemas de EAD e certamente as proposições de Moore e Kearsley (2007) não são representativas para todos os contextos. Apesar disso, tais subsídios criam, minimamente, os indicativos necessários para se fazer os contrapontos para alcance das expectativas dessa investigação. Pelo que se constata nesses autores, via de regra, a concepção e composição desses sistemas educacionais parecem depender especialmente das formulações de objetivos em relação aos alunos e seu perfil, do projeto pedagógico, além de fatores técnico-operacionais como os recursos de mediação da aprendizagem e as tecnologias para lhes dar vazão.

4.1.1 Gestão de Sistemas de EAD

Da mesma forma que as discussões sobre os chamados sistemas de educação a distância são escassas e inexpressivas, também o são em relação à abordagem da sua gestão. O trabalho mais representativo nesse segmento é o de Greville Rumble, intitulado “A gestão dos sistemas de ensino a distância”, lançado em 1993 na França e publicado em 2003 no Brasil pela Universidade de Brasília. Embora a publicação traga relevantes contribuições para a temática, deixa a desejar, dado o concentrado foco na visão clássica das funções da Administração de Henry Fayol, sem o devido destaque para a ideia de que a gestão de sistemas de EAD não pode ser compreendida como ente externo ao sistema. Ele deveria ser entendido como parte de tal sistema, constituindo, de fato, um de seus subsistemas, imbuído tanto quanto os demais, de contribuir ao seu modo, para o alcance dos objetivos do todo unitário do qual faz parte.

De qualquer forma, serão destacados aqui, aspectos sobre a gestão de sistemas levantadas por Rumble (2003), que servem para abrir o diálogo com outros autores. Em primeiro lugar, a constatação de que as discussões sobre o tema, em grande proporção, ainda possuem como fundamento de reflexão, o caso das universidades pioneiras em dar escala ao ensino, como a Open University (Inglaterra) e a UNED (Espanha), ambas com regulamentações próprias e de forte viés empresarial (RUMBLE, 2003). Embora esse não seja o caso das instituições objeto dessa pesquisa, como as discussões trazidas serão pautadas em princípios da Administração, sua aplicação se torna possível em qualquer contexto organizacional.

Além disso, conforme analisado por Alonso (2010), a lógica estabelecida na organização da educação a distância superior no Brasil está fundamentada nos elementos a serem dispostos na concretização desses sistemas de ensino, independentemente das naturezas dos estabelecimentos de ensino superior. Assim, a autora salienta a educação a distância (EAD), tanto na esfera pública quanta na esfera privada, constitui modelo bastante similar de

forma a equalizar sua oferta e condicionar a qualidade dos cursos. Portanto, mesmo em diferentes organizações algumas características da EAD são comuns. Oportunamente, adota-se a visão de Bof (2005, p. 151) ao dizer que os

Sistemas de EAD são complexos e exigem uma gestão eficiente para que os resultados educacionais possam ser alcançados. Uma vez definidos os objetivos educacionais, o desenho instrucional, as etapas e as atividades, os mecanismos de apoio à aprendizagem, as tecnologias a serem utilizadas, a avaliação, os procedimentos formais acadêmicos e o funcionamento do sistema como um todo, é fundamental que se estabeleçam as estratégias e os mecanismos pelos quais se pode assegurar que esse sistema vá efetivamente funcionar conforme o previsto.

E, em adição, corroborando com esse raciocínio, admite-se que

[...] o uso de um enfoque sistêmico e integrado representa um tipo de metodologia útil para o estudo, design e implementação especialmente de SEADs [*Sistemas de Educação a Distância*] que estão sendo constantemente influenciados pelo meio social em que se encontram. Na EAD, existem fatos tipicamente incertos, valores em disputa, interesses em jogo que exigem decisões urgentes. Esses fatos tornam o problema de implantação de sistemas de EAD não apenas meramente complicados. Eles envolvem uma variedade de subsistemas e não somente um simples ponto de vista para sua análise (ELIASQUEVICI; PRADO JÚNIOR, 2008, p. 315, grifo nosso).

Diante dos contextos apresentados por Bof (2005), assim como por Eliasquevici e Prado Júnior (2008), não se pode deixar de concordar também com Rumble (2003), quando evidencia que os sistemas de educação a distância assumem fortes marcas distintivas em relação a outros sistemas de ensino. Esse fato induz a um tipo de gestão que considere eficazmente as diferenças acentuadas em relação aos seus processos e modos de operação, além das especificidades dos seus aparatos humanos, físicos, tecnológicos, administrativos e pedagógicos.

Em decorrência disso, Rumble (2003) discorre sobre duas lógicas para a organização de um sistema de EAD, uma focada no indivíduo e a outra na própria instituição. A primeira, adequada para pequenos processos de formação, a exemplo da oferta de disciplinas isoladas ou de cursos de curta duração e a segunda, ideal para sistemas de EAD mais complexos e robustos, em que a oferta de cursos não pode ocorrer sem a consideração de aspectos como a infraestrutura disponível e a proposta pedagógica de educação a distância da instituição.

Em qualquer dos cenários, e independente das dimensões da organização, para Rumble (2003), a gestão dos sistemas de EAD deverá partir sempre da consideração das funções⁹ técnicas do planejamento, organização, direção e controle. Logo, dada a primazia do

⁹ Embora Rumble (2003) não explicita as origens das funções administrativas usadas na prescrição da sua

planejamento sobre as demais funções, o autor pontua que essa ação deve delinear todos os objetivos do projeto de formação em EAD, a partir das necessidades do mercado, do perfil dos alunos e das tecnologias de informação e comunicação escolhidas. De outra maneira, Oliveira (2006) coloca que o planejamento de um sistema de EAD, deve considerar as decisões concernentes às bases epistemológicas nas quais as práticas serão fundamentadas, currículo, princípios para o trabalho e para o relacionamento interpessoal, além das estruturas física, financeira, administrativa, tecnológica e de comunicação contidas nos objetivos da formação do curso.

Para Rumble (2003), esse ato inicial de planejar deve garantir definições quanto à linha filosófica de ensino (comportamentalista, humanista, interacionista, etc.) e à característica dominante da instituição promotora desse ensino, se *autônoma* (centrada na formação a distância), *mista* (de base presencial, que oferta também a formação a distância por meio de departamentos ou núcleos) ou em *rede* (parceira de outras instituições de ensino ou empresas, seja na estruturação, gestão ou comercialização de cursos). Sobre esse atributo constitutivo da instituição, para cumprimento à legislação brasileira, que fortemente aponta para uma diretriz bimodal prescrita no Decreto 5622/2005, são mistas todas as instituições credenciadas pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos na modalidade a distância.

A esse respeito, Belloni (2003, p.96) revela que

[...] a tendência atual move-se para a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância, organizados em novas modalidades de ensino e aprendizagem, com cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o docente, estudos autônomos dos alunos com diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamento, asseguradas por professores assistentes e/ou estudantes de pós-graduação.

Em adendo à proposição de Rumble (2003) e considerando o destaque dado nesse trabalho à gestão, especialmente manifesta na função do planejamento¹⁰, ressalta-se a necessidade levantada por Lück (2003), quando aponta que nos sistemas educacionais deve haver plena democratização, de tal modo que seja possível total participação nos processos decisórios, para que em consequência, haja adesão e comprometimento coletivo com a qualidade da educação.

Uma das possíveis formas para consecução desse tipo de democratização é apontado por Oliveira (2006), que admite a gestão (democrática e participativa) de um sistema de EAD, mediante a possibilidade de integração dos entes humanos em seus diferentes subsistemas. Acrescenta que esse tipo de gestão exige dos seus

proposição para gestão de sistemas de EAD, inevitável deixar de reconhecer sua inspiração em princípios administrativos clássicos presentes em Fayol (1990).

¹⁰ Em essência, trata-se de um processo de tomada de decisão presente com efeitos futuros (ACKOFF, 1974)

participantes uma atitude de autocrítica e permanente atenção para que as diferenças de interesses, concepções, conceitos ou pré-conceitos não se configurem em embates pessoais. A autora ainda pontua que

[...] todos os sujeitos envolvidos no processo educacional são considerados parte importante, pois, são co-participantes, colaboradores no pensar, no fazer, nas responsabilidades, nas avaliações, nas tomadas de decisões, enfim no repensar, re-significar não somente um curso, mas as relações, a instituição. (OLIVEIRA, 2006, p.4).

Não por outra razão, já destacava Rumble (2003) que o principal desafio e onde se revela o sucesso dos gestores de sistemas de EAD, está em conseguir neutralizar as tensões entre os diferentes subsistemas que o compõem. Assim, para que essa integração de elos humanos e subsistemas ocorra sem prejuízos ao sistema e aos propósitos de uma gestão democrática e participativa, vale a advertência de Aires e Lopes (2009, p. 257), quando dizem que os “sistemas de EAD deverão criar uma competência comunicativa com a finalidade de evitar distorções e ruídos nos processos de comunicação”. Fazendo assim será possível aprofundar acordos e regras que regerão as interações no interior do sistema. E ainda, como efeito, não apenas serão encurtadas distâncias, mas principalmente, serão estabelecidas relações interativas e dialógicas entre os entes envolvidos no desenvolvimento de novas aprendizagens, em qualquer dos seus contextos.

4.2 REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Sob o argumento da política permanente de desenvolvimento da educação superior, o Ministério da Educação sinaliza que adotou a educação a distância como uma das suas principais molas propulsoras para alcance dos seus objetivos. No entanto, para que essa expansão não ocorra de forma desorganizada e discrepante, uma série de regulamentações e instrumentos normativos vem delimitando, especialmente a partir de 2005, todo o campo dessa modalidade educacional.

Entre esses registros, destaca-se aqui os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, documento publicado pela extinta Secretaria de Educação a Distância do MEC, que se circunscreve complementarmente aos atos legais vigentes (LDB, Decreto 5.622/2005, Decreto 5.773/2006 e Portarias Normativas 1 e 2 de 2007). Tal documento se declara, de um lado, referencial norteador para subsidiar a legislação, no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da área. E de outro, como indutor de concepções teórico-metodológicas e da organização de sistemas de EAD.

Sobre esse segundo propósito, pauta-se toda a presente investigação, na medida

em que buscou saber o quanto esses referenciais cumpriram sua função indutora para a configuração do sistema de EAD de determinadas instituições de ensino superior. Além disso, também se objetiva investigar se esse modo de organização sistêmica foi capaz de repercutir, como sugere o próprio documento, sob a égide da qualidade e em última instância até contribuindo para que os estudantes dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB) tenham tido desempenho no Enade compatível com as adequações dos seus cursos aos referenciais de qualidade.

Esses referenciais explicitam posicionamentos e distinções pretensiosamente suficientes para assegurar as condições mínimas para a qualidade de um curso superior a distância. Faz isso, inclusive, assumindo em seu conjunto de definições e conceitos, sob a forma de princípios, diretrizes e critérios, posição frontalmente contrária a modelos outros de EAD e sua oferta indiscriminada. Tal direcionamento, como previsto, vem influenciando a produção de regulamentações que privilegiam, em detrimento de outras formas de organização alternativas, a conformação das instituições de ensino aos parâmetros do documento, mesmo não tendo ele força de lei. Sobre essa função complementar dos referenciais, o Decreto 5.622/2005, no parágrafo único do seu artigo 7º, sinaliza para esse fato ao prescrever que os “atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino”¹¹.

As discussões em torno de um referencial de qualidade para a educação superior a distância, nascem com a Portaria Ministerial 335/2002, que constituía uma comissão de especialistas com esse propósito (BRASIL, 2002). O relatório dessa comissão gerou, em 2003, o primeiro documento norteador do tema, que em função dos aperfeiçoamentos da legislação e das dinâmicas próprias do setor, especialmente no que tange ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, sofreu alterações. Em 2007, foi submetido a consulta pública, da qual surgiu, com foco na oferta de cursos de graduação e especialização, a versão atual dos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, com a participação de especialistas da área, universidades e da sociedade em geral.

Considerando que a natureza do curso e as reais condições dos estudantes são os fatores determinantes das tecnologias e metodologias empregadas, periodicidade de encontros, práticas laboratoriais, tutorias, entre outras rotinas para a aprendizagem, o

¹¹ Os atos mencionados nos referidos incisos estão associados diretamente ao credenciamento e renovação de credenciamento de instituições e à autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância (BRASIL, 2005b).

documento registra logo em sua primeira passagem que não há um único modelo de EAD, mas que, em qualquer contexto, deverá sempre haver a compreensão da educação como o fundamento primeiro, antes mesmo de ser pensado no modo específico de organização a distância. Dada então, as diversas possibilidades de configuração da educação a distância, parece não haver nenhuma outra alternativa para compreensão dessas complexidades, a não ser pelas vias da abordagem sistêmica, como o próprio documento revela ao dizer que os projetos de cursos nessa modalidade devem abranger categorias que envolvam, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura (BRASIL, 2007a).

Com esse intuito, indica o documento que esses aspectos devem absorver integralmente, as seguintes dimensões: (a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (b) sistemas de comunicação; (c) material didático; (d) avaliação; (e) equipe multidisciplinar; (f) infraestrutura de apoio; (g) gestão acadêmico-administrativa; (h) sustentabilidade financeira.

O documento ainda esclarece que essas dimensões não se constituem em entidades isoladas, mas se interpenetram e se desdobram em novos entes. Tal forma de constituição mais uma vez, remete inevitavelmente à noção de sistema adotada nesse trabalho, como um conjunto de partes interagentes e coordenadas, que formam um todo unitário para atingir pelo menos um objetivo. Assim, com vistas ao delineamento e à caracterização de componentes e indicadores úteis à pesquisa, destacam-se a seguir os principais elementos constituintes de cada uma das referidas dimensões.

a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

Trata-se aqui estritamente das questões afetas à concepção e epistemologia do projeto pedagógico propriamente dito, o qual deverá explicitar entre outros, suas opções por currículo, processo ensino-aprendizagem e perfil do egresso, assim como a descrição dos processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação. Em suma, essa dimensão apresenta preocupações com os seguintes elementos:

- *currículo*: como se organiza e integraliza, se há coerência com os objetivos do curso e perfil do egresso, além de saber se as metodologias enfatizam a interdisciplinaridade entre os conteúdos;

- *módulo introdutório*: se o curso oportuniza nivelamento em relação aos conteúdos básicos de informática, tecnologias e mesmo sobre educação a distância;

- *contextualização*: se o curso está coadunado às Diretrizes Curriculares Nacionais, se existem opções diferenciadas para aprendizagem e quais os mecanismos de recuperação de estudos e de avaliações.

b) Sistemas de Comunicação

Associa-se o desenvolvimento da educação a distância com a popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação. Exalta a imprescindibilidade do princípio da interação e interatividade no processo de comunicação, cujo foco deve ser sempre o estudante. Os componentes emergentes dessa dimensão tratam:

- *acesso*: se existem espaços democráticos para uso de ferramentas de comunicação, se há fluência nos atendimentos acadêmico-administrativos e qual a frequência e compasso nos informes gerais para os estudantes;

- *interações acadêmicas*: se permitem a elaboração de projetos de forma compartilhada, se possibilitam a construção coletiva de conhecimentos, qual a frequência e programação dos encontros presenciais e se eles favorecem a interatividade entre os diversos atores (Estudante-professor / Estudante-tutor / Estudante-estudante / Professor-tutor);

- *tecnologias síncronas e assíncronas*: rádio, tv, telefone, fax, internet, Tele/Video/Web conferência.

c) Material didático

Concebido a partir de princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico. Suas representações em mídias precisam ser compatíveis com o contexto socioeconômico dos estudantes, que devem desenvolver habilidades e competências específicas. Seguem os aspectos mais relevantes apontados pelo documento para essa dimensão:

- *mediações*: se existe integração entre as diferentes mídias (impressos, CD-Rom, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, páginas WEB, objetos de aprendizagem, Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.);

- *conteúdo*: se é feita a pré-testagem das abordagens, se existe compatibilidade com o contexto socioeconômico dos estudantes, se há convergência e integração entre as mediações, se ocorre coesão entre as unidades trabalhadas e se são criadas novas competências, habilidades e atitudes nos estudantes;

- *forma*: se atende a diferentes lógicas de concepção, produção e controle de tempo, se possui linguagem dialógica, desenho instrucional, diagramação e ilustração compatíveis e ainda se dispõe de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com necessidades especiais.

d) Avaliação

O documento considera duas perspectivas para a dimensão Avaliação. A primeira, voltada para o processo de aprendizagem acadêmico, estabelece que o modelo avaliativo deve contribuir para que o estudante desenvolva graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. A segunda, aplicada ao contexto institucional, deve favorecer ao aperfeiçoamento da gestão e dos processos pedagógicos em sintonia com o Sinaes. Seus principais indicadores são descritos abaixo:

- *avaliação acadêmica*: se propicia diferentes graus de complexidade para desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes, bem como promove permanente acompanhamento dos processos de aprendizagem, se concilia verificações de aprendizagem presenciais e a distância, se zela pela confiabilidade e credibilidade dos resultados e pelo modo de aplicação;

- *avaliação institucional*: se abrange os atores envolvidos no curso, se ocorre de forma sistemática, se engloba etapas de autoavaliação e avaliação externa e ainda se considera a organização didático-pedagógica, os agrupamentos técnicos e as instalações.

e) Equipe multidisciplinar

Ao considerar a diversidade de modelos na organização da EAD, o documento também admite diferentes possibilidades para composição de um quadro profissional voltado para o planejamento, implementação e gestão de cursos dessa natureza. Sinaliza que qualquer que seja o contexto, não poderá prescindir da qualificação permanente de docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Sobre esses três agrupamentos funcionais considera:

- *docentes*: se possuem qualificação exigida pela legislação, estabelecem os fundamentos teóricos do projeto pedagógico, selecionam e preparam todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, se identificam os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes, se definem bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares, se elaboram o material didático para programas a distância e se realizam a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem;

- *tutores*: se possuem qualificação exigida para o exercício da função, se asseguram flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial, se atendem satisfatoriamente dentro de determinada proporcionalidade em relação ao número estudantes, se participam continuamente de programas de aperfeiçoamento com vistas ao domínio específico de conteúdos, se dominam as TICs

disponíveis no curso e se possuem sólidos fundamentos sobre EAD e sobre o modelo de tutoria adotado pela instituição;

- *técnico-administrativos*: se atuam na área tecnológica e administrativa dando suporte especializado em diferentes setores, se apoiam aos docentes e tutores em suas atividades rotineiras, se desenvolvem os sistemas computacionais e se atuam em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes.

f) Infraestrutura de apoio

A infraestrutura de apoio refere-se de um lado aos recursos materiais necessários para fazer frente ao número de estudantes, tecnologias e alcance geográfico dos cursos a distância; e de outro, às condições físicas e estruturais para suporte ao conjunto de ações próprias dessa modalidade educacional. A esse respeito, destacam-se os seguintes indicadores:

- *infraestrutura material*: se há proporcionalidade em relação ao número de estudantes, recursos tecnológicos envolvidos e extensão de território a ser alcançada, e se estão disponíveis na sede da instituição e nos polos de apoio presencial;

- *infraestrutura física*: se há disponibilidade de infraestrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores e sala de videoconferência e ainda, se existem polos de apoio presencial com estrutura adequada para atendimento aos alunos.

g) Gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira

Embora o documento apresente em separado a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira, devido ao alto grau de aproximação e por conveniência metodológica, faz-se opção aqui pelo agrupamento dessas duas dimensões. O texto destaca a complexidade da gestão de um sistema de educação a distância, face ao conjunto de processos integrados dele decorrentes. Em síntese, discorre sobre três formas de gestão apropriadas ao caso:

- *gestão acadêmica*: se promove ações e políticas de ensino, pesquisa e extensão, se controla as emissões de atos acadêmicos (matrícula e trancamento de disciplinas e matrícula), se permite o registro dos resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo, inclusive, recuperação e a possibilidade de certificações parciais, se proporciona ao professor, com liberdade e flexibilidade, a autonomia necessária para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo;

- *gestão operacional*: se dispõe de quadro de pessoal especializado para atendimento às demandas acadêmico-operacionais, se possui bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores, coordenadores, tutores, etc., bem como, se desenvolve logística para suporte aos processos de tutoria presencial e a distância, de produção e distribuição do material didático, de acompanhamento e avaliação do estudante;

- *gestão financeira*: se demonstra consonância com o projeto pedagógico, se assegura os investimentos de curto e médio prazos necessários para a produção e distribuição de materiais didáticos, aquisição de equipamentos de comunicação, laboratórios, etc., assim também, se garante a implantação e manutenção dos polos descentralizados de apoio presencial e demais dependências para operacionalização da EAD e se dispõe de recursos suficientes para o custeio de todas as equipes técnicas e administrativas envolvidas com a oferta dos cursos.

A partir das descrições feitas acima pode-se observar que os referenciais de qualidade abordam oito dimensões e que em cada uma delas apresentam especificações detalhadas, o que pode funcionar como um modelo de planejamento para as organizações que atuam em EAD, bem como para que as mesmas possam constantemente monitorar a qualidade dos cursos que ofertam. Uma figura síntese dessas dimensões, com o agrupamento das duas últimas (gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira) é apresentado na Figura 3.

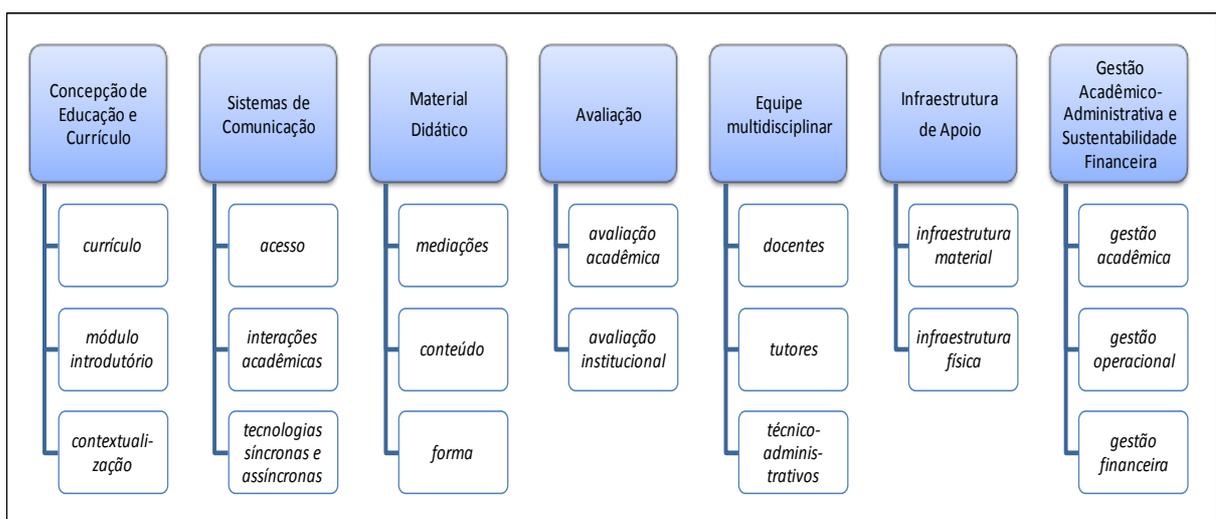


Figura 3: Síntese dos referenciais de qualidade do MEC para a EAD

No caso do presente estudo, os aspectos de cada uma das dimensões apontadas pelos referenciais de qualidade do MEC constituíram a base para a elaboração do quadro representativo com a definição operacional da categoria de análise, do que se concebe, a partir desse documento, como sendo um sistema de EAD. O próximo capítulo trará à tona a síntese do referencial teórico decorrente da problematização formulada neste trabalho e em sua consequência, o modelo de análise concebido para a pesquisa, contexto em que são destacadas as variáveis Sistema de EAD, com suas especificidades e Estrutura Organizacional em detalhe com suas dimensões e componentes.

5 MODELO DE ANÁLISE

Os fundamentos teóricos aqui expostos possibilitaram a construção de um modelo de análise pautado sobre dois quadros de referência, correspondentes às duas categorias analíticas detalhadas e oriundas dos objetivos deste trabalho. Em ambos os casos estão discriminadas quatro colunas, contendo nessa ordem, as dimensões da categoria estudada, os seus respectivos componentes e, para cada um deles, os seus atributos constitutivos, além das identificações das suas inclusões, item a item, nos instrumentos de coleta de dados utilizados.

5.1 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para que não ocorra ambiguidade com relação aos termos e seus respectivos usos, Babbie (1998) alerta que uma pesquisa científica necessita de precisão na definição de suas categorias de análise. Kerlinger (1980) ao tratar o assunto, afirma que as categorias de análise podem ser definidas sob as formas constitutiva e operacional. Para o autor, as definições constitutivas têm apenas o sentido denotativo e, portanto, são insuficientes para atender às especificidades das pesquisas científicas. Daí a necessidade de estabelecer as definições operacionais, pois estas atribuem significado para a categoria de análise que, pode ser observada e medida empiricamente a partir de seus indicadores.

Assim, em decorrência do problema de pesquisa e dos fundamentos teóricos aqui discutidos, definiu-se como categorias de análise para esta pesquisa, a estrutura organizacional e o sistema de EAD. Este relativo à área responsável pela educação a distância nas instituições de ensino promotoras do curso piloto da UAB e aquela, refletindo os referenciais de qualidade para a educação superior a distância do MEC, aplicada ao próprio contexto do curso em questão. Logo, buscando garantir uma correta conceitualização, como advertem Quivy & Campenhoudt (2008), apresenta-se a seguir, as definições constitutivas e operacionais utilizadas neste trabalho, para cada uma das variáveis sob investigação.

5.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Definição constitutiva (DC): Relacionamento entre as partes de um todo organizado, cujo somatório total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido, organizado e coordenado gera uma rede relativamente estável de interdependências entre pessoas e tarefas

na organização (STONER; FREEMAN, 1999; MINTZBERG, 2003; HATCH, 2006; WAGNER III; HOLLENBECK, 2009).

Definição operacional (DO): A operacionalização dessa categoria de análise se dá mediante a descrição das dimensões complexidade, centralização e coordenação das áreas responsáveis pela EAD nas instituições analisadas. Cada uma delas traz consigo um conjunto de marcas distintivas e que podem ser verificadas na realidade mediante a compreensão dos seus atributos expressos. O Quadro 5 demonstra a configuração dessas dimensões de acordo com o detalhamento de seus componentes e respectivos atributos.

Dimensões	Componentes	Atributos	Inclusão nos instrumentos	
Complexidade	Divisão do trabalho	Gera diferenciação horizontal a partir da decomposição de tarefas complexas em partes e entre membros da organização.	Apêndice D (Coord. UAB): itens 1, 2 e 3	
	Hierarquia	Gera diferenciação vertical a partir da estratificação de autoridade em diferentes níveis organizacionais.	Apêndice D (Coord. UAB): itens 4, 5 e 6	
	Departmentalização	Concentra o agrupamento de atividades de trabalho que sejam semelhantes ou logicamente conectadas.	Apêndice D (Coord. UAB): itens 7 e 8	
Centralização	Tomada de decisão	Manifesta o nível de autoridade e o grau de participação dos membros da organização no processo decisório.	Apêndice D (Coord. UAB): item 9	
	Avaliação de resultados	Indica a competência hierárquica para definição de parâmetros e mensuração de desempenho.	Apêndice D (Coord. UAB): item 10	
Coordenação	Sistemas de controle	Ajuste mútuo	Favorece relações de trabalho por meio da troca de informações via canais de comunicação diversos.	Apêndice D (Coord. UAB): itens 11, 12 e 13
		Supervisão direta	Responsabiliza um indivíduo quanto ao controle das atividades de determinado grupo funcional na organização.	Apêndice D (Coord. UAB): itens 14 e 15
		Padronização	Estabelece referenciais e procedimentos para os processos de trabalho, considerando as habilidades necessárias e os resultados esperados.	Apêndice D (Coord. UAB): item 16
		Formalização	Demonstra o grau em que são padronizadas e explícitas as regras, normas, políticas e procedimentos que coordenam as atividades dos cargos.	Apêndice D (Coord. UAB): item 17

Quadro 5: Definição operacional da estrutura organizacional

O modelo de análise adotado, no caso da categoria estrutura organizacional, atribui para cada componente das dimensões analíticas, referências que balizarão a avaliação do grau de estruturação das áreas responsáveis pela EAD em cada universidade investigada. Para efeito de reconhecimento dessas variáveis, formulou-se o Quadro 6 com a demonstração das suas disposições em relação aos valores balizadores estabelecidos.

Dimensões	Componentes	Referências
Complexidade	Divisão do trabalho (Diferenciação horizontal)	Pouca
		Média
		Muita
	Hierarquia (Diferenciação vertical)	Poucos
		Médio
		Muitos
	Departamentalização	Funcional
		Divisional
		Matricial
Centralização	Tomada de decisão	Centralizada
		Descentralizada
	Avaliação dos resultados	Centralizada
		Descentralizada
Coordenação	Sistemas de Controle	Ajuste mútuo
		Supervisão direta
		Padronização
		Formalização

Quadro 6: Referências analíticas para as dimensões estruturais analisadas

5.3 SISTEMA DE EAD

Definição constitutiva (DC): Complexo de unidades reciprocamente relacionadas (BERTALANFFY, 1975), cujos indicadores que os formam, incluem a aprendizagem, a comunicação, o design e o gerenciamento de cursos realizados sem a obrigatoriedade de presença simultânea de docentes e discentes (MOORE; KEARSLEY, 2007; BELLONI, 2009).

Definição operacional (DO): Neste trabalho, considera-se sistema de EAD, ao conjunto de processos integrados e interrelacionados, cuja gestão manifesta-se variavelmente entre as instituições de ensino superior. A referida categoria será operacionalizada a partir de uma matriz de referência, formada por algumas das dimensões selecionadas entre as prescrições¹² do Ministério da Educação no documento que trata sobre os *referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007a).

As dimensões aqui reproduzidas devem representar traços marcantes da organização geral dos sistemas de EAD induzidos pelos *referenciais de qualidade* do MEC. Cada dimensão traz consigo um determinado número de componentes definidores das suas características principais e esses, em consequência, identificados em função de atributos, que possibilitam a percepção de evidências da realidade retratada, conforme demonstrado no Quadro 7.

Dimensões	Componentes	Atributos	Inclusão nos instrumentos
Desenho Educacional	Concepção	Contextualiza o currículo e enfatiza a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas e das metodologias adotadas.	Apêndice E (Coord. Curso): itens 1 e 2 Apêndices F e K (Tutoria): itens 1 e 2 Apêndices G e J (Alunos): itens 1 e 2 Apêndice I (Professores): itens 1 e 2
	Material didático	Possibilita a convergência e integração entre as diferentes mediações didáticas, mantendo coesão entre as unidades trabalhadas e criando novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes.	Apêndice E (Coord. Curso): itens 3, 4 e 5 Apêndices F e K (Tutoria): itens 3 e 4 Apêndices G e J (Alunos): itens 3 e 4 Apêndice I (Professores): itens 3 e 4
	Avaliação	Promove sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes, considerando a concepção e organização didático-pedagógica do curso.	Apêndice E (Coord. Curso): itens 6 a 12 Apêndices F e K (Tutoria): itens 5 a 10 Apêndices G e J (Alunos): itens 5 a 10 Apêndice I (Professores): itens 5 a 11
Recursos	Equipe multidisciplinar	Realiza desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio da atuação de diferentes profissionais da área de EAD.	Apêndice E (Coord. Curso): itens 13 a 19 Apêndices F e K (Tutoria): itens 11 a 15 Apêndices G e J (Alunos): itens 11 a 15 Apêndice I (Professores): itens 12 a 15
	Comunicação	Permite a interação e interatividade por meio de tecnologias disponíveis em espaços democráticos acessíveis a todos no curso.	Apêndice E (Coord. Curso): item 20 Apêndices F e K (Tutoria): itens 16 a 18 Apêndices G e J (Alunos): itens 16 a 18 Apêndice I (Professores): itens 16 a 19
	Infraestrutura de apoio	Favorece o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso, mediante a disponibilidade de recursos físicos.	Apêndice E (Coord. Curso): item 21 Apêndices F e K (Tutoria): item 19 Apêndices G e J (Alunos): item 19 Apêndice I (Professores): item 20

Quadro 7: Definição operacional de um Sistema de EAD

¹² Trata-se de uma prescrição indireta devido ao fato dos *referenciais de qualidade* não possuírem força de lei, mas como prevê o próprio documento e demonstram os Decretos n. 5.622 e 6.303, servem de referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância.

Uma vez que tenham sido feitas as decomposições dos dados e as suas devidas análises e interpretações, será possível proceder ao processo de valoração do conjunto de indicadores de cada uma das dimensões dos sistemas de EAD investigados. Foram atribuídos critérios¹³ e feitas suas associações aos conceitos nominais de 1 a 5, à semelhança dos procedimentos do Inep, quando da aplicação dos seus instrumentos de avaliação. Os resultados subsidiaram ao pesquisador para o julgamento criterioso e atribuição direta de um conceito relativo ao nível de qualidade dos indicadores, que em conjunto, integram cada dimensão do sistema de EAD.

Os critérios de referência para fundamentação do julgamento do pesquisador foram definidos e organizados, também com base nos padrões dos instrumentos do Inep para avaliação de cursos de graduação. O Quadro 8 discrimina esse referencial em ordem decrescente de qualidade, em cinco graus distintos de complexidade e aprofundamento, sendo o conceito 5 representativo para a situação de maior valor na análise de um conjunto de indicadores e o conceito 1, correspondente ao menor valor expressivo dessa análise.

Conceito	Nível ¹⁴	Crítérios
Pleno/Plenamente (Excelente)	5	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo pleno ou o advérbio plenamente qualificam uma situação como merecedora de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível pleno equivale ao patamar de qualidade máximo (100%).
Adequado/Adequadamente (Muito Bom)	4	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo adequado ou o advérbio adequadamente qualificam uma situação acima da média, merecedora de reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75%.
Suficiente/Suficientemente (Bom)	3	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo suficiente ou o advérbio suficientemente qualificam uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50%.
Insuficiente/ insuficientemente (Regular)	2	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo insuficiente ou o advérbio insuficientemente qualificam uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora a situação não seja completamente destituída de mérito, o patamar atingido não é satisfatório. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25%.
Não existe/Precário/ precariamente (Ruim)	1	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo precário ou os advérbios não/precariamente qualificam uma situação como precária, destituída ou quase destituída de mérito. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível precário fica aquém dos 25%.

Quadro 8: Critérios valorativos para avaliação de cursos superiores

Fonte: Adaptado do INEP (2010)

Assim, sob influência dos *referenciais de qualidade* do MEC e dos critérios gerais de avaliação do INEP para cursos superiores, incrementa-se a definição operacional de Sistema de EAD desse trabalho (Quadro 7), instituindo-se para cada traço sistêmico

¹³ São os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de componentes específicos dos sistemas de EAD investigados.

¹⁴ Referente ao nível qualitativo do conjunto de indicadores dos componentes dos sistemas de EAD investigados.

considerado, cinco níveis conceituais associados correspondentes a critérios de julgamento definidos em função de adjetivos ou advérbios, caracterizadores da realidade das instituições de ensino investigada. O Quadro 9 ilustra o referido incremento à operacionalização da categoria de análise em questão.

Dimensão 1: Desenho Educacional			
COMPONENTES	ATRIBUTOS	CONCEITO	CRITÉRIO
Concepção	Contextualiza o currículo e enfatiza a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas e das metodologias adotadas.	5	Quando os conteúdos curriculares estão plenamente dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.
		4	Quando os conteúdos curriculares estão adequadamente dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.
		3	Quando os conteúdos curriculares estão suficientemente dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.
		2	Quando os conteúdos curriculares estão insuficientemente dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.
		1	Quando os conteúdos curriculares não apresentam nenhum dimensionamento interdisciplinar com vistas ao processo global de formação do estudante.
Material didático	Possibilita a convergência e integração entre as diferentes mediações didáticas, mantendo coesão entre as unidades trabalhadas e criando novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes.	5	Quando há, comprovadamente, plena articulação entre todos os materiais educacionais e estes apresentam relação de complementaridade e contribuem para a aquisição de novos conhecimentos habilidades e atitudes nos estudantes. Estão disponíveis em, pelo menos, três (3) mídias distintas.
		4	Quando há, comprovadamente, adequada articulação entre todos os materiais educacionais e estes apresentam relação de complementaridade e contribuem para a aquisição de novos conhecimentos habilidades e atitudes nos estudantes. Estão disponíveis em, pelo menos, duas (2) mídias distintas.
		3	Quando há, comprovadamente, suficiente articulação entre todos os materiais educacionais e estes apresentam relação de complementaridade e contribuem para a aquisição de novos conhecimentos habilidades e atitudes nos estudantes. Está disponível em pelo menos, uma única mídia.
		2	Quando há, comprovadamente, insuficiente articulação entre os materiais educacionais ou estes materiais não apresentam relação de complementaridade e contribuem muito pouco para a aquisição de novos conhecimentos habilidades e atitudes nos estudantes.
		1	Quando não há, comprovadamente, nenhuma articulação entre os materiais educacionais e estes materiais não apresentam relação de complementaridade e nem contribuem para a aquisição de novos conhecimentos habilidades e atitudes nos estudantes.
Avaliação	Promove sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes, considerando a concepção e organização didático-pedagógica do curso.	5	Quando o processo de avaliação do estudante compõe plenamente uma estratégia formativa e há mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.
		4	Quando o processo de avaliação do estudante compõe adequadamente uma estratégia formativa e há mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.
		3	Quando o processo de avaliação do estudante compõe suficientemente uma estratégia formativa e há mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.
		2	Quando o processo de avaliação do estudante compõe insuficientemente uma estratégia formativa e há poucos mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.
		1	Quando o processo de avaliação do estudante não compõe nenhuma estratégia formativa e não há mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.

Dimensão 2: Recursos			
COMPONENTES	ATRIBUTOS	CONCEITO	CRITÉRIO
Equipe multidisciplinar	Realiza desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio da atuação de diferentes profissionais da área de EAD.	5	Quando a experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar os habilita plenamente para a atuação desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso.
		4	Quando a experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar os habilita adequadamente para a atuação desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso.
		3	Quando a experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar os habilita para atuar suficientemente desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso.
		2	Quando a experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar é insuficiente para os habilitar a atuar desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso.
		1	Quando não há nenhuma experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar para atuação desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
Comunicação	Permite a interação e interatividade por meio de tecnologias disponíveis em espaços democráticos acessíveis a todos no curso.	5	Quando a construção coletiva de conhecimentos se dá através de mecanismos de interação plenamente desenvolvidos, que possibilitam o ajuntamento de alunos para além dos encontros presenciais e propiciam interações entre todos os atores que compõem o curso.
		4	Quando a construção coletiva de conhecimentos se dá através de mecanismos de interação adequadamente desenvolvidos, que possibilitam o ajuntamento de alunos para além dos encontros presenciais e propiciam interações entre quase todos os atores que compõem o curso.
		3	Quando a construção coletiva de conhecimentos se dá através de mecanismos de interação suficientemente desenvolvidos, que possibilitam o ajuntamento de alunos, via de regra, nos encontros presenciais e propiciam interações entre alguns atores que compõem o curso.
		2	Quando a construção coletiva de conhecimentos está comprometida em função da insuficiência de mecanismos de interação, ficando o aluno apenas em contato com o material instrucional e com um tutor.
		1	Quando não ocorre a construção coletiva de conhecimentos devido a inexistência mecanismos de interação, ficando o aluno apenas em contato com o material instrucional.
Infraestrutura de apoio	Favorece o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso, mediante a disponibilidade de recursos físicos.	5	Quando as instalações físicas disponíveis favorecem, plenamente , o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico.
		4	Quando as instalações físicas disponíveis favorecem, adequadamente , o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico.
		3	Quando as instalações físicas disponíveis favorecem, suficientemente , o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico.
		2	Quando as instalações físicas disponíveis favorecem, insuficientemente , o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico.
		1	Quando as instalações físicas disponíveis não favorecem nenhum desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico.

Quadro 9: Referências analíticas para as dimensões sistêmicas

O modelo de análise proposto requer, à semelhança do Inep, que para cada componente sob avaliação, atribua-se um conceito específico e representativo dentro da escala nominal de 1 a 5 ilustrada no Quadro 9. Após essas valorações será possível uma leitura ampliada do sistema de EAD do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) em cada instituição de ensino superior pesquisada, o qual poderá ser julgado em termos de

aproximação ou em nível de adesão aos referenciais de qualidade adotada e ao mesmo tempo em relação ao nível de adesão aos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC.

6 MÉTODO

Nessa seção tipifica-se a pesquisa e descreve-se a estratégia metodológica norteadora da investigação, em função do problema de pesquisa, dos objetivos formulados, da fundamentação teórica e da natureza das categorias de análise trabalhadas. As observações aqui feitas são elaboradas dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa e de um corte seccional (BABBIE, 1998), tendo permitido ao pesquisador, realizar induções acerca das configurações da gestão do curso piloto da Universidade Aberta do Brasil em meio aos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Detalham-se a seguir, os objetivos perseguidos nessa investigação, a tipologia da pesquisa, suas unidades de análise e observação, os sujeitos sociais pesquisados, os procedimentos para coleta e análise dos dados, e por fim, as limitações do método empregado. Considera-se que a construção e o desenvolvimento da estrutura metodológica a se apresentar foi capaz de garantir o alcance dos objetivos delineados nesse trabalho, como recomendam Vieira e Zouain (2004).

6.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do objetivo final estabelecido, que visava *analisar* a relação entre as configurações das gestões dos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Enade, tem-se como premissa principal confirmada para a questão suscitada, que os conceitos atribuídos pelo Enade no contexto aqui analisado, foram determinados pelas configurações das gestões do referido curso, no que se refere aos diferentes modos de organização da área responsável pela educação a distância em cada instituição de ensino, e em consequência, aos diferentes sistemas de EAD adotados pelos cursos.

A fim de elucidar o problema levantado e balizar as ações para consecução do objetivo final dessa pesquisa, nortearam esse trabalho, os seguintes objetivos intermediários:

a) Identificar as teorias e modelos de educação a distância manifestos no contexto do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB);

b) descrever a estrutura organizacional da área responsável pela EAD em cada uma das instituições promotoras do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB);

c) descrever o sistema de EAD dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB), a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância;

d) discutir os diferentes conceitos atribuídos pelo Enade aos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB);

e) explicar as correspondências das estruturas organizacionais e dos sistemas de EAD descritos, em relação aos diferentes conceitos atribuídos pelo Enade.

Os objetivos aqui expostos conduziram à busca de fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento de duas grandes vertentes de discussão. A primeira associada ao debate sobre as Políticas Públicas para a educação superior a distância, incluindo-se nesse arcabouço as abordagens sobre a própria Educação a Distância, a Universidade Aberta do Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Já o segundo agupamento teórico, de conotação mais prática e voltado para os aspectos descritivos desse trabalho, versam sobre a Configuração da Gestão sob o prisma da Estrutura Organizacional e dos Sistemas de EAD, relacionados na análise desse trabalho, aos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior do Ministério da Educação.

A partir desses objetivos e dos seus fundamentos teóricos, foi possível demonstrar como os resultados do Enade para o curso piloto da UAB decorreram da configuração da gestão adotada em cada instituição de ensino. Nesse cenário, considerou-se que conceitos elevados do curso a distância de administração no referido exame, *indicariam forte adequação* aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância do Ministério da Educação, e de maneira inversa, os desempenhos baixos, *indicariam baixa adequação* dessas estruturas e sistemas organizacionais aos referenciais considerados nessa análise.

6.2 TIPO DE PESQUISA

Tomando-se por referência algumas das categorias e tipologias para classificação dos estudos científicos, propostas por Richardson (1989), Gil (1991), Babbie (1998), Silvia e Menezes (2001), Yin (2007) e Vergara (2008) e no intuito de alcançar os objetivos aqui estabelecidos, define-se a presente investigação como um estudo de base qualitativa, *ex-post facto*, de corte transversal, de caráter descritivo e também explicativo, caracterizada pela abordagem do método de estudo de caso.

Em detalhe, quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa predominantemente *qualitativa*, já que se propôs à compreensão da natureza de um fenômeno social (educação a distância) e à atribuição de significados em sua análise (a partir da

influência das configurações das gestões do curso a distância de administração – projeto piloto da UAB – sobre os conceitos do Enade), conforme explicaria Richardson (1989). De outra maneira, segundo observa Bogdan e Taylor (1975), o método qualitativo é marcado pelos escritos ou falas de sujeitos que propiciam a produção de dados descritivos e o entendimento do comportamento humano a partir do próprio autor (fato consumado mediante as análises das estruturas e sistemas descritos nas entrevistas realizadas). Entretanto, em complemento às discussões de cunho qualitativo, são acrescentadas outras de conotação quantitativa, que por vezes confirmam e em outras estabelecem contrapontos ao que se apresenta textualmente sem o fundamento estatístico.

Essa pesquisa também pode ser caracterizada como *descritiva*, pois intencionou conhecer a natureza, a composição e os processos que envolveram o problema de pesquisa, permitindo a descrição das características do fenômeno e estabelecendo as relações entre as variáveis definidoras, como sugerem Selltitz *et al.* (1987) e Babbie (1998). Com essa perspectiva, foram detalhadas as estruturas organizacionais das áreas responsáveis pela EAD, bem como os sistemas de EAD dos cursos analisados, descrevendo-se suas dimensões e componentes, ao mesmo tempo em que foram identificadas suas associações com os referenciais de qualidade para a educação superior a distância do MEC e com os resultados do Enade. Nessa linha, buscou-se seguir também a Triviños (2006), quando recomenda que o pesquisador deve descrever a realidade observada e entender como as descrições dos fenômenos estão repletas de significados outorgados pelo ambiente.

Por ser uma das principais finalidades dos estudos qualitativos, essa pesquisa sequencia-se como *explicativa* por natureza, já que dispõe-se a buscar explicações para novos ou pouco conhecidos fenômenos (CICOGNANI, 2002). Em última instância, pretende também explicar, como sugere Gil (2009), a razão e o porquê da variação de conceitos no Enade de 2009, diante das configurações das gestões do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB), ainda que baseadas no mesmo projeto pedagógico e a rigor, com os mesmos materiais instrucionais à disposição dos estudantes. A partir das descrições do modo de organização das suas estruturas e da composição dos sistemas de EAD verificados nas instituições de ensino promotoras do referido curso, foi possível buscar o aprofundamento da realidade, quando se registrou, analisou, classificou e interpretou o fenômeno, identificando, inclusive, os seus fatores determinantes (GIL, 2009).

Em dimensão paralela, na linha dos procedimentos técnicos elencados por Gil (2009), esse trabalho também pode ser considerado *documental*, em razão do uso de relatórios publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP sobre o

desempenho dessas instituições no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e ainda pelos referenciais, resoluções, decretos e leis emitidas pelo Governo Federal, que amparam não somente os fundamentos teóricos desse trabalho, como também contribuem para o delineamento das suas próprias categorias de análise, caso dos referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Nesse sentido, o levantamento documental aqui realizado está em consonância com o que preconiza Godoy (1995, p. 21), ao dizer que esse tipo de pesquisa “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”.

Ainda no que diz respeito aos procedimentos técnicos para consecução dessa pesquisa, dada a escassez de informações acerca do fenômeno em questão, fez-se opção pelo método do estudo de caso, mais especificamente de casos múltiplos ou *multicaso*, justamente por possibilitar um estudo aprofundado e intenso de um ou poucos objetos, de modo a permitir maior amplitude e detalhamento dos conhecimentos a seu respeito (GODOY, 1995; TRIVIÑOS, 2006; GIL, 2009). Para Eisenhardt (1989) essa estratégia metodológica se concentra nas dinâmicas verificadas em contextos exclusivos, combinando diversos métodos de coleta de dados em abordagens qualitativas, quantitativas ou ambas. Segundo Yin (2007), esse tipo de abordagem é apropriada quando se apresentam questões do tipo “como” e “por que”, visto que o pesquisador não dispõe de tantos recursos para controle dos eventos estudados e também quando o ponto de interesse da pesquisa está associado a fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real, como proposto na discussão dos resultados de um curso a distância no Enade.

Para Triviños (2006), o estudo comparativo permite um melhor entendimento do objeto investigado, visto que por meio dele, pode-se apurar melhor suas idiossincrasias. Esse tipo de procedimento oportuniza uma maior compreensão de uma realidade delimitada e possibilita a tentativa de formulação de generalizações teóricas sem cunho estatístico (YIN, 2007). A fim de se tecer comparações, o que caracteriza um estudo de casos múltiplos (GODOY, 1995), considerou-se nesse trabalho como unidades de análise, um censo de quatro instituições de ensino superior promotoras do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB), cujos cursos foram submetidos ao Enade no ano de 2009. Em razão desse evento decorrido, característica *ex-post facto* da pesquisa, a variável independente (desempenho do curso no exame) não sofrerá qualquer manipulação do pesquisador (GIL, 2009).

6.3 UNIDADES DE ANÁLISE E DE OBSERVAÇÃO

O nível de análise dessa investigação será organizacional (CHANLAT, 1993). Para tanto, de modo que não se comprometesse o objeto da pesquisa, foram consideradas intencionalmente, dentre as 22 instituições de ensino superior públicas integrantes do projeto piloto da UAB, todas aquelas universidades com alunos avaliados na condição de ingressantes pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no ano de 2009. Dessa delimitação surgiu o *caráter censitário* da pesquisa, cujo levantamento baseado no sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (e-mec), aponta para as seguintes unidades de análise e respectivos conceitos no Enade:

Unidades de análise	Conceito Enade 2009
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA	4
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	3
Universidade Federal do Ceará – UFC	5

Quadro 10: Conceito Enade de Instituições promotoras do curso piloto da UAB
Fonte: (MEC, 2011)

Apenas as três instituições acima relacionadas atenderam absolutamente aos objetivos dessa pesquisa no que concerne à participação, em 2009, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Todas elas com sede em cidades nordestinas, sendo que duas possuem dependência administrativa dos seus estados (UEMA e UEPB) e uma do governo federal (UFC). Além das universidades consideradas no Quadro W, uma quarta, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que também realizou o Enade naquele ano, poderia vir a compor o rol das unidades de análise desse censo, não fosse o fato dos seus alunos submetidos ao exame pertencerem a turma posterior àquela de ingressantes no curso piloto e, principalmente, devido as constatações de alterações no seu projeto pedagógico e materiais didáticos na segunda turma em relação às proposições originais, dado que inviabilizou qualquer possibilidade de comparação com os casos já alinhados. No entanto, para efeito de demonstração de evoluções a partir do projeto inaugural da UAB, em situações específicas serão feitas menções ao caso da UFSC.

Constituíram-se em unidades de observação nessa pesquisa, conforme define Babbie (1998), sujeitos ocupantes de posições de direção ou coordenação, entre os quais, os diretores ou coordenadores responsáveis pela área de EAD na instituição, coordenadores

institucionais da Universidade Aberta do Brasil, coordenadores do curso piloto da UAB e coordenadores de áreas ligadas à EAD, entrevistados pessoalmente na sede de cada uma das instituições analisadas. Em adição e com vistas à obtenção de novas percepções, foram considerados também como sujeitos, outros professores, tutores e alunos do curso a distância de administração (piloto da UAB), que voluntariamente, responderam ao questionário *on-line* enviado ou também aderiram, no caso específico dos alunos na UEMA (oito) e na UEPB (dez), ao grupo focal (GF) realizado. O Quadro Z discrimina em cada instituição as quantidades de sujeitos de pesquisa por categoria de unidade de observação e por instrumento de coleta utilizado.

Unidades de análise	Unidades de observação						Totais
	Entrevistas			Questionário <i>on-line</i>			
	Coordenação UAB	Coordenação de Curso	Coordenação de Tutoria	Tutores	Professores	Alunos	
UEMA	01	01	01	19	12	81	115
UEPB	01	01	01	7	8	24	42
UFC	01	01	01	55	6	43	107
Totais	03	03	03	81	26	148	264

Quadro 11: Quantidade de sujeitos de pesquisa por unidade de observação

Como dito, acrescenta-se ao conjunto de sujeitos, dezoito alunos da UEMA e da UEPB, participantes voluntários dos grupos focais realizados em prol dessa pesquisa. Nas outras entrevistas realizadas, a escolha de todos os sujeitos se deu de forma intencional, considerando a acessibilidade aos mesmos (MINAYO, 2001; TRIVIÑOS, 2006) e também a compreensão empírica do pesquisador sobre os seus níveis de crítica para a percepção da estrutura organizacional da área e sistema de EAD sob verificação. Nos demais casos, quando se utilizou os questionários *on-line*, todos os tutores, professores e alunos foram contatados por *e-mail*, a partir de listas fornecidas por suas próprias instituições. O Quadro 11 registra os tipos e as quantidades de respondentes em cada contexto.

Em razão da natureza dos sujeitos de pesquisa, as unidades de observação deste trabalho, para fins de didáticos, podem ser agrupadas aqui em três agrupamentos representativos. O primeiro relativo aos participantes em nível de *coordenação* (UAB, curso e tutoria). O segundo correspondente ao aspecto *pedagógico* do curso, envolvendo tutores e professores. Por fim, o agrupamento que diz respeito ao componente *acadêmico*, representado pelos alunos. Excluindo-se esses últimos, todos os demais sujeitos de pesquisa obedecem aos requisitos e padronização da própria Universidade Aberta do Brasil, quanto ao perfil para o exercício das suas atividades.

No caso das coordenações UAB e de curso, essas posições são ocupadas por professores do quadro efetivo da carreira de magistério da própria universidade, o que implica dizer que todos possuem vínculo com a instituição por meio de concurso público e atuam também em departamentos acadêmicos como docentes em cursos presenciais. A função de coordenação na UAB, bem como, sua coordenação adjunta, resultaram da indicação por ofício das reitorias das instituições à Capes e a função de coordenação de curso, à exceção da UEPB (que também recebeu indicação da reitoria), a escolha se deu no âmbito de um colegiado de pares da área. Já a coordenação de tutoria, em todos os contextos se deu mediante deliberação da própria coordenação de curso, que fez a escolha entre os tutores selecionados para o curso.

Sobre o agrupamento pedagógico, em todas as instituições os professores atuantes no curso são, via de regra, pertencentes também ao quadro de carreira da universidade e assumem, a convite direto do coordenador do curso, disciplinas iguais ou equivalente àquelas em que atuam nos seus cursos de origem. Excepcionalmente, quando não há professores disponíveis, recorre-se ao recrutamento de docentes de outras instituições. No caso dos tutores, todas as instituições realizam processos seletivos com chamadas por edital ou avisos públicos pela *internet* e meios de comunicação. Eventualmente pode ocorrer de determinados professores da instituição também atuarem na condição de tutor. Para o exercício dessas funções, responde diretamente a própria coordenação do curso, que só poderá requerer autorização para pagamento de bolsas à coordenação UAB, caso tenham sido considerados requisitos da chamada lei de bolsas (BRASIL, 2009a).

Em síntese aos agrupamentos expostos, apresenta-se as descrições e perfis dos sujeitos de pesquisa no Quadro 12.

Unidades de observação	Descrição	Perfil do pesquisado
Coordenação	Gestores com atribuições relacionadas ao curso piloto da UAB	Coordenador 1: exerce a coordenação adjunta do Núcleo de Tecnologias para Educação e da UAB pela Uema. Possui mestrado em Administração e atua desde 2005 nas interlocuções em favor do curso piloto da UAB da sua instituição.
		Coordenador 2: atua como substituta na coordenação do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) da Uema. Possui especialização em gestão e sua experiência em EAD coincide com a entrada no curso no ano de 2006.
		Coordenador 3: desenvolve a coordenação de tutoria do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) da Uema. Possui mestrado em administração e atua nessa função desde outubro de 2009, quando iniciou sua experiência profissional com a EAD.

Unidades de observação	Descrição	Perfil do pesquisado
Coordenação	Gestores com atribuições relacionadas ao curso piloto da UAB	Coordenador 4: acumula a coordenação UAB e do seu curso piloto na UEPB. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Novas Tecnologias na Educação, atuando nessas funções desde o início do curso em 2006.
		Coordenador 5: exerce a coordenação de tutores e também atua como tutor do curso piloto da UEPB. Sua experiência com a EAD começa juntamente o início do curso. Possui bacharelado em Administração e licenciaturas em Matemática e Filosofia.
		Coordenador 6: acumula a coordenação UAB e a direção geral do Instituto Universidade Virtual da UFC. Possui formação em Engenharia Civil, mestrado em Computação e doutorado em Engenharia Elétrica. Atua no campo da EAD desde de 1995.
		Coordenador 7: exerceu a coordenação do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) na UFC até a realização do Enade. Essa foi a sua única experiência na área da EAD. Possui graduação, mestrado e doutorado em Administração.
		Coordenador 8: atua na coordenação de tutores do curso piloto da UAB partir de 2009, tendo exercido a tutoria nesse curso entre 2007 e 2008. Tem formação na graduação e mestrado em economia.
Acadêmica	Estudantes do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB) participantes de um grupo focal realizado na UEMA ou na UEPB	Estudante 1 – egresso da Uema vinculado à turma 16 do curso piloto
		Estudante 2 – egresso da Uema vinculado à turma 16 do curso piloto
		Estudante 3 – egresso da Uema vinculado à turma 17 do curso piloto
		Estudante 4 – egresso da Uema vinculado à turma 18 do curso piloto
		Estudante 5 – egresso da Uema vinculado à turma 18 do curso piloto
		Estudante 6 – egresso da Uema vinculado à turma 18 do curso piloto
		Estudante 7 – egresso da Uema vinculado à turma 22 do curso piloto
		Estudante 8 – egresso da Uema vinculado à turma 25 do curso piloto
		Estudante 9 – egresso da UEPB vinculado à turma 2 do curso piloto
		Estudante 10 – egresso da UEPB vinculado à turma 2 do curso piloto
		Estudante 11 – egresso da UEPB vinculado à turma 3 do curso piloto
		Estudante 12 – egresso da UEPB vinculado à turma 3 do curso piloto
		Estudante 13 – egresso da UEPB vinculado à turma 4 do curso piloto
		Estudante 14 – egresso da UEPB vinculado à turma 4 do curso piloto
		Estudante 15 – egresso da UEPB vinculado à turma 5 do curso piloto
		Estudante 16 – egresso da UEPB vinculado à turma 5 do curso piloto
		Estudante 17 – egresso da UEPB vinculado à turma 5 do curso piloto
		Estudante 18 – egresso da UEPB vinculado à turma 5 do curso piloto
Pedagógica	Estudantes respondentes ao questionário eletrônico	81 estudantes – UEMA
		24 estudantes – UEPB
		43 estudantes – UFC
	Tutores respondentes ao questionário eletrônico	19 tutores – UEMA
		7 tutores – UEPB
		55 tutores – UFC
	Professores respondentes ao questionário eletrônico	12 professores – UEMA
		8 professores – UEPB
		6 professores – UFC

Quadro 12: Descrição das unidades de observação e perfil dos pesquisados

Os quadros a seguir demonstram, respectivamente, os anos de experiência na área de EAD de cada um dos participantes, quando iniciaram suas atividades no curso piloto (Quadro 13) e também, o maior nível de titulação alcançado por cada um deles (Quadro 14). O primeiro desses quadros decorre de resposta a uma das questões fechadas do questionário *on-line* e o segundo, a partir da verificação dos documentos disponibilizados pelas instituições de ensino. Nas duas exposições, o agrupamento das coordenações, por se tratar de funções unitárias, apenas foram assinalados com “x” os indicadores correspondentes em termos de experiência e titulação. Já os entes pedagógicos, em razão das suas representações amostrais, foram identificados por meio de valores percentuais relativos a cada um dos aspectos associados ao tempo de vivência com a educação a distância e aos graus acadêmicos obtidos. Devido a natureza dessas variáveis, os estudantes não foram objeto dessa categorização.

Unidades de observação		Experiência EAD			
		Nenhuma (%)	Até 1 ano (%)	1 a 3 anos (%)	Mais de 3 anos (%)
UEMA	Coord. UAB	-	X	-	-
	Coord. Curso	X	-	-	-
	Coord. Tutoria	X	-	-	-
	Tutores (37)	77	6	17	-
	Professores (37)	59	27	-	14
UEPB	Coord. UAB	X	-	-	-
	Coord. Curso	X	-	-	-
	Coord. Tutoria	X	-	-	-
	Tutores (15)	57	29	14	-
	Professores (24)	43	29	14	14
UFC	Coord. UAB	-	-	-	X
	Coord. Curso	X	-	-	-
	Coord. Tutoria	X	-	-	-
	Tutores (81)	41	38	6	15
	Professores (17)	67	33	-	-

Quadro 13: Experiência em EAD das unidades de observação

Como exposto no Quadro 13, em todas as unidades de observação investigadas, a maioria absoluta dos sujeitos de pesquisa não possuíam qualquer experiência com a educação a distância antes de iniciarem suas atividades no curso a distância de administração (projeto piloto da UAB), quando não, suas vivências com a EAD não passavam de um ano. Em menor proporção identificam-se casos de participantes com experiências entre um e três anos e em

menor escala, aqueles com experiência superior a três anos. Destaca-se o fato de que professores da UEMA e UEPB tenham sido encontrados com mais de três anos de experiência na área, enquanto na UFC, todos os professores atuantes no curso piloto possuíam no máximo um ano de experiência. Por outro lado, tutores da UEPB e UFC sinalizaram ter vivência com cursos a distância há mais de 3 anos, enquanto os tutores da UEMA não possuíam qualquer experiência.

Nota-se ainda que em todas as instituições de ensino, as coordenações de curso e tutoria vieram a ser exercidas por profissionais sem qualquer vivência no campo da EAD. No entanto, ficam evidentes as diferenciadas experiências entre as coordenações da UAB das unidades de observação. Destaque para a UFC, cuja coordenação institucional da Universidade Aberta do Brasil, mesmo diante de um curso piloto, já possuía mais de três anos de atuação na área, seguida da UEMA e depois da UEPB.

Titulação		Graduação (%)	Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)
Unidades de observação					
UEMA	Coord. UAB	-	-	X	-
	Coord. Curso	-	-	X	-
	Coord. Tutoria	-	-	X	-
	Tutores (37)	-	97	3	-
	Professores (37)	-	22	73	5
UEPB	Coord. UAB	-	X	-	-
	Coord. Curso	-	X	-	-
	Coord. Tutoria	-	X	-	-
	Tutores (15)	27	53	13	7
	Professores (24)	-	8	54	38
UFC	Coord. UAB	-	-	-	X
	Coord. Curso	-	-	-	X
	Coord. Tutoria	-	-	X	-
	Tutores (81)	9	15	62	14
	Professores (17)	-	6	35	59

Quadro 14: Titulação das unidades de observação

O Quadro 14 evidencia marcantes diferenciações no âmbito das coordenações em relação ao componente de formação acadêmica. Enquanto a coordenação UAB na UFC já possuía doutorado, na UEMA a mesma função era exercida por pessoa com mestrado e na UEPB por alguém com especialização. Igualmente essa variação é percebida entre as coordenações de curso, que reproduzem exatamente os mesmos níveis de formação dos

sujeitos anteriores. Em relação à coordenação de tutoria, nota-se equivalência entre os participantes da UEMA e UFC, ambos em nível de mestrado e diferentemente do grau de especialização encontrado na UEPB.

Sobre o agrupamento pedagógico, os maiores níveis de titulação foram encontrados na UFC, onde 76% dos tutores e 94% dos professores possuem mestrado ou doutorado, enquanto o quadro profissional menos qualificado foi encontrado na UEMA, com percentuais de 3% para tutores com mestrado e 5% para professores com doutorado.

Quanto aos estudantes, sujeitos que trazem consigo o sentido acadêmico das unidades de observação, o próprio Relatório do Inep/MEC quando da divulgação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, aponta os traços dominantes do perfil desses participantes. Nesta pesquisa eles foram considerados em dois grupos focais e como respondentes dos questionários *on-line* a partir da relação fornecida pela coordenação do curso. O Quadro 15 reúne, por instituição de ensino, suas principais características captadas pelo questionário do estudante aplicado juntamente com o exame

Perfil dos estudantes		Unidades de observação	UEMA (%)	UEPB (%)	UFC (%)
Estado civil	Solteiro(a)		51,0	88,1	95,1
	Casado(a)		39,4	11,9	4,9
	Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)		3,2	-	-
	Viúvo(a)		-	-	-
	Outro		6,4	-	-
Cor	Branco(a)		39,4	59,6	49,9
	Negro(a)		13,8	7,5	1,3
	Pardo(a)/Mulato(a)		42,6	26,9	46,3
	Amarelo(a) (de origem oriental)		2,1	6,0	2,5
	Indígena ou de origem indígena		2,1	-	-
Onde Mora	Em casa ou apartamento, sozinho		6,4	4,5	1,2
	Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes		44,7	81,6	95,1
	Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos		43,6	11,9	2,5
	Em casa ou apartamento, com outras pessoas		2,1	2,0	1,2
	Em outros tipos de habitação individual ou coletiva		3,2	-	-
Renda familiar	Nenhuma		-	3,0	2,5
	Até 1,5 salário mínimo		10,6	12,1	2,5
	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos		33,1	33,4	16,2
	Acima de 3 até 4,5 salários mínimos		13,8	27,3	13,8
	Acima de 4,5 até 6 salários mínimos		8,5	10,6	26,2
	Acima de 6 até 10 salários mínimos		18,1	10,6	11,3
	Acima de 10 até 30 salários mínimos		13,8	3,0	21,2
	Acima de 30 salários mínimos		2,1	-	6,3
Situação do trabalho	Sem trabalho		30,9	47,7	62,9
	Trabalho eventual		6,4	4,5	6,2
	Trabalho até 20 horas semanais		-	6,0	6,2
	Trabalho entre 20 e 40 horas semanais		18,1	13,4	9,9
	Trabalho em tempo integral – 40 horas ou mais		44,6	28,4	14,8

Quadro 15: Perfil dos estudantes por unidade de observação

Fonte: Brasil (2009c)

O Quadro 15 revela que a maior parte dos estudantes são solteiros dentre todas as unidades de análise estão na UFC, ao passo que o predomínio de casados está na UEMA. Quanto à declaração dos participantes sobre sua cor, há forte concentração em todas as instituições de brancos, pardos ou mulatos e negros, nessa ordem. Sendo que na UEPB e UFC, a maior parte dos estudantes declaram-se brancos, enquanto na UEMA assumem serem pardos ou mulatos. Como reflexo do estado civil desses sujeito de pesquisa, a maior parte dos alunos da UEPB e UFC declaram morar com pais e/ou parentes, ao passo que os da UEMA admitem residir com cônjuge e/ou filhos.

Sobre a renda familiar dessas unidades de observação, percebe-se grande pulverização entre as diversas faixas de salários mínimos. Em destaque, os alunos da UEMA e UEPB com percentuais semelhantes de estudantes com renda familiar entre 1,5 e 3 salários mínimos, contra o predomínio de estudantes da UFC na faixa de 4,5 a 6 salários mínimos. Por fim, nota-se nova associação entre os percentuais da UEPB e UFC no que diz respeito à situação funcional dos estudantes. Nessas universidades a maior parte dos estudantes declarou-se sem trabalho à época do exame, ao contrário da maioria dos participantes da UEMA que assumiram trabalhar em tempo integral por 40 horas ou mais semanalmente.

Na próxima seção detalham-se as técnicas e procedimentos de coleta de dados utilizados em decorrência do delineamento dessa investigação, levando-se em consideração a abordagem para cada unidade de análise e de observação aqui expostas. A definição desses sujeitos de pesquisa, bem como o percurso metodológico para a coleta realizada, decorreram sobremaneira da imersão do pesquisador no campo da Educação a Distância, enquanto ocupante da função de coordenação institucional da Universidade Aberta do Brasil pela Universidade Estadual do Maranhão. Tal inserção possibilitou ampliação do espectro geral do contexto desse estudo e contribuiu para a focalização de questões e a identificação dos tipos de informantes e outras fontes de dados desde a fase exploratória dessa pesquisa.

6.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a geração das informações necessárias à pesquisa realizada, esse estudo de casos múltiplos combinou o uso de fontes primárias e secundárias. Fontes essas, segundo Vergara (2008), geradoras de dados primários, quando se referirem àqueles coletados especificamente para a presente pesquisa e de dados secundários, quando já existentes, seja sob a forma de documentos, registros ou pesquisas anteriores.

Assim, de modo a se identificar e obter provas que ratificassem ou não as premissas desse trabalho, foram utilizados para a coleta de dados primários, o recurso da entrevista associado ao uso de questionário, ambos considerados no dizer de Gil (2009), bons exemplos de técnicas de interrogação. Tanto as entrevistas, com roteiros semiestruturados (Apêndices D, E, F e G), como os itens fechados formulados para os questionários (Apêndices I, J e K) tiveram como base, o referencial teórico empregado para as discussões nessa investigação. Esses recursos guardaram entre si o mesmo teor e permitiram o confronto das respostas de um em relação ao outro, especialmente o contraponto dos resultados amostrais dos questionários em relação às respostas dadas nas entrevistas individuais com os sujeitos observados no nível de coordenação e também nos grupos focais com os estudantes.

O período das coletas de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2011 a março de 2012, fase em que, caso a caso, foram feitas as entrevistas e aplicados os questionários com todos os sujeitos de pesquisa definidos e necessários para melhor captação da realidade referente ao objeto da investigação. Em cada unidade de análise fora feita a identificação do setor responsável pela UAB ou pelo curso piloto da UAB e, em seguida, do seu dirigente ou das pessoas por ele indicadas, com propriedade para fornecer os dados de interesse desse trabalho.

Dois foram os caminhos de acesso aos sujeitos dessa pesquisa. O primeiro, a partir do contato direto com o coordenador UAB de cada uma das instituições e o segundo, mediante o contato com a coordenação do referido curso piloto. As alternativas apresentadas não se excluíram e em determinadas ocasiões se sobrepuseram e se complementaram para garantia da coleta dos dados no prazo especificado. A partir desses contatos foram feitos e confirmados os agendamentos das entrevistas individuais e das articulações com 8 a 10 alunos aleatoriamente selecionados, para que compareceram voluntariamente aos encontros programados para realização de entrevistas sob a forma de grupo focal. Por ocasião das visitas foram solicitadas, entre outros documentos, as relações de *e-mails* de todos os professores, tutores e alunos do curso para envio dos questionários eletrônicos elaborados.

Todos os três recursos de coleta de dados utilizados nesse trabalho (entrevistas, grupos focais e questionários *on-line*) foram estruturados com base nas dimensões das categorias de análise - *Estrutura Organizacional e Sistema de EAD*, conforme demonstrado no capítulo relativo à síntese da literatura e modelo de análise. Dessa maneira, os sujeitos de pesquisa responderam pontualmente ao conjunto de questões relativas aos componentes das dimensões, associadas à sua área de competência ou vivência. Diante da redundância de determinados contextos e para que fossem comparadas as impressões de diferentes categorias

de respondentes, algumas questões foram repetidas nos diferentes instrumentos em cada uma das unidades de análise.

As entrevistas em profundidade foram realizadas mediante o contato pessoal e direto com um único respondente por vez, como recomenda (MALHOTRA, 2006). Nesse caso, em todas as unidades de análise, os sujeitos de pesquisa foram os coordenadores institucionais da UAB, os coordenadores do curso piloto e os seus coordenadores de tutoria, escolhidos em função da representatividade e conhecimento em relação ao objeto da pesquisa. Para não haver descompasso temporal nas suas considerações, todos eles foram orientados reiteradas vezes a considerar em suas respostas, o período que antecedeu à realização do Enade em 2009. Seguindo-se a um roteiro semiestruturado de questões relacionadas às premissas delimitadoras e os interesses dessa investigação (TRIVIÑOS, 2006), todos os diálogos (com duração média de 50 minutos) foram gravados digitalmente com o consentimento dos entrevistados, que invariavelmente, indicaram os locais e horários de encontro, conforme suas conveniências.

Como as ações diretas das unidades de observação em nível de coordenação e principalmente dos tutores, via de regra, têm como alvo e repercutem às vistas do alunado, elegeu-se o corpo estudantil para realização das entrevistas sob o formato de grupo focal. Interessava captar dos estudantes, a partir das experiências pessoais (GATTI, 2005), suas impressões acerca de questões também submetidas aos demais sujeitos de pesquisa. Para Oliveira e Freitas (1998) essa técnica possibilita o agrupamento de percepções e histórias vividas em determinados contextos, mediante a manifestação de diferentes vozes em relação a um mesmo tema. Dadas as dificuldades do pesquisador para localização e mobilização dos estudantes em torno de um grupo focal na sede das instituições de ensino, fora solicitado aos coordenadores do curso piloto que articulassem as reuniões de acordo com a disponibilidade dos participantes. Das três unidades de análise consideradas, houve quórum para realização do grupo focal na UEPB (10 alunos) e na Uema (8 alunos).

O terceiro instrumento para coleta de dados utilizado nesse trabalho foi o recurso do questionário, elaborado tendo por base o próprio roteiro semiestruturado das entrevistas, uma vez que os dados que se pretendia obter, em perspectiva ampliada, eram os mesmos delas derivados. O referido questionário se apresentou no formato *on-line*, dado o seu mecanismo de elaboração, envio, preenchimento, devolução e armazenamento terem ocorrido exclusivamente pela *internet* via plataforma do “Google Docs”. Foram elaborados três questionários, um para cada sujeito de pesquisa (alunos, professores e tutores), enviados por correio eletrônico simultaneamente e em três ocasiões distintas entre os dias 01 a 22 de março

de 2012 com acesso e devolução permitida até o dia 31 de março de 2012. O Quadro 16 detalha os quantitativos de questionários enviados e respondidos por unidade de análise e observação, bem como discrimina as taxas de retorno em termos percentuais para cada um deles.

Unidades de análise	Unidades de observação	Questionários Enviados	Questionários Respondidos	TAXA DE RETORNO (%)
UEMA	Alunos	292	81	27,74
	Professores	29	12	41,4
	Tutores	37	19	51,4
	Total da UEMA	358	112	31,3
UEPB	Alunos	56	24	42,9
	Professores	23	8	34,8
	Tutores	15	7	46,7
	Total da UEPB	94	39	41,5
UFC	Alunos	102	43	42,16
	Professores	18	6	33,33
	Tutores	116	55	47,41
	Total da UFC	236	104	44,06
Totais gerais		688	255	37,06

Quadro 16: Taxa de retorno dos questionários on-line

Dentre todos os participantes da pesquisa em todas as instituições de ensino, os tutores foram os que mais responderam aos questionários enviados, chegando ao percentual de 51,4% no caso da UEMA. Por outro lado, em geral, os professores foram os que menos retornaram com respostas à coleta, exceto também no caso da UEMA, onde foram os alunos que apresentaram a menor taxa de retorno. Vale destacar que a taxa de retorno nas três universidades variou de 31,3% (UEMA) a 44,06% (UFC). O cálculo para obtenção do percentual de taxa de retorno considerou somente a quantidade de questionários válidos enviados, ou seja, o número de *e-mails* informados pela coordenação do curso que não apresentaram nenhum erro durante o envio. Como em todas as relações de endereços eletrônicos fornecidas foram identificadas inconsistências, o número total de respondentes não corresponde ao universo das unidades de observação.

Ressalta-se que no processo de construção dos roteiros para as entrevistas individuais e grupos focais, bem como para a formulação dos questionários da pesquisa, todas as questões formuladas foram devidamente submetidas à análise de validação de juízes. Segundo Pasquali (1997, p. 95) esse procedimento “visa estabelecer a compreensão dos itens (análise semântica) e a pertinência dos mesmos ao atributo que pretende medir”. Para esse trabalho foram convidados nove juízes e sete aceitaram, dentre especialistas com estudos no campo da administração e da educação a distância, considerados aptos para avaliar a relação

entre as questões propostas com os dois fatores correspondentes à natureza das dimensões que compõem as categorias de análise desse trabalho (estrutura organizacional e sistema de EAD).

Independentemente do tipo de respondente, originalmente foram elaborados 53 itens indistintamente (APÊNDICE A), submetidos à análise de conteúdo feita por juízes a fim de que fossem verificadas se todas as questões propostas eram pertinentes às dimensões designadas por este pesquisador (PASQUALI, 1999). Nesse trabalho o indicativo para essa compreensão se deu a partir da verificação de um consenso mínimo de 70% entre os analistas sobre a pertinência de um item em relação ao fator considerado.

Diante da análise dos juízes, 16 questões propostas não foram validadas e tiveram que ser eliminadas, visto que não alcançaram o percentual aceitável de concordância para esse trabalho e nem fora recomendado qualquer ajuste para rerepresentação das mesmas. Permaneceram ao final do julgamento 37 itens (APÊNDICE B) no rol de quesitos para os instrumentos de coleta, dos quais 17 foram vinculados ao fator 1 (estrutura organizacional) e os outros 20 ao fator 2 (sistema de EAD). Registra-se que dentre esses, 27 itens tiveram nível de concordância entre juízes superior a 80%, cinco foram analisados com consenso entre 70% e 80% e os outros cinco itens, apesar não terem obtido nível de consenso superior a 70%, tiveram que ser ajustados em sua formulação e mantidos na pesquisa dada a importância teórica do seu conteúdo para o trabalho.

Paralelamente à coleta dos dados primários, foi realizada ainda uma coleta dos dados secundários, a partir de um levantamento documental, utilizando-se como fonte, subsídios documentais das próprias instituições de ensino e do Ministério da Educação. Nesse tipo de pesquisa, segundo Godoy (1995, p. 21), os documentos geralmente constituem-se fontes de dados de grande relevância e representam “uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”.

Com esse propósito, foram utilizados para consecução dessa investigação, entre outros subsídios documentais, os relatórios dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB) publicados pelo INEP/MEC em 2009. No primeiro caso, interessava saber como se associavam as médias por curso em relação aos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. No caso dos relatórios, além dos detalhamentos acerca dos conceitos obtidos por cada uma das instituições de ensino avaliadas no Enade era importante conhecer quais foram os resultados da análise do questionário do estudante, especialmente no que tange aos aspectos socioeconômicos do seu perfil demográfico.

Essa abordagem permitiu a coleta de dados e de evidências concernentes às questões levantadas, seja pela obtenção de respostas detalhadas ou mesmo pela captação de

atitudes e sensações dos sujeitos, especialmente em função das suas próprias experiências no campo de estudo.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS

Constituiu-se propósito da análise de dados desse trabalho, como propõe Gil (2009), descrever, analisar e interpretar os dados de modo a responderem às questões de pesquisa elaboradas. Nesse sentido, Kerlinger (1980, p.353) define o processo de análise dos dados como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados” e recomenda a redução das grandes quantidades de dados brutos para uma forma interpretável e mensurável, descrevendo-os sucintamente de forma que as relações entre as categorias de análise sejam facilmente estudadas e interpretadas.

Com esse intuito, em função das abordagens da pesquisa e das dimensões das categorias de análise definidas (estrutura organizacional e sistema de EAD), os dados coletados por meio das entrevistas, incluindo os grupos focais, bem como a parte documental relativa aos relatórios do Inep/MEC, foram todos tratados e analisados sob a ótica qualitativa, enquanto que os dados oriundos dos questionários receberam o tratamento quantitativo adequado aos objetivos dessa investigação.

No contexto da análise qualitativa, após as coletas de dados, fez-se a audição das entrevistas gravadas e a transcrição literal das falas. A partir disso, todas as observações e interpretações foram devidamente agrupadas em unidades de textos, em categorias, segundo os procedimentos da técnica de *análise de conteúdo categorial* (BARDIN, 2007; BAUER, 2010). Os próprios autores ressaltam que esse é o mecanismo analítico mais antigo e com maior aplicação dentre os estudos com o método da análise de conteúdo.

Complementarmente, de acordo com Minayo (2001), a análise de conteúdo parte de uma crítica superficial para atingir um nível mais aprofundado dos significados manifestos. Para isso, relaciona estruturas semânticas, com significados de enunciados, articulando a superfície dos textos descritos e analisando os fatores que determinam suas características, ou seja, as variáveis psicossociais, o contexto cultural e o processo de pronunciamento da mensagem. A escolha do método de análise de conteúdo também encontra amparo no pensamento de Gil (2009) ao defender que essa é a técnica mais adequada para pesquisas do tipo *ex-post facto*, cujo valor decorre especialmente do modo como foram analisados e interpretados os dados.

Assim, para a análise de conteúdo de matriz qualitativa, seguiu-se as três fases fundamentais propostas por Bardin (2007), a saber: a primeira diz respeito à *pré-análise*, referente à etapa de organização do material obtido; a segunda, corresponde à *descrição analítica* e consiste na análise propriamente dita, envolve a codificação, a classificação e a categorização dos dados; e por fim, o *tratamento dos resultados*, etapa em que ocorre a interpretação dos dados. Pautado nessas diretrizes, foi que se procedeu de forma indutiva, com a decomposição das grandes massas de dados em unidades menores, reagrupando-as em categorias que se relacionavam entre si, de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos. Em decorrência da identificação de padrões e do agrupamento de aspectos comuns entre as instituições, esse trabalho recorreu ao método comparativo para buscar por possíveis semelhanças e divergências entre os diversos agrupamentos de respostas (LAKATOS; MARCONI, 2000).

Por sua vez, dentro de uma diretriz quantitativa, os dados coletados por meio dos questionários *on-line* foram tratados e analisados a partir de estatísticas descritivas. Os questionários foram tabulados e feitas as análises estatísticas descritivas pela própria plataforma *on-line* onde estavam hospedados (Google Docs). Ressalte-se que paralelamente a esse processo, fez-se também, a análise documental dos relatórios publicados pelo Inep acerca dos referidos cursos a distância de administração, instrumento ideal para interpretação de dados secundários. Adotando o pensamento de Richardson (1989), essa análise contribuiu, de modo complementar, para desvendar, nos documentos selecionados, as circunstâncias sociais e econômicas com as quais o objeto pesquisado estava relacionado.

A multiplicidade de fontes interligadas (entrevistas, grupos focais, questionários e documentos) propiciaram o uso da *técnica de triangulação*, como forma de descrever, ampliar e compreender melhor o foco desse estudo. A referida técnica possibilitou diversas avaliações do mesmo fenômeno e avaliou a consistência (validade e confiabilidade) dos dados obtidos (TRIVIÑOS, 2006).

Considerando o que foi exposto ao longo deste capítulo, a Figura 4 sintetiza o desenho metodológico que foi adotado na presente pesquisa.

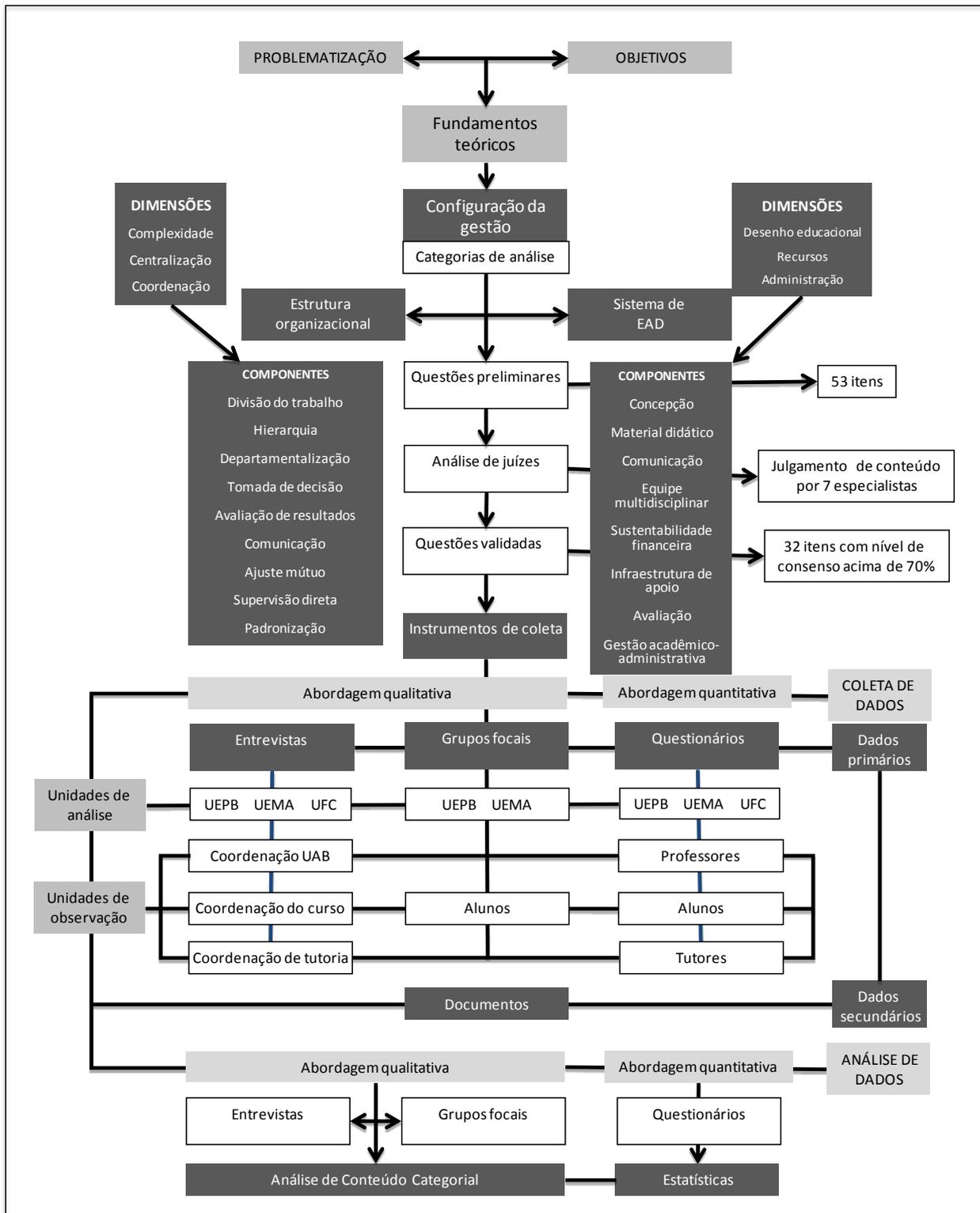


Figura 4: Síntese das estratégias metodológicas adotadas na pesquisa

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta, em paralelo, os resultados dos diferentes modos de coleta de dados utilizados (entrevistas, grupos focais, questionários e documentos) e suas respectivas análises, elencadas caso a caso, tendo as categorias estrutura organizacional e sistema de EAD como foco das considerações realizadas no contexto das instituições de ensino investigadas. Em cada uma das seções delimitadas, expõe-se os resultados e as discussões de acordo com as dimensões, componentes e atributos do modelo de análise desta pesquisa.

Em ordem, apresentam-se as discussões sobre o caso da Universidade Estadual do Maranhão, seguidos pela Universidade Estadual da Paraíba e por fim, pela Universidade Federal do Ceará. As exposições aqui realizadas culminam com um comparativo entre esses três casos estudados, destacado pela análise geral da relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Enade, como preceitua o objetivo final deste trabalho.

7.1 O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

A primeira das universidades analisadas inseriu-se em outubro de 2006 no contexto do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB) com 665 alunos, dos quais 350 estavam vinculados às vagas demandadas pelo Banco do Brasil e os outros 315, correspondiam às vagas abertas para atendimento à demanda social. Em meio a esse universo, 316 concluintes foram convocados pelo Inep a realizarem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e desses, 127 alunos compareceram e foram avaliados, obtendo o conceito 4 (quatro), representativo para todo o curso (BRASIL, 2009c).

Seguindo a lógica do modelo de EAD distribuído em polos (ANDRADE, 2010), o curso tinha capilaridade para atividades presenciais em 14 municípios dispersos geograficamente dentro do estado do Maranhão, conforme discrimina a Tabela 1. A tabela ainda detalha para cada um desses polos de apoio presencial, a população de alunos matriculados e também o quantitativo de presentes à prova do Enade na condição de concluintes, ou seja, que encontravam-se no último ano do curso e que tinham concluído pelo menos 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo até o dia 1º de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Tabela 1– Concluintes por polo de apoio presencial da Uema

POLOS	População (Concluintes)	Presentes ENADE – 2009
Bacabal	35	4
Balsas	20	5
Barra do Corda	22	8
Brejo	27	11
Carolina	13	4
Caxias	71	25
Codó	30	18
Colinas	25	17
Imperatriz	37	4
Pedreiras	22	11
Pinheiro	36	14
Santa Inês	50	18
São Luís	253	89
Zé Doca	24	15
Totais	665	245

Fonte: UEMA (2007) e BRASIL (2009c)

Em que pese o curso piloto da UAB tenha tido tamanha dispersão geográfica diante dos polos da Uema, para efeito deste trabalho, considera-se entre todos os municípios, apenas aquele com maior amostragem. Por esse critério, desponta o município de São Luís em representação aos demais, por ter o maior número de alunos que participaram da prova do Enade. Essa delimitação não compromete aos objetivos do trabalho, uma vez que interessa em última instância, analisar a relação entre a configuração da gestão do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB) da Uema e o seu conceito definido pelo referido exame, independentemente da sua localidade.

Como dito no capítulo de fundamentação teórica, quando se abordou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o conceito final de um curso no Enade depende rigorosamente do desempenho dos estudantes concluintes diante das questões de Formação Geral e do Componente Específico. A parte referente às especificidades da área do curso contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente aos aspectos gerais da formação do estudante contribui com 25%, em consonância com o número de questões na

prova, 30 e 10, respectivamente (INEP, 2009). No caso do curso piloto da Uema as médias alcançadas estão descritas na Tabela 2.

Tabela 2 – Detalhamento do Conceito Enade – Uema

Curso / Município	Média Formação Geral	Média Componente Específico	Conceito Enade Contínuo	Conceito Enade Faixa
Administração a distância / São Luís	55,21	50,61	3,94	4

Fonte: BRASIL (2009c)

As análises que se seguem, com as discussões acerca da estrutura organizacional e do sistema de EAD verificados na Universidade Estadual do Maranhão, permitirão a devida associação com o resultado do Enade (Tabela 2) e ressaltarão os argumentos para a tese de que a configuração da gestão, relativa às categorias de análise, teve influência sobre o conceito obtido pelo curso a distância de administração em São Luís no exame em questão.

7.1.1 Estrutura organizacional

Os resultados e discussões sobre a categoria de análise estrutura organizacional, decorrem no caso da Uema, da entrevista em profundidade realizada com a coordenação institucional da UAB, a qual também é responsável pela coordenação geral do Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet), órgão competente pela intermediação de todos os cursos a distância dentro da universidade.

Seguindo a lógica do modelo de análise concebido para esta pesquisa, subdividiu-se o tratamento dos dados relativos a essa variável em três seções. A primeira contempla os aspectos concernentes à divisão do trabalho, hierarquia e departamentalização, todos caracterizadores da complexidade organizacional do setor investigado. A segunda seção discute o processo decisório e os mecanismos de avaliação dos resultados, próprios da centralização. A última parte, trata de aspectos integradores como os sistemas de controle, ajuste mútuo, supervisão direta, padronização e formalização, todos componentes do modo de organização da área responsável pela EAD dentro da Uema.

7.1.1.1 Complexidade

A dimensão complexidade está composta e foi identificada na área responsável pela EAD na Uema, por meio das manifestações promotoras da diferenciação horizontal (divisão do trabalho) e da diferenciação vertical (hierarquia), que, articuladas, resultam no formato da departamentalização adotado para consecução do curso a distância de administração.

O trabalho dentro do núcleo chamado Uemanet, subordinado à reitoria e encarregado do segmento da EAD na Uema, basicamente está centrado num conjunto de atividades de mediação administrativa, didática, metodológica, tecnológica e operacional, todas assumidamente de caráter intermediador aos fins dos cursos por ele articulados. No entanto, a coordenação institucional da UAB alerta que nos dois primeiros anos do curso, sua gestão fora compartilhada com outra instituição, consorciada especialmente para cessão dos seus recursos tecnológicos e polos de apoio presencial.

Quando da articulação do Banco do Brasil, ainda em 2005, para oferta do curso piloto da UAB aqui no Maranhão, além da nossa universidade, já ofertante do curso de administração na modalidade presencial, também se habilitou para participar da proposta, a Univima... Na ocasião, essa associação foi inevitável, dada a capacidade instalada de pessoal e recursos que lá haviam e, sobretudo, sua rede de Centros de Capacitação Tecnológica, vinculados à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado e que viriam a compor, juntamente com os Centros de Estudos Superiores da Uema, o rol de polos de apoio presencial do curso... Essa parceria durou até o início de 2008, pouco antes da reestruturação do então Núcleo de Educação a Distância (Nead) em Núcleo de Tecnologias para Educação (COORDENADOR 1).

Entre todas as instituições ofertantes do curso piloto da UAB, a única tentativa de consórcio entre duas instituições, como se lê, ocorreu no Maranhão. Durante o período em que perdurou a parceria entre a Uema e Universidade Virtual do Estado Maranhão (Univima)¹⁵, de outubro de 2006 a março de 2008, a divisão das tarefas entre as instituições obedecia à lógica implícita na Figura 5.

¹⁵ Criada em 14 de julho de 2003 como autarquia destinada ao ensino, pesquisa e extensão na modalidade de educação a distância, mas até o presente momento não obteve junto ao MEC autorização para funcionamento como Instituição de Ensino Superior.

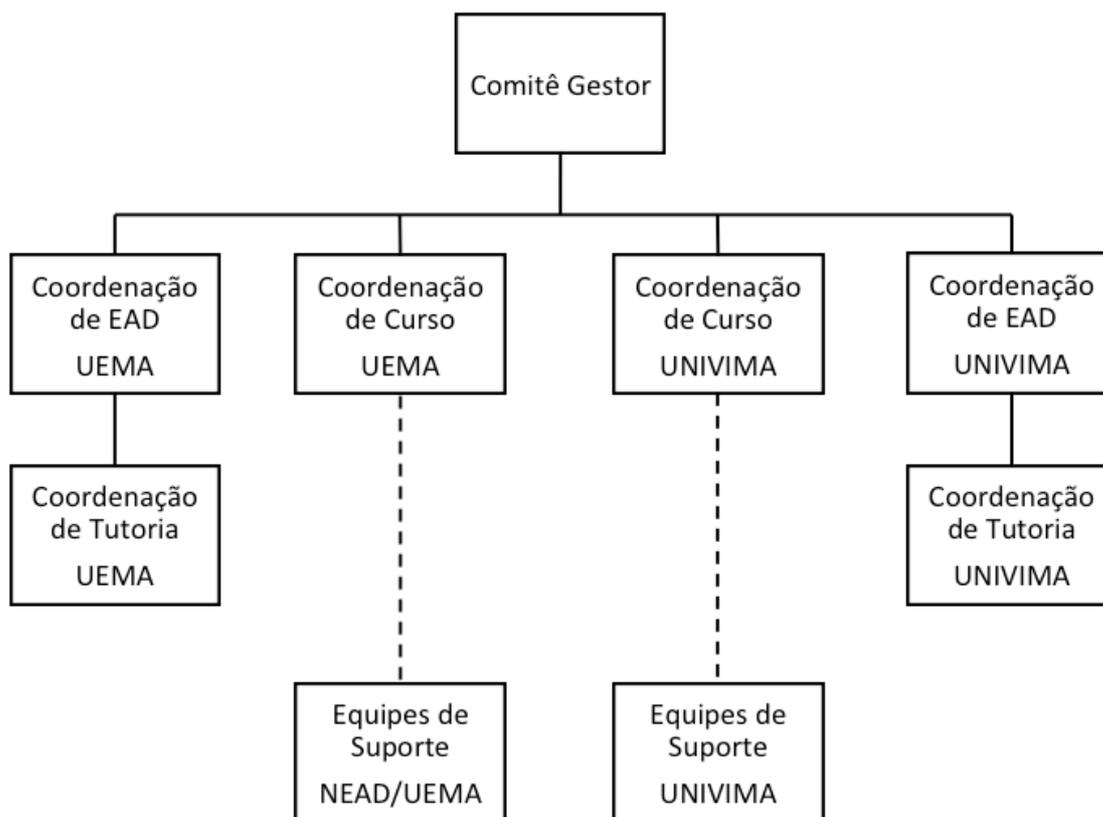


Figura 5: Estrutura de trabalho durante parceria entre Uema e Univima

Como ilustra a Figura 5, era baixa a complexidade organizacional em torno do curso a distância de administração da Uema. A matriz geradora das atividades em favor do curso tinha seu nascedouro no comitê gestor formado, colegiadamente, pelas coordenações de curso e de EAD de cada uma das instituições parceiras. Segundo o Coordenador 1, “pelo menos uma vez por mês havia uma reunião desse comitê gestor pra se discutir o que cada um de nós teria que fazer ou providenciar dentro de determinado período”.

Pelo que fora revelado nessa entrevista, basicamente o critério para divisão das atividades entre uma e outra instituição estava relacionado à origem do estudante em termos de seleção. Em suma, se pertencente à demanda do Banco do Brasil, era atendido pela Univima. Se originário das vagas abertas à comunidade, o atendimento era feito pela Uema. Apesar dessa distinção, pela própria condição e habilitação de uma instituição em relação a outra, todos os alunos foram devidamente matriculados no sistema acadêmico da Uema, caracterizando, desde o início, a competência para certificação final do curso.

A forma de organização inicial do curso permitiu que se formasse em cada instituição, além das coordenações de curso, de EAD e tutoria, outros grupos de trabalho com atribuições específicas, como ilustrado na Figura 5 e informa o Coordenador 1:

[...] olha, além dos coordenadores, o curso tinha a disposição algumas equipes de trabalho, tanto aqui na Uema, quanto lá na Univima. Por exemplo, lá eles disponibilizaram umas seis pessoas da área de TI. Eles faziam o gerenciamento do site do curso, do ambiente virtual de aprendizagem do curso e também as videoconferências que sempre eram realizadas ao início e final de cada disciplina. Já aqui, na época ainda do Nead, tínhamos um grupo de três pessoas trabalhando com a logística. Eram encarregados de organizar as salas e auditórios para os encontros presenciais e realização das avaliações de aprendizagem, além de cuidarem também dos envios de materiais didáticos do curso para os estudantes em todos os polos de apoio presencial. Além desses grupos, cada instituição ainda tinha uma secretaria de curso própria e no caso da Univima, eles ainda tinham uma assessoria de comunicação para divulgação dos eventos. Apesar da existência de um colegiado para decisões, as equipes só seguiam as ordens dos coordenadores da sua própria instituição. Como todos sabiam quais eram as suas responsabilidades, em geral, todos cumpriam cabalmente com suas obrigações.

Pelo relato do entrevistado fica evidente o agrupamento “de atividades de trabalho que sejam semelhantes ou logicamente conectadas”, como diria Stoner e Freeman (1999, p. 230). É notório que a divisão do trabalho referia-se à atribuição de diferentes tarefas a diferentes pessoas ou grupos e todos pareciam ter clareza sobre seus compromissos profissionais. Tal lógica para o trabalho parece não ter sido alterada após o encerramento da parceria entre as duas instituições. Porém, fica evidente no depoimento do Coordenador 1 que a transição foi inicialmente tumultuada com alguns desafios a serem vencidos pela Uema que não estava totalmente preparada para assumir a gestão integral do curso piloto, como pode ser visto no trecho de depoimento que se segue:

Para que a Uema pudesse assumir por completo a gestão do curso piloto e de forma autônoma controlasse todos os processos de trabalho, ela precisou fazer investimentos em pessoal e aparelhar-se tecnologicamente. Essa mudança coincidiu com a própria reinvenção do núcleo de Nead para Uemanet. O curso de certa forma pegou carona e se beneficiou de toda a nova estrutura de trabalho disponível na universidade. Tudo que era feito antes pela Univima foi assumido integralmente pela Uema. No entanto, naturalmente, essa transição não foi fácil. Tivemos problemas com as videoconferências, com o ambiente virtual, com as mudanças de endereço dos polos, com a confecção de videoaulas, enfim, muitas reações contrárias dos alunos que não esperavam por essas mudanças em pleno andamento do curso. Tínhamos que promover esse rompimento para dar ao curso sua verdadeira identidade institucional, agregando a ele toda a tradição que a Uema já tinha na área da administração. Apesar dos transtornos imediatos, não demorou para que o Uemanet encontrasse o modo adequado de fazer a intermediação desse curso e também os alunos perceberem o significado das mudanças. Não tinha como dar errado essa transição, de uma hora pra outra o curso passou a contar com o suporte de equipes bem estruturadas e com papéis bem definidos...

A partir da fala do Coordenador 1, confirma-se o pensamento de Hatch (2006), quando considera que a divisão do trabalho permite identificar a distribuição de responsabilidades, bem como o agrupamento de tarefas entre os membros, dentro das unidades funcionais na organização. Em que pese a transição ocorrida tenha gerado

descompassos em relação ao ritmo e rendimento até então alcançados com os grupos de trabalho originalmente a serviço do curso, é preciso que seja reconhecido um ganho estrutural para as novas equipes de trabalho. Necessariamente, não se discute ou se observa aqui o mérito ou a eficácia das ações desses grupos de trabalho, antes ou depois do fim da parceria entre a Uema e a Univima, mas apenas a forma como a estrutura foi organizada em favor do curso.

Serra (2008) ao relatarem a trajetória de acumulação tecnológica do Núcleo de Tecnologias para Educação da Uema ao longo dos anos, destacam o desenho organizacional em que se insere o curso piloto da UAB, a partir desse cenário sem a parceria da Univima em sua gestão. A Figura 6 demonstra o agrupamento de tarefas e equipes de trabalho no organograma do Uemanet, cuja formatação prevaleceu até a conclusão do referido curso.

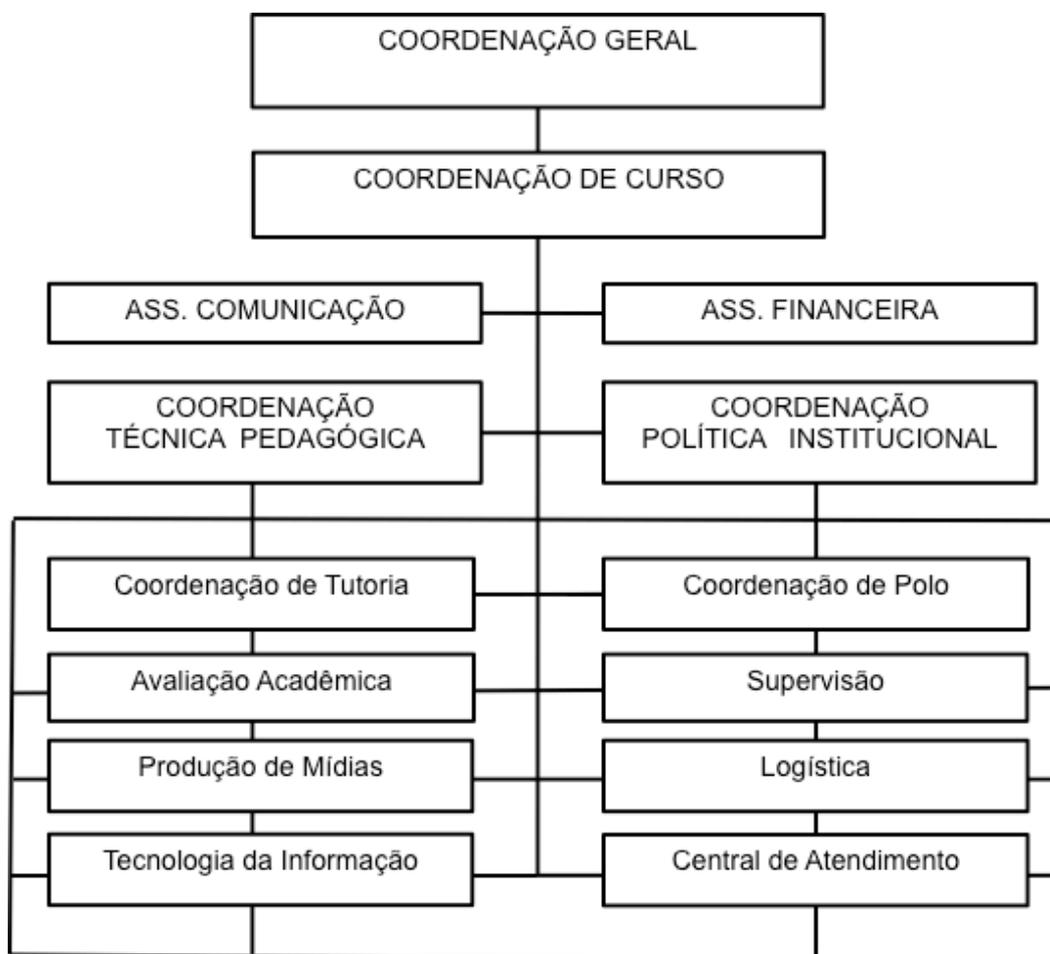


Figura 6: Organograma do Uemanet
Fonte: Serra;Silva (2008).

A Figura 6 demonstra a diversidade de agrupamentos de tarefas voltadas para a consecução do curso e pelo que se constata, como chamaria a atenção Hall (2004), essas

tarefas estavam organizadas de tal forma que apenas um especialista ou pessoa treinada para a função poderiam executá-las. Embora pudesse haver atividades passíveis de serem realizadas por qualquer integrante da equipe, predominou no âmbito organizacional um tipo de diferenciação horizontal composta por departamentos de atividades fragmentadas, com alto nível de especialização, o que justifica dizer como faria Hatch (2006), que a departamentalização do Uemanet é decorrente da divisão do trabalho demandado pelos cursos por ele intermediados.

A ilustração do organograma do Uemanet à primeira vista assemelha-se ao que Wagner III e Hollenbeck (2009) chamariam de departamentalização funcional, visto que o agrupamento das pessoas parece ocorrer apenas por similaridade da função. No entanto, outras características típicas desse tipo de estrutura não correspondem à realidade verificada na Uema, a exemplo da inflexibilidade, dos baixos custos operacionais e da centralização no processo decisório (STONER; FREEMAN, 1999; HATCH, 2006; WAGNER III; HOLLENBECK, 2009). O Coordenador 1 menciona que *“apesar das equipes terem diretrizes de serviço definidas, elas podem diversificar à vontade o que realizam, desde que seja pra favorecer o curso. Não estão presas a nada. Estimulamos que elas interajam entre si e inovem”*.

Além da dinâmica revelada divergir das estruturas puramente funcionais, soma-se ainda, o fato de que os agrupamentos de trabalho identificados terem atendido simultaneamente outros cursos intermediados pelo Uemanet. Essa constatação denota que o agrupamento de pessoas também ocorreu por fluxo de trabalho, caracterizando uma departamentalização divisional. O Coordenador 1 informa que *“estruturamos o núcleo inspirados em experiências bem sucedidas, nada pra vida toda, apenas o tempo necessário pra atender nossas necessidades. Estamos sempre buscando o que é melhor, nem que seja caro”*. A fala do entrevistado revela aquilo que Stoner e Freeman (1999) e Hatch (2006) consideram como estruturas relativamente descentralizadas, flexíveis e com altos custos operacionais.

Segundo Wagner III e Hollenbeck (2009), a departamentalização divisional pode ter o seu agrupamento por similaridade de produto, localização geográfica ou clientes, a depender de critérios estabelecidos pela organização. No caso da Uema esse agrupamento se deu basicamente em torno dos produtos dos departamentos do Uemanet, via de regra, padronizados e escalonados para atender a diferentes cursos do núcleo. Outro aspecto a considerar, também revelado na fala do entrevistado, diz respeito à autonomia dessas divisões, segundo Hatch (2006) ela é relativa, visto que somente decisões táticas e

operacionais são tomadas a nível divisional, estando as decisões estratégicas, sob a responsabilidade da hierarquia superior à divisão.

Wagner III e Hollenbeck (2009) referem-se à departamentalização como o modo de agrupamento das pessoas dentro da organização e no caso da Uema, ele ocorre tanto por similaridade da função (departamentalização funcional), quanto por similaridade do produto (departamentalização divisional). Embora pareçam suficientes isoladamente, essas configurações quando encontradas no mesmo contexto, segundo Stoner e Freeman (1999), caracterizam o que chamam de estrutura matricial. Nesse tipo de estrutura estão presentes características das estruturas funcional e divisional, de tal modo que se torna possível a coexistência no mesmo nível hierárquico, de chefes de função (tutoria, avaliação e supervisão) e de chefes de divisão (produção de mídias, logística e tecnologia da informação), estando os demais funcionários, subordinados a ambos os chefes, devendo dirigir-se a eles conforme o assunto a ser tratado. A esse respeito o Coordenador 1 diz:

Aqui a gente não burocratiza muito não. Os setores estão sempre interagindo um com o outro, inclusive, colaboradores de uma equipe costumam sempre participar de missões em outras equipes. Por exemplo, a coordenadora de avaliação sempre tá chamando o pessoal da logística pra apoiar os processos que ela planeja. Também o pessoal da supervisão recebe orientação do setor de mídias pra fazer uma abordagem com alunos e tutores pra saber como estão percebendo os materiais didáticos produzidos por eles. E por aí vai. Não tem barreira nenhuma entre os setores, os coordenadores e colaboradores se articulam bem nesse sentido.

O desenho adotado pelo Uemanet revela uma departamentalização em consonância com o pensamento de Hall (2004, p.66-67) ao afirmar que "as organizações com uma intensa subdivisão do trabalho tendem a ter menos diferenciação vertical. As que contam com diferenciação horizontal por especialistas geralmente têm hierarquias mais estratificadas". Nem poderia ser diferente, dado o porte do núcleo e sua dimensão no contexto da própria universidade. O Coordenador 1 explica que

[...] no Uemanet cada pessoa tem no máximo quatro chefes, um pode ser o próprio chefe imediato, outro pode ser o da área, que são duas, a técnica pedagógica e a política institucional, acima deles só o coordenador de curso e o coordenador geral. Esses chefes são todos escolhidos de acordo com o perfil para a área, mas precisam também ser da nossa confiança. A rigor, os colaboradores podem sim receber ordens de mais de um chefe ao mesmo tempo. Geralmente os colaboradores sabem a quem se reportar em cada situação. Já os chefes, claro que eles evitam se sobrepor nas ordens, isso só ocorre quando eles não interagem. Na maioria das vezes o coordenador geral ou coordenador de curso dizem como querem as coisas e os demais fazem acontecer.

Em que pese possam haver até quatro níveis hierárquicos no núcleo, os dados coletados evidenciam que no cotidiano, são percebidas com maior intensidade as diretrizes de trabalho dadas dentro de cada departamento ou entre eles. Nesse sentido, a estratificação de autoridade em diferentes níveis organizacionais, além de não ser significativa, quando ocorre, não é tão explícita e, conseqüentemente, não gera tanta diferenciação vertical quanto horizontal.

7.1.1.2 Centralização

As discussões em torno do componente centralização abordam os processos e competências para a tomada de decisão e também para a avaliação dos resultados no âmbito do núcleo responsável pelo suporte ao curso a distância de administração (projeto piloto da UAB). Para tanto, direcionam-se as análises tão-somente para o contexto de execução do curso em questão.

A respeito do processo decisório, o Coordenador 1 dá indicativos de haver, na maioria dos casos, forte compartilhamento entre os envolvidos nas escolhas em benefício do curso ao dizer que *“quase sempre as decisões aqui dentro acontecem depois de amadurecermos muito com os afetados, principalmente com os diretores de curso”*. Apesar de uma aproximação com um estilo de gestão democrática e participativa, como valoriza Oliveira (2006) nos contextos dos sistemas de EAD, o próprio entrevistado revela que por outro lado *“...se não temos tempo pra sentir a repercussão das coisas, temos que agir mesmo de cima pra baixo”*.

Tal discurso não parece comprometer o processo descentralizado de tomada de decisões indicado na primeira fala do entrevistado sobre o tema, visto que essas imposições constituem-se em exceção ao padrão de trabalho adotado. Não seria literalmente o caso apontado por Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 316), de se ter uma "concentração de autoridade e decisão na cúpula de uma empresa" ou como diriam Bowditch e Buono (2011), o local único da autoridade para tomada de decisões na organização.

O Coordenador 1 também revela que *“... damos muita autonomia para os setores, eles têm toda a liberdade pra trabalhar e nenhum colaborador é impedido de se manifestar em relação a uma decisão tomada”*. Os indícios apontados pela percepção do entrevistado aqui exposta fazem valer a afirmação de Oliveira (2006, p.4) ao defender que diante de gestões participativas, “os sujeitos envolvidos no processo educacional são considerados parte importante, pois, são coparticipantes, colaboradores no pensar, no fazer, nas

responsabilidades, nas avaliações, nas tomadas de decisões, enfim no repensar, re-significar não somente um curso, mas as relações, a instituição”.

O entrevistado informa que a abertura para participação nos processos decisórios é sempre estimulada e exemplifica com o planejamento estratégico do próprio Uemanet, quando ainda se chamava Nead. *“Naquela ocasião, nós convidamos todos, em todos os setores para colaborar e houve grande envolvimento das pessoas e quando elas eram voto vencido, se submetiam tranquilamente ao que a maioria deliberava”*, declara o Coordenador 1. Além de demonstrar o intento dos gestores para inclusão dos colaboradores em decisões estratégicas do núcleo, essa última afirmação revela ainda a disposição dos colaboradores em participar efetivamente de um processo decisório participativo e democrático.

Hall (2004) e Hatch (2006) chamam a atenção para o fato de que centralização ou não de uma estrutura está diretamente associada à concentração de poder entre os níveis organizacionais, se concentrado sob a posse de poucos ou se repartido entre muitos. Pelo que se diagnosticou, a estrutura de base matricial adotada pelo núcleo tende a colaborar com as diversas formas indicadas de integração entre setores e também entre colaboradores. Essas evidências parecem suficientes para reforçar a tendência aqui percebida de que os gestores do núcleo, via de regra, assumem procedimentos decisórios descentralizados e cheios de carga participativa. Comportamento semelhante pode ser apontado no que tange ao modo como são realizadas as avaliações relativas às rotinas de cada um dos setores, quando todos indistintamente se manifestam sobre os resultados alcançados. Para Hall (2004), independentemente do nível organizacional em que as decisões são tomadas, haverá centralização se as avaliações forem realizadas por pessoas na cúpula da organização. A esse respeito, comenta o Coordenador 1:

Como não criamos barreiras para participação das pessoas em nada, no momento em que realizamos algo, que produzimos alguma coisa, todos também se acham e estão no direito de julgar se o que foi feito estava certo ou errado. Gostamos quando isso acontece, se os colaboradores avaliam os resultados, tendem a fazer sempre melhor suas atividades e assim, na próxima vez, garantem resultados melhores.

A abertura demonstrada pelo entrevistado no que se refere à participação dos colaboradores em processos de avaliação indica a imagem que a organização tem dos seus membros. Hall (2004, p. 82) revela que "quando altamente centralizada, não há confiança no pessoal para que tomem decisões ou se auto-avaliem". No caso em discussão a constatação é oposta de acordo com o que já fora exposto, o agrupamento diretivo parece aberto e confiante na autonomia dos seus membros, dado que contribui para a consideração de que o Uemanet se constitui numa organização pouco centralizada.

Apesar disso, não se pode deixar de registrar, como o próprio organograma do Uemanet retratava, a equipe de supervisão nele disposta tem por natureza a função da avaliação, estando encarregada por diversas ações com esse propósito dentro e fora do núcleo. Pelo relato do entrevistado, esse grupo foi formado exatamente no momento da transição na gestão do curso piloto para o controle exclusivo da Uema. Segundo o Coordenador 1,

[...] na época vieram à tona muitas reclamações dos alunos que não estavam compreendendo as razões para deixarem de usar o AVA da Univima e passarem a usar o da Uema, mesma coisa com o local dos encontros presenciais e tudo mais que antes era feito por eles e estava passando para os nossos cuidados. Por isso, organizamos uma equipe de supervisores para, de polo em polo, e também pelo próprio ambiente virtual do curso, coletarem as impressões dos alunos sobre as mudanças implementadas e, na medida do possível, também já darem feedback pra eles sobre os acertos que estavam sendo feitos para uma melhor condução dos trabalhos. Esse grupo seguia e se reportava diretamente a mim e ao coordenador do piloto e nós encaminhávamos as questões de cada área para seus responsáveis diretos. Por exemplo, se um aluno reclamasse que o seu tutor não estava cumprindo com o seu papel, chamávamos o coordenador de tutores e pedíamos que ele tratasse a questão e assim por diante. Depois dessa fase crítica, o setor foi dinamizado pra outros cursos e hoje já visitam os polos a cada dia de aplicação de prova pra saber o que está acontecendo, como os alunos estão avaliando os cursos, o material didático, o AVA, os tutores e tudo mais.

Pelo que se constata, a ação de avaliação de resultados no âmbito do núcleo em favor do curso piloto obedecia a duas lógicas, a primeira relativa aos procedimentos e rotinas de trabalho dentro de cada equipe, via de regra, tratados indistintamente sob um olhar avaliativo, *pari passu* às suas ocorrências. A segunda forma de avaliação de resultados, de caráter mais estratégico, tem nascedouro centralizado na coordenação do núcleo e do curso para as demais coordenações de área, responsáveis por outros segmentos divisionais. Por essa última caracterização, identifica-se uma posição centralizadora adotada na construção e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, assim como na análise e tratamento das questões suscitadas pela avaliação.

No entanto, compreende-se que, apesar dessa prática, aparentemente motivada por contingências de um período de transição, o estado geral do núcleo assume ares de uma estrutura descentralizada, tanto no que diz respeito aos seus processos decisórios, quanto no que tange à avaliação de resultados. No caso dessa última, considera-se que a intermitência verificada não se constituiu regra, mas apenas uma reação às circunstâncias causadas pela transição na gestão do curso. Além do mais, todas as outras referências acerca do componente centralização, levam à sua negação.

Na sequência das discussões sobre os componentes estruturais do Uemanet, sabe-se por Hall (2004) que a centralização influencia diretamente no processo de coordenação das

organizações. Adepta desse ponto de vista, Hatch (2006, p.169) demonstra que os "estudos sobre centralização mostram que a quantidade de comunicação, comprometimento, e satisfação tendem a ser maiores em organizações descentralizadas, mas a coordenação e controle são mais difíceis de se realizar".

7.1.1.3 Coordenação e controle

No que diz respeito ao componente coordenação e controle, buscou-se evidências na fala do Coordenador 1 que pudessem trazer à tona, os instrumentos formais ou informais dedicados em favor da integração das tarefas subdivididas e manifestas na diferenciação do núcleo. Para tanto, seguiu-se o caminho proposto por Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009), discutindo-se os mecanismos básicos do ajuste mútuo, da supervisão direta e da padronização (habilidades, processo de trabalho, saídas e normas).

Sobre o mecanismo de ajustamento mútuo, o próprio histórico do curso piloto da Uema sugere em que momento e circunstância esse tipo de recurso foi mais utilizado e necessário. Em que pese a primeira fase do curso, quando ainda vigorava a parceria com a Univima, tenha sido marcada pela baixa complexidade, a exemplo do que argumenta Hatch (2006), a quantidade de comunicação permeando os processos de trabalho tende a ser sempre inversamente proporcional ao alto grau de centralização, contexto experimentado à época. Ao contrário, no entanto, os dados permitem compreender que o segundo ciclo de gestão do referido curso seja permeado pela troca direta de informações entre os membros do núcleo. A esse respeito, assinala o Coordenador 1:

Quando nós começamos com essa estrutura de trabalho em prol do piloto, não havia nada formalizado aqui dentro. Não tínhamos nem experiência no gerenciamento de um curso usando ambientes virtuais de aprendizagem. Como disse antes, praticamente fomos construindo as coisas a partir da observação de experiências bem sucedidas e depois disso era mais ou menos assim - te vira aí com tua equipe! A gente sabia mais ou menos o que queria, mas nem sempre sabia como chegar lá. As pessoas que foram se incorporando iam se adaptando ao ritmo do setor e como ninguém detinha muitos conhecimentos, as trocas eram fundamentais.

O relato apresentado demonstra, de um lado, a incipiência da estrutura do Uemanet, ainda longe de consolidação, dadas as muitas readequações sofridas aos longo dos anos, e de outro lado, uma forte aproximação com as estruturas orgânicas de Burns e Stalker (1961), influenciadas e mais eficientes em ambientes dinâmicos e de inovação, como parece ser o caso do campo da EAD e das suas tecnologias da informação e comunicação. Esse

contexto tem por distinção a ação grupal, a alta flexibilidade, a autonomia dos colaboradores, o sistema de controle baseado no consenso, a autoridade dependente da capacidade para realizar a tarefa, o ajustamento e contínua redefinição da tarefa e como não poderia deixar de ser, a comunicação aberta (VASCONCELOS, 1986; STONER; FREEMAN, 1999; TACHIZAWA, 2001; HATCH, 2006; WAGNER III; HOLLENBECK, 2009; BOWDITCH; BUONO, 2011).

Quanto ao mecanismo da supervisão direta, apesar das claras evidências sobre o predomínio do ajuste mútuo, especialmente dentro e entre departamentos, não se pode deixar de considerar a influência do comando de determinadas pessoas, ocupantes das posições de coordenação, assumindo a responsabilidade pelas atividades das suas equipes, dando a elas orientações e ao mesmo tempo, monitorando suas ações. Ao responder sobre a relação de subordinação entre chefe e chefiados, o Coordenador 1 enfatiza que “...apesar de darmos muita abertura pra todos desenvolverem suas ideias, ninguém aqui fica sem comando. Pra cada grupo de trabalho, escolhemos um líder com perfil e essa pessoa assume a responsabilidade pela equipe”.

Como demonstrado no próprio organograma do Uemanet (Figura 6), a relação entre chefes e subordinados, caracterizando o mecanismo de supervisão direta, pode ser observada em todos os agrupamentos de trabalho do núcleo. Sabe-se pela fala do Coordenador 1 que tal relacionamento se dá por delegação da própria coordenação geral ou do curso, de acordo com critérios e perfil de habilidades para a área. Apesar da formalidade dessa indução, não se descarta a possibilidade de haver, em razão da própria dinâmica da comunicação implícita nos ajustes mútuos, outras lideranças informais, diferentes das instituídas, reconhecidas dentro de cada departamento.

Sobre a coordenação por meio de padrões e procedimentos pré-estabelecidos dentro do núcleo e em favor do curso, não foram identificadas, na categorização dos dados, respostas consistentes que pudessem apontar para a identificação em relevo do mecanismo da padronização. De certo modo, o próprio predomínio e capilaridade do ajuste mútuo pode ajudar a explicar as poucas manifestações de procedimentos padronizados e o caráter inicial de improvisação que foi dado aos processos. No pronunciamento do Coordenador 1 sobre a questão, fica evidente o motivo para a falta de amplitude dessa forma de administração:

[...] de novo, como já mencionei, sabíamos o que queríamos, mas não sabíamos exatamente como fazer. Foi no dia a dia, nos ensaios, nos experimentos, na tentativa e erro, sabe? Não tivemos muito tempo pra formar, treinar pessoas e equipes, por isso, as pessoas que iam chegando tinham que se virar e ir aprendendo no fazer, colocando direto a mão na massa. Só mais recentemente começamos a

organizar e focar na formação de alguns dos nossos especialistas. Em geral, era aquilo que disse, o pessoal tinha mais ou menos uma referência, conheciam alguma experiência bem sucedida e coisa e tal, daí tentavam imitar, fazer parecido e as coisas iam acontecendo... Não tínhamos nenhuma orientação ou regra pré-estabelecida, agora que começamos com alguns manuais, tipo do tutor, do aluno, de produção de mídias [...]

A fala do entrevistado revela que não havia especificações quanto ao tipo de treinamento necessário para se executar determinadas atividades (padronização das habilidades), assim também como não pareciam ser traços da coordenação e do controle no núcleo, o uso de especificações e programações sequenciais do trabalho (padronização do processo de trabalho). Da mesma forma, a estrutura do núcleo, em permanente adaptação ao ambiente, não parecia compartilhar nenhum conjunto de crenças ou valores, sugerindo uma única cultura na organização, caso de uma padronização das normas. No entanto, transparece em várias falas do Coordenador 1, uma das poucas certezas em relação ao trabalho desempenhado, a especificação dos resultados esperados, marca distintiva da chamada padronização das saídas, conforme julgariam Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009).

Esse último depoimento do entrevistado também denota que, embora houvessem circunstâncias ambientais influentes sobre o núcleo, não se tinha, como indica Hall (2004, p.68), "normas e procedimentos concebidos para lidar com as contingências enfrentadas pela organização". Da mesma maneira, não parece ter havido condições à época para iniciar qualquer processo de planejamento de regulamentos ou padrões que pudessem ser utilizados para controlar o comportamento organizacional, como recomenda Wagner III e Hollenbeck (2009). Outras formas de coordenação e controle sugeridas por esses autores, como a profissionalização, o treinamento e a socialização também não se destacaram entre as falas do entrevistado, sugerindo uma não intencionalidade no seu desenvolvimento.

7.1.2 Sistema de EAD

A segunda categoria tratada e discutida nesse capítulo, descreve o Sistema de EAD do curso piloto da UAB na Uema, a partir do balizamento dos referenciais de qualidade para educação superior a distância do Ministério da Educação. Para tanto, buscou-se pelos dados coletados em entrevistas junto à coordenação do curso e à coordenação de tutoria, denominadas genericamente aqui, respectivamente, de Coordenador 2 e Coordenador 3, assim

como, nas manifestações de oito estudantes participantes de um grupo focal, elencados também em ordem numérica de ocorrência.

Complementam ainda essa abordagem qualitativa, as análises quantitativas decorrentes dos dados coletados por meio de questionário *on-line*, junto aos professores, tutores e estudantes do curso, conforme detalhamento no capítulo sobre o método desta pesquisa. Para efeito da apresentação dos resultados e discussões desse Sistema de EAD, segue-se o modelo de análise derivado dos referenciais de qualidade do MEC, no qual constam duas dimensões e seus respectivos componentes sistêmicos, a saber: desenho educacional (concepção, material didático e avaliação), recursos (equipe multidisciplinar, comunicação e infraestrutura de apoio).

7.1.2.1 Desenho educacional

As análises relativas à primeira das três dimensões do Sistema de EAD do curso piloto da Uema extraem dos resultados, evidências acerca da concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, dos materiais didáticos utilizados e dos mecanismos de avaliação da aprendizagem empregados no curso.

A respeito do componente sistêmico **concepção**, que trata de questões afetas à epistemologia do projeto pedagógico propriamente dito, merecem discussão: sua organização e contexto curricular, a interdisciplinaridade entre os conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas e das metodologias adotadas, assim como alguns dos recursos de mediação e aprendizagem aplicados no curso.

Quando os sujeitos de pesquisa foram questionados se a organização curricular do curso havia enfatizado a interdisciplinaridade entre os conteúdos, mediante a adoção de determinadas metodologias, as respostas invariavelmente convergiram para algum tipo de afirmação positiva. A esse respeito, o Coordenador 2 menciona:

Ao final de cada módulo os alunos tinham que apresentar o Seminário Temático tendo como base um artigo científico desenvolvido com a orientação do professor da disciplina foco do mesmo (como Filosofia, Antropologia, Psicologia, Gestão Ambiental, dentre outras) e também dos tutores, onde deveriam correlacionar assuntos tratados em todas as disciplinas ministradas ao longo do módulo em andamento.

Na mesma direção, complementam, o Coordenador 3 ao dizer que “*as disciplinas eram organizadas por módulo, e cada módulo tinha um trabalho final que necessitava da compreensão de todas as disciplinas*” e o Estudante 1 ao confirmar que

[...] a gente acha que o conjunto das disciplinas que compuseram a grade... realmente elas se integram, elas interagem... desde a questão da cadeira de Psicologia – e isso é muito interessante... aliás todas, fica difícil a gente fazer uma avaliação... se alguma destoava, na nossa concepção se algumas das disciplinas destoavam. Eu acho que não, inclusive a teoria dos jogos, que é uma coisa nova, a gente via que tinha relação, tinha relação com o dia a dia do administrador. Eu não vi nenhum desvio assim, significativo que a gente possa considerar relevante [...]

Guardadas as proporções, não se pode deixar de considerar que a fala do Estudante 1 remete ao pensamento gerador da própria teoria de sistemas em Bertalanffy (1975), quanto à ideia de todos integrados, onde elementos de um conjunto estão em permanente inter-relação entre si e com o seu ambiente. Em adição, tem-se nos resultados do levantamento feito por meio de questionários eletrônicos enviados ao universo de professores, tutores e alunos do curso, que a perspectiva desses sujeitos não difere daquela revelada pelo coordenador de curso ou pelo coordenador de tutores, bem como pelos estudantes participantes da entrevista. Para a mesma questão suscitada entre os entrevistados, os respondentes dos formulários em sua maioria manifestaram-se confirmando que a organização curricular do curso enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas. A Tabela 3 retrata esse posicionamento em termos percentuais para cada um dos sujeitos de pesquisa.

Tabela 3 – Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade – Uema

Sujeitos de Pesquisa Escala	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	1
Algumas vezes	8	5	6
Cerca de metade das vezes	30	26	19
Muitas vezes	58	37	41
Sempre	4	32	33

No entendimento da maioria dos sujeitos de pesquisa, o currículo do curso muitas vezes ou sempre foi capaz de enfatizar a interdisciplinaridade entre os conteúdos das disciplinas. Os percentuais acumulados para professores, tutores e alunos são, respectivamente, 59%, 69% e 74%. Destaque para o maior percentual acumulado entre todos os respondentes, registro encontrado entre os próprios alunos, a rigor, alvos dessa proposição curricular. O modo pelo qual eram integradas as disciplinas fica evidenciado nas falas dos Coordenadores 2 e 3, ao se referirem ao encerramento de cada módulo, quando da realização de seminários temáticos integradores de um conjunto de disciplinas do período.

Para Oliveira (2006) o planejamento de um sistema de EAD, incluindo o seu currículo, deve considerar as decisões concernentes às bases epistemológicas nas quais as práticas serão fundamentadas. Nesse sentido, os indícios aqui apontados levam a crer que os conteúdos curriculares estão **adequadamente** dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.

O segundo componente da dimensão desenho educacional versa sobre o **material didático** empregado no curso, algo que na prescrição dos referenciais de qualidade do MEC deve ser concebido a partir de princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico. Além do mais, suas representações em mídias precisam ser compatíveis com o contexto socioeconômico dos estudantes, que devem desenvolver habilidades e competências específicas.

Na abordagem desse quesito, as respostas dos entrevistados revelam certas contradições, especialmente entre os próprios estudantes, e desses, com as coordenações. Enquanto as falas da coordenação do curso e da coordenação de tutoria, guardam novamente aproximações e enfatizam o conjunto de recursos de mediação dispostos no ambiente virtual de aprendizagem, as manifestações dos estudantes não convergem para uma mesma perspectiva acerca dos materiais didáticos e da sua eficácia em relação às suas aprendizagens. Seguem alguns recortes em contribuição ao debate:

No AVA estavam disponíveis para os alunos os fóruns, as atividades, videoaulas; sistema de tutoria presencial e a distância, gravações de videoconferências feitas pelos professores ao vivo e posteriormente postadas no ambiente para que os alunos que a tivessem perdido pudessem assistir depois e livro-texto em PDF. Este também foi disponibilizado impresso e distribuído gratuitamente aos alunos em todos os polos, até como uma forma de facilitar a vida do aluno com maiores dificuldades de acesso a internet, uma vez que nem todos moravam na cidade-sede do polo. Como forma de minimizar problemas relacionados à falta de conexão de internet nos polos em dias de encontros presenciais, também optou-se pela gravação das aberturas e encerramentos das disciplinas para que os alunos não fossem prejudicados quanto ao repasse atualizado de informações (COORDENADOR 2).

Tínhamos no AVA: fórum, atividades e wiki; videoaulas gravadas; videoconferências ao vivo; livro-texto impresso; próprio sistema de tutoria. Os recursos eram adaptados ao contexto geral dos alunos, apesar de alguns polos apresentarem problemas de conectividade, o que em momentos específicos inviabilizava a programação síncrona (COORDENADOR 3).

Os depoimentos das coordenações sugerem o uso de uma diversidade de mídias, especialmente dispostas no ambiente virtual de aprendizagem, mas que possivelmente, pelas próprias ressalvas em suas falas, nem sempre poderiam vir a funcionar em virtude de eventuais problemas com a internet nos polos. Fato que pode vir a ter comprometido o pleno acesso dos estudantes aos materiais didáticos disponibilizados pelo curso. Apesar disso, não

foram encontradas manifestações contundentes dos acadêmicos participantes do grupo focal a esse respeito. Suas declarações particularizadas perpassam basicamente por impressões gerais e críticas aos recursos disponibilizados sobre os recursos da videoconferência, AVA, videoaulas e material impresso. Os depoimentos evidenciam que os estudantes desenvolveram estratégias para lidar com os problemas relativos aos materiais, quer seja a ajuda de pessoas externas, quer seja o trabalho presencial com colegas, como pode ser observado nas transcrições abaixo.

Era bem escasso, põe que a gente tinha um livro bem reduzido... e a gente tinha assim umas tutorias bem... tinha hora mesmo que não dava pra desenrolar nada, é como eu falei, tive muita ajuda da minha irmã, que desenrolava as coisas por que ela também já estava na frente. Agora, fazendo um parêntese, quando a gente tinha o início de uma nova disciplina, que ia ter a videoconferência, aquilo ali era um terror, - ali era um gasto desnecessário, eu achava, ali não dava pra se entender nada, não dava pra se ouvir, era uma coisa completamente descasada da outra, acho que não foi uma experiência boa pra nenhum aluno [...] (ESTUDANTE 2).

As apostilas, eu não sei se elas iam abordar, não eram tão bem claras, tinham uma séria dificuldade, principalmente na questão das disciplinas de cálculos, então, também o que me salvou mesmo foi a questão de juntarmos, trabalharmos numa equipe em que a gente escolhia uma determinada quantidade de colegas, com pessoas que moram próximas, exatamente pra ter um interesse maior da junção [...] (ESTUDANTE 3).

As aulas que eram postas no AVA [...] Videoaulas... Vamos dizer assim: Num segundo momento elas estavam melhores do que no início, estavam bem mais aprofundadas lá do conteúdo do livro, no início elas eram mais superficiais, do meu ponto de vista essas videoaulas elas foram bem melhores num segundo momento talvez quando houve aquela mudança (ESTUDANTE 4).

Eu acho que se a gente tivesse as aulas com o professor especialista, ao invés de ter lá no AVA aquelas videoaulas se tivesse presencial com eles seria muito mais útil pra gente. Porque é muito difícil, você não pode tirar uma dúvida aí eu vou lá pro computador: “tô com dúvida”..., aí a gente tinha de estar ligando pro colega: ei, tu entendeu isso? Entendeu? A gente tinha que estar com algum professor ou alguém que sabia, pra poder ensinar, por que como? Se a gente botava lá no AVA e o professor demorava que só pra responder, às vezes estava viajando, a gente teve um professor que estava na Espanha, não me lembro quem foi...(rsrsrs) eu digo: eh, vai demorar demais, se aqui eles não estão respondendo, imagina de fora! Aí, na minha opinião, tenho certeza, que se a gente tivesse uns dois dias de aula com o professor especialista seria muito melhor do que a gente ficar vendo aquelas aulas de videoaulas e com... inclusive em tutoria, que é ali a gente ia e não tirava dúvida nenhuma (ESTUDANTE 5).

Alguns dos depoimentos selecionados trazem à tona o pensamento de Moore e Kearsley (2007), quando apontam que diversas podem ser as alternativas de mídias utilizadas, desde os tradicionais materiais didáticos impressos até os espaços virtuais em redes, contanto que esses instrumentos sejam mediados por elos humanos a fim de suprir a separação física naturalmente existente. As avaliações aqui expostas sugerem que os estudantes reconheciam a existência e complementariedade dos diferentes recursos de mediação de conhecimentos,

embora nem sempre os percebiam como sendo úteis ao seu próprio modo de estudo ou ritmo de aprendizagem ou mesmo às suas expectativas em termos de elo humano e de qualidade do material.

Em contraponto, destacam-se as posições dos Estudantes 6 e 7, cujas impressões pessoais avaliam positivamente algumas das mídias utilizadas no curso.

O próprio ambiente virtual, tinha um valor significativo, por conta da socialização, das pesquisas, as ideias, para conhecimento de cada um... Os fóruns, independentemente de... você lê a contribuição de algum aluno... Achei interessante o ambiente virtual (ESTUDANTE 6).

[...] eu falo de todo o ambiente virtual, não só o fórum, se bem que as outras atividades específicas a gente não via... O que a gente via mesmo era só o fórum. E tinham as aulas, que a gente assistia e tinha uma dúvida e voltava e voltava, não tinha muita dificuldade com relação a velocidade de internet, então sempre que eu tinha uma dificuldade eu voltava com o “cursorzinho” lá e ouvia de novo. As aulas a gente tinha aquele tempo lá pra ouvir e o fórum, aquele grupão maior que ampliava. Caso a pessoa tivesse alguma dúvida... e tivesse no caso querendo elaborar uma atividade, alguma coisa, já ia buscando, já dava uma olhada nas ideias dos colegas, então você já melhorava a sua ideia, ampliava – o fórum ampliava muito o conceito, o que era posto lá [...] (ESTUDANTE 7).

Os indícios já expostos, associados aos resultados da coleta por meio dos questionários *on-line* enviados aos professores, tutores e alunos, conforme demonstrado na Tabela 4, revelam que os recursos de mediação utilizados no curso possivelmente estavam compatíveis com o contexto socioeconômico dos alunos e atenderam adequadamente às suas necessidades de aprendizagem. Os resultados encontrados são pertinentes e fazem jus ao pensamento de Moore e Kearsley (2007) quando consideram a imprescindibilidade dos meios para identificar a necessidade de aprendizagem dos alunos e os conteúdos que a suprirão.

Tabela 4 – Aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos – Uema

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	8	5	5
Cerca de metade das vezes	17	32	30
Muitas vezes	50	42	44
Sempre	25	21	21

A Tabela 4 revela que a maioria dos professores, alunos e tutores sondados consideraram que em mais da metade das vezes, os materiais didáticos atenderam às

expectativas dos alunos. Destaque para os percentuais idênticos entre tutores e alunos em praticamente todas as medidas de avaliação da escala e no somatório em 74% dos percentuais equivalentes aos níveis *cerca de metade das vezes* e *muitas vezes*. Ressalta-se ainda que 75% dos professores julgaram que os materiais didáticos *muitas vezes* (50%) ou *sempre* (25%) atendiam às necessidades dos alunos.

Assim, uma análise comparativa entre as fontes de resposta mostra consistência de percepção acerca dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos. Embora os professores tenham uma visão ligeiramente mais positiva que os demais públicos, se forem observados os percentuais de *muitas vezes* e *sempre*, poder-se-á concluir que ele variou de 63% (tutores) a 75% (professores), ficando os alunos com posição intermediária (65%), o que mostra elevada percepção de adequação dos materiais didáticos na opinião das três fontes consultadas.

Os questionários *on-line* também perguntavam para alunos, tutores e professores, suas impressões acerca da integração entre os materiais didáticos no curso. A exemplo da interdependência típica entre os subsistemas de um sistema (RAPOPORT, 1976), o mesmo ocorre entre os recursos instrucionais disponibilizados aos estudantes. Os resultados relativos à integração dos materiais didáticos estão apresentados em termos percentuais por unidade de observação na Tabela 5.

Tabela 5 – Integração dos materiais didáticos – Uema

Escala	Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%
Nunca		0	0	0
Algumas vezes		8	0	11
Cerca de metade das vezes		42	21	17
Muitas vezes		33	47	37
Sempre		17	32	35

Como se constata, para a maioria dos sujeitos de pesquisa os recursos instrucionais colocados à disposição dos estudantes estavam devidamente integrados, sendo que nesse caso, os professores foram os que tiveram a visão mais crítica. Os percentuais de respostas que consideram que os materiais didáticos estavam integrados *muitas vezes* ou *sempre* é de 50% para os professores, 72% para os alunos e 79% para os tutores.

Uma outra questão relacionada a essas e também abordada nas entrevistas e nos questionários *on-line*, referia-se à aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes diante dos conteúdos e dos materiais didáticos utilizados, conforme a prescrição dos referenciais de qualidade do MEC. As respostas obtidas a partir desse item contribuem para o diagnóstico acerca da eficácia dos recursos didáticos disponibilizados. A Tabela 6 indica em termos percentuais o quanto professores, tutores e alunos consideraram que os conteúdos transmitidos garantiram a incorporação de novas competências ao longo do curso.

Tabela 6 – Aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes – Uema

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	8	0	5
Cerca de metade das vezes	8	16	9
Muitas vezes	67	47	30
Sempre	17	37	56

Nota-se, nesse caso, que há grande concentração dos percentuais de aprovação aos conteúdos entre os níveis *muitas vezes* e *sempre* (84% para professores e tutores e 86% para alunos). Os resultados sugerem de fato que os conteúdos transmitidos foram significativos para a aquisição de novas competências. Os Estudantes 8 e 9 relatam suas impressões em conformidade ao que fora constatado nos questionários *on-line*.

Eu acho que houve mudança. Pra mim deu pra refletir a melhora dentro do meu próprio trabalho, eu tenho uma micro empresa então eu já comecei a fazer a implementação dos meus conhecimentos dentro da minha própria empresa, então já fui inovando, já fui melhorando... é sociedade – eu e meu marido - então eu já tava impondo as mudanças e ele: não estou gostando, depois que tu começastes este curso, tu estás exigindo demais... (risos), e eu disse não, é para isso que estou estudando, para melhorar tem que começar por aqui. Então para mim, foi muito bom. E também na questão que a colega falou, da pesquisa de campo, gostei muito, de vários conhecimentos que tivemos e no caso eu fiz uma pesquisa que gostei muito, foi na... inovação tecnológica (incremento), pra você melhorar o funcionamento de uma padaria, então... foi muito importante o que nós fizemos lá, as informações passadas para essa empresa, para melhorar o funcionamento dela [...] (ESTUDANTE 6).

Se eu não tivesse conseguido atingir esse objetivo, teria sido esvaziado totalmente, qual o valor que teria se não tivesse conseguido trazer mudanças no nosso dia a dia, no trabalho em si? Até mesmo por que quando a gente teve de fazer a pesquisa de campo, né? Isso foi assim muito bom porque a gente teve que ir lá in loco, ver como funcionava realmente a coisa e fazer uma pesquisa dentro daquilo ali e sugerir uma

melhoria, uma mudança, muito no caso de inovação, não foi?... inovação tecnológica, que a gente tinha essa obrigação – vamos dizer assim – dentro daquela pesquisa de campo sugerir... uma mudança, uma coisa que viesse ajudar naquela empresa, então ali deu uma ajuda muito grande para a gente ali, naquela pesquisa – e nas outras também, nos outros artigos também (ESTUDANTE 8).

Diante do exposto, considera-se que a Uema tenha promovido **adequadamente** a complementariedade entre os diferentes recursos didáticos utilizados no curso (videoaulas, material impresso, AVA e videoconferência) e ainda contribuído para que os seus estudantes tenham adquirido novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício profissional.

Sobre os mecanismos de **avaliação** empregados, tem-se por referência uma sistemática de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em conformidade com a concepção e a organização didático-pedagógica do curso. Os resultados das entrevistas e dos questionários *on-line* apontam diferentes perspectivas acerca desse tema. O ponto de partida para essas análises decorre das indagações sobre a oferta de opções variadas de verificação da aprendizagem e sobre a possibilidade de recuperação da aprendizagem para os alunos, como exposto nas Tabelas 7 e 8.

Tabela 7 – Existência de opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos – Uema

Escala	Sujeitos de Pesquisa		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	4
Algumas vezes	0	5	5
Cerca de metade das vezes	17	26	21
Muitas vezes	50	32	39
Sempre	33	37	31

A Tabela 7 sinaliza que, para a maioria absoluta dos professores (83%), tutores (69%) e alunos (70%), o curso ofereceu *sempre* ou *muitas vezes* opções variadas de verificação da aprendizagem. Já a Tabela 8 indica que essas aprendizagens, uma vez perdidas, puderam ser recuperadas. Os percentuais em cada uma dessas tabelas são relativamente semelhantes e denotam, em geral, que os alunos parecem mais críticos (29% avalia que a existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem esteve presente no máximo na metade das vezes), enquanto os professores se manifestaram com mais otimismo diante dos temas abordados (92% considera que a chance de recuperação esteve presente *muitas vezes* ou *sempre*).

Tabela 8 – Existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos – Uema

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	2
Algumas vezes	0	0	7
Cerca de metade das vezes	8	11	20
Muitas vezes	59	32	39
Sempre	33	57	32

A partir dessas constatações, buscou-se saber se as questões propostas nas avaliações de aprendizagem verificaram diferentes graus de complexidade em relação aos conhecimentos assimilados pelos estudantes e, ainda, qual o grau de comprometimento e participação de professores e tutores na construção do processo avaliativo.

A respeito dos diferentes graus de complexidade do processo avaliativo, toma-se inicialmente o ponto de vista institucional, refletido no depoimento do Coordenador 2 ao defender que “*os professores das disciplinas sempre foram orientados a trabalharem de forma a desenvolverem esses aspectos nos alunos e cabia aos tutores fazer o acompanhamento dos mesmos*”. Em correspondência ao que fora programado pelo curso, o pronunciamento de um dos participantes do grupo focal encontra aceitação dos demais estudantes participantes do processo de coleta de dados, da forma como segue expresso:

Bom, o conjunto de avaliações, não só a prova escrita, eram avaliações necessárias e positivas, por que a gente vai pra prova escrita e talvez ela não... ela não é suficiente para mensurar a capacidade da pessoa fazer intervenções administrativas no ambiente em que é necessário mas, ela termina por evidenciar o seu nível de conhecimento, agora, é evidente, como eu estava falando, os trabalhos de campo são muito importantes porque você vai estar vendo uma situação problema e, a partir do conhecimento teórico adquirido, buscar na prática a solução para aquele problema, primeiro visualizava o problema e depois apontava uma alternativa de solução. As provas escritas, às vezes eram um terror para a gente, mas elas terminavam também por influenciar a gente e dizer da necessidade de estudar, chegando o dia... ela tem também esse papel: de estimular a gente a estudar, quando chegar, se não tiver estudado... não tinha a menor condição... (ESTUDANTE 7).

A mesma questão quando apresentada aos sujeitos de pesquisa por meio dos questionários *on-line* não diferiu do que fora dito nas entrevistas. Com percentuais muito próximos entre os participantes, em geral, a maioria (80% dos professores, 84% dos tutores e 59% dos alunos) reconheceu que *muitas vezes* ou *sempre* as questões apresentavam diferentes graus de complexidade. A Tabela 9 reflete os resultados em termos percentuais para cada uma das unidades de observação consideradas.

Tabela 9 – Proposição de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade – Uema

Sujeitos de Pesquisa Escala	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	5	11	8
Cerca de metade das vezes	15	5	17
Muitas vezes	33	47	42
Sempre	47	37	33

Pelo que se constata, os professores foram os que mais atestaram os procedimentos de formulação das questões com diferentes graus de complexidade, visto que a rigor, são eles próprios, segundo Aretio (2001), os responsáveis diretos pela concepção da avaliação de aprendizagem dos estudantes. Para se confirmar se essa atribuição se aplicaria no caso da Uema, foi aferido também junto aos professores e tutores, *pelos questionários on-line*, a quem pertencia essa competência. A Tabela 10 ilustra os resultados por sujeito de pesquisa.

Tabela 10 – Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem – Uema

Sujeitos de Pesquisa Escala	Professor	Tutor
	%	%
Nunca	0	57
Algumas vezes	0	0
Cerca de metade das vezes	0	11
Muitas vezes	0	21
Sempre	100	11

Os resultados demonstram que além da responsabilidade dos docentes sobre a matéria, houve também no caso da Uema, uma efetiva participação de 43% dos tutores na construção das questões, em pelo menos a metade das avaliações realizadas, independentemente, se presenciais ou dispostas no ambiente virtual de aprendizagem. Por outro lado, as impressões de cada um dos sujeitos sobre quem participava da correção dessas avaliações se apresenta em novo cenário, conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações – Uema

Escala Sujeitos de Pesquisa	Professores		Tutores		Alunos	
	Professor	Tutor	Professor	Tutor	Professor	Tutor
	%	%	%	%	%	%
Nunca	33	17	11	16	15	6
Algumas vezes	17	8	21	0	12	9
Cerca de metade das vezes	0	8	16	16	22	19
Muitas vezes	50	25	21	21	23	22
Sempre	0	42	31	47	28	44

Os resultados dispostos na Tabela 11 indicam pouca variação entre os percentuais de reconhecimento da participação de tutores e professores. Em que pese as avaliações tenham sido apontadas e comprovadas sob os cuidados quase exclusivos dos professores, em relação às suas correções, os dados coletados indicam que todos os sujeitos de pesquisa consideram que *muitas vezes* ou *sempre* essa ação esteve sob os cuidados de um tutor. O Coordenador 2 manifesta-se sobre a divisão dessas atribuições informando que

[...] os professores elaboravam todas as provas – regular, segunda chamada, reposição e final – com suas respectivas chaves de resposta que posteriormente eram repassadas aos tutores. Eles sempre estavam presentes em dia de correção e 10% do total das correções das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade tinha que ser feita por ele.

Outro modo possível de compreender essa segmentação na prática avaliativa do curso, pode ser obtida com o próprio modelo das avaliações, o qual concilia verificações de aprendizagem presenciais e a distância com atributos de notas proporcionalizadas aos pesos atribuídos para cada atividade. Sobre essa dupla forma de abordagem, o Coordenador 2 menciona que no decorrer do curso

[...] aconteceram alguns ajustes nos pesos de cada formato de avaliação, mas as mesmas sempre contemplaram os momentos presenciais e a distância. Na fase final já estávamos adotando o padrão utilizados para os cursos a distância da Uema que foi o da média ponderada, com 80% de seu peso sendo computado para atividades presenciais e 20% para as atividades a distância, compondo ao final uma única nota.

O Coordenador 3 ao esclarecer que em *“todas as disciplinas tinham dois fóruns de discussão e a participação no fórum era significativa, até pelo seu peso avaliativo”*, informa que aos tutores a distância competia o acompanhamento das atividades dos estudantes no ambiente virtual do curso e, necessariamente, ficavam sob os seus cuidados as correções de todas as verificações realizadas. A fala do Estudante 3 resume e expõe a

sincronia desse processo avaliativo em duas perspectivas e mostra a importância que era atribuída ao fórum, como um espaço onde as interações acontecem, funcionando como se fosse a “sala de aula”.

Tinham fóruns, parece que até as entradas lá no fórum eles contavam... Às vezes você entrava no fórum em determinado momento e nem participava de forma efetiva, mas você lia, absorvia a ideia do outro, fazia confronto entre uma ideia e outra... tinha que estudar aquilo... Na véspera a gente tinha que olhar tudo... vai cair na prova alguma coisa lá do fórum... tinha que ler tudo...

Por fim, com a intenção de saber sobre a confiabilidade do processo avaliativo, especificamente quanto às avaliações de aprendizagem presenciais, arguiu-se para a coordenação sobre os procedimentos tomados desde a elaboração até a aplicação das verificações. Os Coordenadores 2 e 3 manifestam-se complementarmente a respeito. Para o Coordenador 2:

As avaliações eram elaboradas pelos professores das disciplinas e repassadas ao coordenador pedagógico do curso, que fazia uma análise e devolvia para eventuais ajustes daquilo que não houvesse ficado muito claro. Posteriormente eram encaminhadas para impressão, depois envelopadas e levadas por um supervisor de prova do curso a cada polo. Em 2010 foi criado pelo Uemanet o setor de avaliação, que passou a gerenciar a logística e fiscalização das avaliações presenciais. O mesmo estabeleceu uma série de normas e critérios que foram amplamente divulgados aos alunos, visando a garantia de maior controle durante todo o processo de avaliação da aprendizagem (COORDENADOR 2).

O Coordenador 3 reproduz na entrevista basicamente o mesmo processo, acrescentando que “*o rigor na fiscalização é levado a sério, minimizando a possibilidade de fraude na hora da avaliação*”. Durante a abordagem desse tema no grupo focal, diversas foram as passagens em que os alunos referem-se ao momento da aplicação das verificações de aprendizagem presenciais com ares de temor, devido às suas percepções do rigor e seriedade a que eram submetidos nessas ocasiões. O Estudante 2 menciona “*nossas provas são que nem concurso público, só entra na sala com a identidade apresentada pra um fiscal*”.

Os dados revelados demonstram o quanto a Uema promoveu um sistemático e até certo ponto rígido acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes, considerando a própria concepção e organização didático-pedagógica do curso, como sugere Aretio (2001). Diante dessas constatações, considera-se nesse caso que o processo de avaliação do estudante compôs **adequadamente** uma estratégia formativa ao longo dos semestres e que a universidade adotou mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.

7.1.2.2 Recursos

A segunda dimensão sistêmica analisada nesse capítulo corresponde ao conjunto de recursos (equipe multidisciplinar, modos de comunicação e infraestrutura de apoio dos polos) imprescindíveis pela legislação brasileira para o funcionamento de um curso a distância. .

Sobre a **equipe multidisciplinar**, interessou saber em linhas gerais, como foram selecionados os diferentes profissionais que compunham o agrupamento técnico-pedagógico a serviço do curso. Em relação aos tutores, com qual frequência ocorriam as atividades de tutoria e se os estudantes participavam delas, descobrir se o número de tutores por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso e, ainda, quanto aos docentes, se desenvolveram atividades de formação de tutores e qual o grau de aceitação deles e, por fim, se tiveram autonomia necessária para gerenciar seus conteúdos nas disciplina sob as quais eram responsáveis.

A questão relativa ao modo de acesso dos diferentes profissionais do curso não poderia ser respondida com propriedade por nenhum sujeito de pesquisa, senão pela própria coordenação do curso, a qual manifesta-se na fala do Coordenador 2, conforme transcrição a seguir:

Sobre os tutores, ele foram selecionados inicialmente por meio de um edital de Seleção de Tutores pela Univima. O processo teve três etapas: análise curricular, entrevista e uma espécie de mini-curso no AVA para avaliar o real entendimento de EAD pelos candidatos. Daí saiu uma listagem de classificados e de excedentes. Estes últimos foram chamados na medida em que houve desistências de alguns tutores selecionados inicialmente para atuarem no curso. Posteriormente esse processo foi assumido pela Uema e seguia as seguintes etapas: análise curricular, entrevista e ambientação no AVA. No caso dos professores, inicialmente eram sempre convidados os professores indicados no Projeto Pedagógico do Curso. Caso algum deles não tivesse a disponibilidade de tempo, partia-se na busca de professores externos à universidade que também passavam pelas etapas de análise curricular, entrevista e ambientação no AVA. E sobre os técnicos, basicamente também, análise curricular e entrevista.

O entrevistado sugere que em todos os casos, prevaleceu a análise curricular e a entrevista seguidas da ambientação no ambiente virtual, como critério de seleção, exceção ao caso dos professores vinculados ao projeto pedagógico, possivelmente escolhidos em função das suas áreas de atuação. Sabe-se, no entanto, que em se tratando de curso da UAB, os critérios e as normas para concessão dos pagamentos de bolsas de estudo e de pesquisa a tutores, professores e técnicos participantes na preparação e execução das ações de formação superior, inicial e continuada no âmbito desse programa federal obedecem a uma diretriz de

padronização e controle para todas as instituições de ensino integrantes do sistema, sobretudo em relação ao perfil desses atores (BRASIL, 2009a).

Fora questionado nas entrevistas e nos questionários *on-line* qual a flexibilidade e como os tutores se relacionavam e prestavam atendimento aos alunos e, ainda, se havia efetiva participação nessas atividades. Os participantes do grupo focal foram unânimes em reconhecer o acesso às tutorias, fossem elas pelo ambiente virtual ou como, na maioria dos casos, presencialmente, como preferido por esses respondentes. Os depoimentos dos estudantes mostram que houve grande interação entre esses dois públicos (alunos e tutores). Apesar disso, indicam algumas variações em relação ao tempo de resposta dos tutores em suas experiências. Seguem algumas transcrições com esse teor:

Com relação aos tutores [...] muito boa do começo ao fim. Tempo de resposta, aí sim, foi... primeiro era muito mais rápido e depois não sei por que cargas d'água a tutora ficou um pouco mais distante, a gente insistia indagando certas coisas e... talvez eu não tenha elementos pra dizer foi por isso, foi por aquilo mas, que houve uma diferença sim, no começo o tempo de resposta dela era muito rápido... agora a relação foi boa desde o começo até o final. Tinha um grupo certo, que não faltava. Mas como na nossa turma tinha muita gente que não morava aqui, tinha um pessoal de Itapecuru que eles vinham de 15 em 15, não vinham toda semana, mas vinham (ESTUDANTE 3).

Nós tivemos o (mencionou o nome de dois tutores); muito bons eu não tenho o que falar de nenhum, estavam presentes direto, a (mencionou nome da tutora), então, eu não tenho nem o que falar, parecia mais uma aula presencial pra nossa turma, então ela se dispunha a qualquer momento que precisava a gente formava turma, precisando ela estava lá se esforçava, essa questão de disciplinas de cálculos, ela nos levou até aqui para a biblioteca para nos acompanhar, ensinava mesmo, então fora nas outras disciplinas, até o celular, ela dava o número do celular dela para a gente, quando a gente estava nos grupos de estudo ela tava ali com a gente, tirando as dúvidas... Os encontros variavam muito de acordo com a complexidade da disciplina, porque às vezes não precisava... mas outras... Fora o dia de ela já vir, a gente combinava outro horário, se ela não tinha disponibilidade com horário pra gente estar lá, a gente combinava até na casa dela... (ESTUDANTE 4).

[...] quando entrou a (mencionou nome da tutora) a gente sempre obteve resposta, e-mails, dúvidas, como ela falou, a (mencionou nome de outra tutora) fazia e ela também fez muitas vezes, no cálculo, chamava um professor quando ela não dominava matéria, ela trazia um professor, colega dela, e dava aula o sábado todo e almoçava todo mundo junto e era uma festa e a turma vinha, ela é excelente, uma pessoa maravilhosa. Uma vez a tutoria foi lá em casa, parece que a UEMA tava em greve, aí a gente disse pode vir porque o pessoal tá aqui, aí pronto, deu a tutoria lá em casa (ESTUDANTE 8).

Ao discorrer sobre a primazia do estudante na concepção de um sistema de EAD, pode ser útil recorrer a Aretio (2001) para explicar quão diferentes podem ser as preferências e demandas individuais. Da mesma forma, Moore e Kearsley (2007) também defendem em seu modelo sistêmico para a educação a distância que o ponto de partida para as ações educacionais dessa natureza deve ser sempre a necessidade do aluno. Nesse sentido, a

organização de um curso a distância precisa estar preparada para reconhecer essas expectativas particularizadas e, avaliar a possibilidade de atendê-las.

A flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos, prova o quanto os cursos estão preconizando esses princípios. A Tabela 12 revela o quanto os alunos reconheceram essa amplitude nos atendimentos semanais.

Tabela 12 – Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos – Uema

Escala	Sujeito de Pesquisa	Aluno
		%
Nunca		6
Algumas vezes		5
Cerca de metade das vezes		26
Muitas vezes		30
Sempre		33

Como pode ser visto, 63% dos alunos reconheceram que o curso disponibilizou atividades de tutoria em dias e horários diferenciados, possibilitando certamente maior alcance e participação nesses encontros. Apesar da maioria dos estudantes terem reconhecido a amplitude dos atendimentos, 6% deles registraram nunca terem percebido tais alternativas de encontro com seus tutores e 5% percebeu essa flexibilidade de horários apenas *algumas vezes*. A Tabela 13 aborda a questão da tutoria a distância e presencial e discrimina os percentuais de adesão dos estudantes a esses momentos de tutoria programada.

Tabela 13 – Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria – Uema

Escala	Sujeito de Pesquisa	Aluno	
		Tutoria a distância	Tutoria presencial
		%	%
Nunca		9	4
Algumas vezes		9	10
Cerca de metade das vezes		17	12
Muitas vezes		31	27
Sempre		34	47

Como pode ser observado, a maioria dos estudantes além de reconhecerem a existência de horários alternativos semanais para a tutoria, também participam dessas atividades com frequência. Ao falar das atividades do tutor, o Coordenador 2 dá uma ideia de como esses encontros ocorriam:

Eles sempre se dispunham a fazer atendimentos extras além da carga horária de 20 horas que deviam cumprir para atender necessidades dos alunos. A frequência às tutorias presenciais não era muito alta, à exceção era véspera de prova. Fora isso a disponibilidades dos tutores era a distância mesmo.

A Tabela 13 ainda confirma os depoimentos colhidos com os alunos, o qual revela a preferência dos estudantes pelos atendimentos presenciais em detrimento dos virtualizados. No caso da Uema, segundo dados da coordenação do curso, o número de tutores presenciais para atendimento aos alunos era o mesmo que o de tutores a distância, ou seja, para cada 25 alunos, um tutor presencial e outro a distância. A rigor, cada um tratando de demandas dos alunos conforme a natureza das suas atividades de tutoria, uma presencialmente e o outro no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Sobre a suficiência do número de tutores para acompanhamento eficaz das atividades do curso, os resultados dos questionários *on-line* aplicados junto a esses dois sujeitos são apontados na Tabela 14.

Tabela 14 – Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos – Uema

Escala Sujeitos de Pesquisa	Tutores		Alunos	
	Tutoria a distância	Tutoria presencial	Tutoria a distância	Tutoria presencial
	%	%	%	%
Nunca	5	5	10	10
Algumas vezes	5	0	11	10
Cerca de metade das vezes	21	21	29	25
Muitas vezes	32	32	25	29
Sempre	37	42	25	26

Em geral, nota-se uma forte aproximação nos resultados da Tabela 14. No entanto, tanto na perspectiva dos tutores, como na dos alunos, o número de tutores presenciais ou os seus atendimentos parecem ter sido mais eficazes que o dos tutores a distância. Os indícios na demora dos atendimentos virtuais e o fato de os tutores presenciais serem mais demandados pelos alunos podem estar entre as causas para a consideração desses sujeitos ter sido menos favorável aos tutores a distância. O Estudante 7, em seu depoimento no grupo focal, resume a questão aqui levantada com a seguinte afirmação:

Eu tirava minhas dúvidas mais com a presencial, até porque algumas vezes eu solicitava da tutora a distância, ela mandava eu estudar em algum lugar pra eu captar o que eu queria, aí eu: caramba, se eu tô querendo uma explicação aqui e agora e eu já estudei e não entendi muito bem, então eu ficava assim... ah não eu não vou pedir mais pra esse aqui não.

Outro aspecto considerado no julgamento do componente equipe multidisciplinar diz respeito ao processo de formação dos tutores em programas de aperfeiçoamento ao longo do curso, mas especialmente para o desenvolvimento de suas atividades em cada disciplina oferecida. A Tabela 15 aponta as perspectivas dos professores e dos tutores acerca dessa questão.

Tabela 15 – Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina – Uema

Escola	Sujeitos de Pesquisa	
	Professor	Tutor
	%	%
Nunca	13	16
Algumas vezes	8	0
Cerca de metade das vezes	10	5
Muitas vezes	37	42
Sempre	32	37

Apesar de não serem uniformes os resultados para cada item da escala utilizada, ficam evidentes as aproximações nas perspectivas dos professores e tutores quanto ao processo de formação continuada no curso. Destaque para o fato de que os tutores, em geral, parecem reconhecer mais do que os próprios professores os aperfeiçoamentos ministrados por esses. Inegável que a formação desencadeada ao início de cada disciplina tende a gerar algum grau de especialização entre os tutores, possibilidade recomendada por Moore e Kearsley (2007) ao tratarem sobre a composição de profissionais em equipes de EAD.

Por fim, apresenta-se ainda um último tópico nas discussões sobre a equipe multidisciplinar, também requerido como prescrição pelos referenciais de qualidade do MEC. Trata-se da autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina. A Tabela 16 apresenta em termos percentuais o quanto o próprio professor avalia sua condição autônoma no curso.

Tabela 16 – Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina – Uema

Sujeito de Pesquisa	Professor
Escala	%
Nunca	8
Algumas vezes	8
Cerca de metade das vezes	8
Muitas vezes	33
Sempre	43

Como exposto, 76% dos professores avaliam que tiveram *muitas vezes* ou *sempre*, segundo a escala utilizada, a autonomia necessária para gerenciarem adequadamente os conteúdos das suas disciplinas, conforme preconizado nos referenciais de qualidade para a educação superior a distância do MEC. Em entrevista, o Coordenador 2 menciona que existe essa autonomia,

[...] mas sempre com o auxílio da coordenação pedagógica para que atendesse aos critérios da Uema... Os livros já vinham prontos por ser um projeto a nível nacional, por isso os professores não tinham participação na elaboração dos mesmos. A eles cabia conduzir as capacitações das disciplinas aos tutores, participar da abertura e encerramento das disciplinas, elaborar os fóruns e atividades disponibilizados aos alunos no AVA, responder as dúvidas dos alunos, elaborar as avaliações com suas respectivas chaves de resposta e participar da correção das mesmas.

As revelações do Coordenador 2 de certo modo explicam percentual de 24% de professores admitindo que no máximo em *cerca de metade das vezes* tiveram liberdade para o gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina. Em todo o caso, essas e outras evidências expostas nessa seção indicam que a experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar os habilita **adequadamente** para a atuação desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso.

Outra parte importante da dimensão recursos e que também possui associação com o componente equipe multidisciplinar, trata da **comunicação**. Segundo os referenciais de qualidade do MEC, esse componente exalta a imprescindibilidade do princípio da interação e interatividade em meio a um processo educacional e deve ter sempre o estudante como foco. Autores como Peters (1989), Garrison (2000), Bayma (2006), Moore e Kearsley (2007) e o

próprio decreto que regulamenta a educação a distância no país¹⁶ chegam a associar o desenvolvimento da educação a distância em consequência também ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Em linhas gerais, além de revelar as *tecnologias síncronas e assíncronas* disponíveis no curso, essa seção discute alguns aspectos relacionados ao acesso e existência de espaços democráticos para uso de ferramentas de comunicação, assim também como se as interações acadêmicas possibilitaram a construção coletiva de conhecimentos e como elas ocorriam. O depoimento do Coordenador 2 resume coerentemente a dinâmica dos pontos de contato propícios a algum processo comunicativo dentro do curso.

Eram promovidos encontros presenciais com os professores das disciplinas em dois momentos: no início e no final da mesma. Estes também eram gravados e disponibilizados no AVA. Também no AVA ficavam disponíveis os fóruns de discussão das disciplinas (2 para cada uma), cuja participação acabava variando um pouco de aluno para aluno (mesmo sendo item para composição da avaliação a distância). Infelizmente o chat do AVA nunca funcionou adequadamente, mas foi permitido aos tutores interagissem sincronamente com os alunos através de chats públicos (como skype, MSN, etc) e postassem os históricos em espaço adequado para disseminação da informação aos demais. Creio que de todas as formas de comunicação disponibilizada aos alunos os fóruns tinham maior participação.

Quando a questão foi apresentada aos alunos participantes do grupo focal, os pronunciamentos mantiveram-se coerentes, seguindo uma mesma linha. Ilustram a uniformidade dessas respostas alguns trechos apresentados a seguir:

- “Eu falava pelo telefone com os colegas e também com a tutora presencial e a tutora a distância... Com a tutora geralmente era por e-mail, ela quase sempre ela já estava ali, on-line e respondia automaticamente” (ESTUDANTE 2);
- “Era e-mail, mensagens, no AVA também a gente mandava mensagem para o coordenador no AVA quando ele entrava no chat...” (ESTUDANTE 4);
- “E-mail, telefone, mensagem no ambiente virtual e reuniões, encontros na casa de um e na casa de outro, então a gente se falava todo santo dia com os grupos da própria turma...” (ESTUDANTE 5);
- “No nosso caso não, desde o início foi o mesmo grupo. A gente só foi aumentando o grupo... foi o mesmo grupo mas quem saía a gente ia substituindo por outro...” (ESTUDANTE 8).

Como observado, em linhas gerais, as interações acadêmicas dos estudantes não se limitaram a uma única forma de comunicação e nem mesmo àquelas alternativas disponibilizadas institucionalmente pelo curso. Portanto, as formas disponibilizadas institucionalmente não parecem ter restringido o desenvolvimentos de processos de

¹⁶ Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

comunicação, pelo contrário, foram também utilizadas. A recorrência aos grupos de trabalho indica que pode ter havido a elaboração de projetos de forma compartilhada e a construção coletiva de conhecimentos, como preceitua o documento normativo do MEC e conforme se espera na EAD (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os resultados dos questionários *on-line* também contribuem para compreensão acerca das interações acadêmicas ocorridas ao longo do curso. A Tabela 17, corroborando com as falas dos participantes do grupo focal, confirma que os estudantes interagem muito mais entre si, do que com os seus tutores ou professores. Nele está descrito que 56% dos alunos assinalaram que as atividades desenvolvidas no curso favoreceram sempre suas interações com os demais colegas, contra 22% para os professores e 31% para os tutores.

Tabela 17 – Favorecimento às interações do aluno com os professores, tutores e outros alunos – Uema

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Aluno		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	6	2	0
Algumas vezes	16	15	6
Cerca de metade das vezes	20	17	16
Muitas vezes	36	35	22
Sempre	22	31	56

De outra perspectiva, a Tabela 18 demonstra, por sua vez, as impressões dos tutores em relação ao quanto as atividades desenvolvidas favoreceram sempre suas interações no âmbito do curso. Os dados indicam que a maior parte das suas conexões interativas se davam com os alunos, em segundo lugar entre si mesmos, independentemente do modo de atuação, se a distância ou presencialmente. Por último, foram apontados os professores responsáveis por disciplinas ao longo do curso.

Tabela 18 – Favorecimento às interações do tutor com os professores, alunos e outros tutores – Uema

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Tutor		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	11	11	0
Algumas vezes	21	16	0
Cerca de metade das vezes	26	31	21
Muitas vezes	21	21	32
Sempre	21	21	47

Por fim, expõe-se o nível de interação dos professores em relação aos seus alunos, tutores (presenciais e a distância) e a outros colegas também docentes. A Tabela 19 indica que na consideração do próprio professor, sua interação no curso ocorre com maior frequência com os alunos, seguida dos tutores a distância, depois dos presenciais e por último com seus pares no curso.

Tabela 19 – Favorecimento às interações do professor com os alunos, tutores e outros professores – Uema

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Professor			
	Professor	Tutor Presencial	Tutor a Distância	Aluno
	%	%	%	%
Nunca	33	8	0	0
Algumas vezes	33	33	17	0
Cerca de metade das vezes	8	17	33	25
Muitas vezes	26	32	42	58
Sempre	0	8	8	17

Pelo que fora exposto quanto ao sistema de comunicação identificado, compreende-se que o curso piloto da UAB na Uema permitiu a interação e interatividade por meio de tecnologias disponíveis em espaços democráticos acessíveis a todos no curso. Ao consentir com esses espaços, contribuiu para a construção coletiva de conhecimentos por meio de mecanismos de interação **adequadamente** desenvolvidos, que possibilitam o ajuntamento de alunos para além dos encontros presenciais e propiciaram interações entre todos os atores que compõem o curso.

Quanto à **infraestrutura de apoio**, aqui considerada como terceiro componente da dimensão sistêmica *recursos*, buscou-se saber o quanto o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso foram favorecidas pelas instalações físicas dos seus polos de apoio presencial. Para tanto, apresentou-se a todos os sujeitos de pesquisa a mesma questão, sobre a qual os entrevistados poderiam se manifestar abertamente em termos de satisfação e os respondentes dos questionários *on-line* poderiam indicar o quanto concordavam, dentro de uma escala crescente, se as condições estruturais dos polos eram satisfatórias.

Os resultados das entrevistas no nível de coordenação convergem para um mesmo discurso em torno de uma possível precariedade na internet dos polos. O Coordenador 2 admite que *“no interior, mesmo que os polos não estivessem equipados adequadamente a reclamação estaria relacionada a dificuldade de acesso à internet, isso sempre era mencionado pelos coordenadores de polo”*, na mesma direção, a Coordenadora 3 sentencia ao tratar dos polos, *“em sua maioria tinham condições satisfatórias para atender os alunos, o problema mais comum era de internet”*. Entre os participantes do grupo focal não foram encontradas evidências que pudessem representar o grau de satisfação dos estudantes em relação aos espaços físicos compartilhados na Uema, não sendo esta uma temática que o grupo aprofundou em seus debates.

No entanto, por meio dos questionários *on-line* foi possível coletar as impressões gerais dos professores, tutores e alunos. A Tabela 20 apresenta esses resultados.

Tabela 20 – Satisfação em relação às condições estruturais do polo – Uema

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Discordo totalmente	0	16	19
Discordo parcialmente	17	37	10
Nem discordo e nem concordo	25	16	15
Concordo parcialmente	58	26	34
Concordo totalmente	0	5	22

Nota-se que os percentuais de aprovação ou satisfação dos sujeitos de pesquisa não são consensuais. Diante dos valores de concordância na escala, 56% dos estudantes e 58% dos professores consideraram satisfatórias as instalações físicas disponíveis nos polos, enquanto apenas 31% dos tutores apresentam o mesmo ponto de vista. Diferença

possivelmente explicada em razão da frequência e uso das instalações ser maior por parte do tutor, do que pelos demais participantes do curso. Destaque para o percentual de discordância de 53% dos tutores em relação à estrutura dos polos.

Com base nas impressões gerais aqui reveladas, considera-se que no quesito infraestrutura de polo, esses espaços parecem não ter contribuído plenamente para o andamento ininterrupto das atividades programadas, especialmente em razão da precariedade da internet e da percepção negativa manifesta pelos tutores. Por outro lado, os professores e alunos, em geral, demonstram que a infraestrutura foi suficiente. Esse diagnóstico remete à consideração de que as instalações físicas favoreceram apenas **suficientemente** o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso.

Em resumo ao que foi exposto sobre a configuração da gestão da EAD na Uema, apresenta-se a Figura 7:

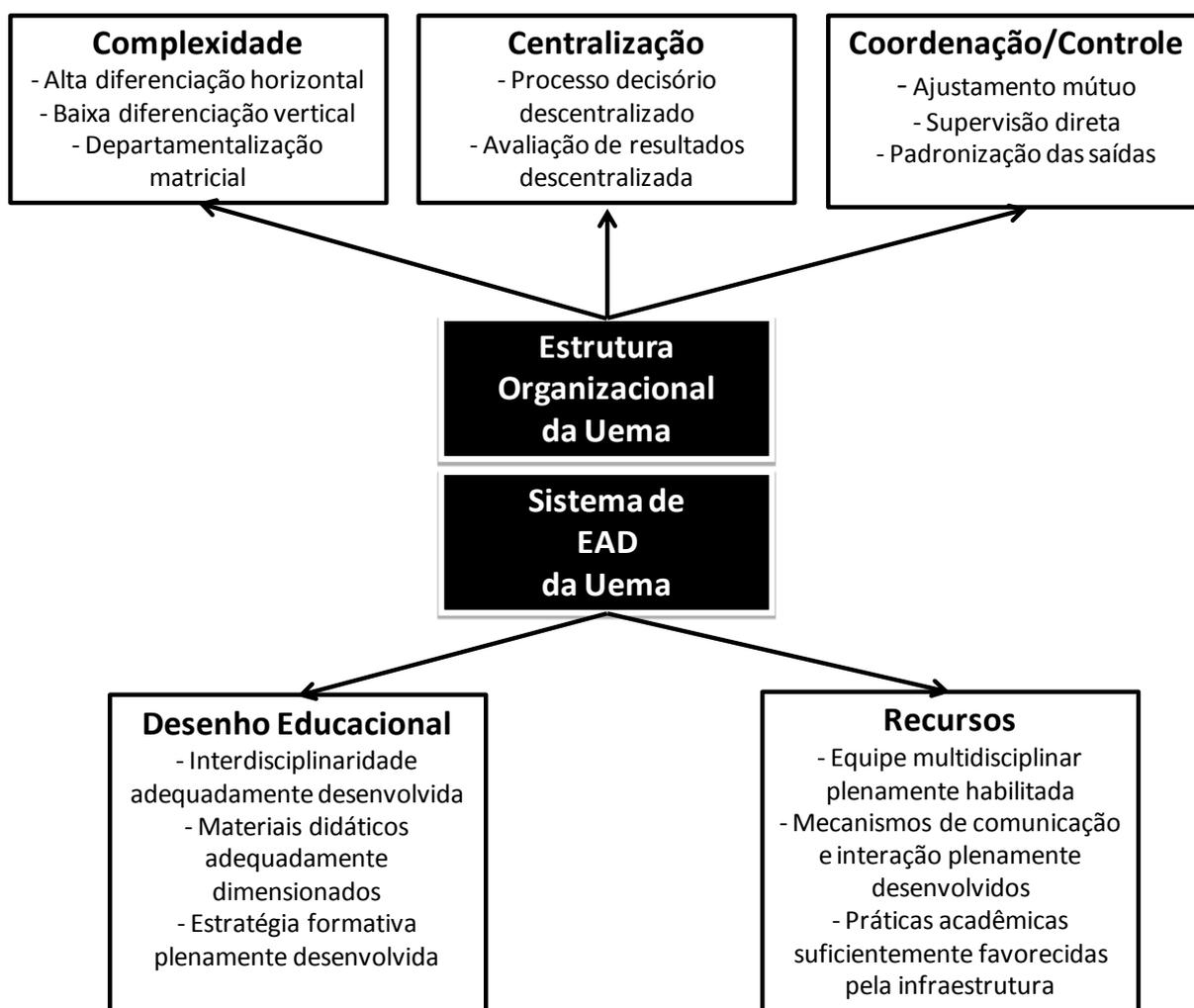


Figura 7: Síntese da configuração da gestão da EAD na Uema

7.2 O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

A Universidade Estadual da Paraíba iniciou, em junho de 2006, o curso a distância de administração (projeto piloto da UAB) com 494 alunos, entre os quais, 160 eram oriundos do Banco do Brasil e os outros 334 da demanda social. Em meio a esse universo, 127 concluintes foram convocados pelo Inep a realizarem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e desses, 56 alunos compareceram e contribuíram com o conceito 3 (três) obtido pela instituição (BRASIL, 2009c).

A distribuição espacial do referido curso ocorreu em apenas dois municípios paraibanos, João Pessoa e Campina Grande, onde também fica a sede da Universidade Estadual da Paraíba. Ao polo situado na sede da instituição estavam vinculados todos os alunos selecionados para o Enade na condição de concluintes, os quais encontravam-se à época no oitavo semestre do curso. A Tabela 21 demonstra no caso da UEPB, as médias alcançadas pelos estudantes no exame em questão.

Tabela 21– Detalhamento do Conceito Enade – UEPB

Curso / Município	Média Formação Geral	Média Componente e Específico	Conceito Enade Contínuo	Conceito Enade Faixa
Administração a distância (Campina Grande)	38,5	42,9	2,71	3

Fonte: BRASIL (2009)

O resultado ora exposto serviu de mote para a descrição da configuração da gestão do curso piloto da UAB na UEPB. Daí, partiu-se para a identificação da estrutura organizacional do setor responsável pela EAD. As análises que se seguem, com as discussões acerca da estrutura organizacional e do sistema de EAD verificados na Universidade Estadual do Maranhão, permitem a devida associação com o resultado ora considerado do Enade (Tabela 21) e ressaltaram os argumentos para a tese de que a configuração da gestão (relativa às categorias de análise) teve influência sobremaneira sobre o conceito obtido pelo curso a distância de administração em São Luís no exame em questão.

7.2.1 Estrutura organizacional

O delineamento da estrutura organizacional do setor responsável pela intermediação da EAD na Universidade Estadual da Paraíba foi possível a partir da entrevista em profundidade realizada com a coordenação da UAB na instituição, nessa tese denominado Coordenador 4. Os dados coletados, bem como as suas análises, se concentram no modo como se configura a Coordenadoria Institucional de Programas Especiais (CIPE), órgão em nível de assessoria vinculado à reitoria da UEPB e que assume o papel informal de uma Secretaria de Educação a Distância.

As discussões que se seguem estão agrupadas em três seções, relativas às dimensões da categoria de análise discutida aqui. A abordagem inicial contempla os componentes divisão do trabalho, hierarquia e departamentalização, correspondentes à dimensão complexidade. Em seguida, trata-se do processo decisório e dos mecanismos de avaliação de resultados, indicadores do nível de centralização do setor investigado e, por fim, abordam-se aspectos típicos da função controle na administração, entre os quais o ajuste mútuo, a supervisão direta, a padronização e a formalização, todos componentes integrados da estrutura da área encarregada da EAD na UEPB.

7.2.1.1 Complexidade

Os mecanismos de avaliação utilizados para análise da complexidade organizacional são intrínsecos à divisão do trabalho e à hierarquia. O primeiro repercute e gera a diferenciação horizontal e o segundo, de igual maneira, a diferenciação vertical. A articulação entre essas diferenciações resulta e pode ser representada nos agrupamentos funcionais ou departamentais da Coordenadoria Institucional de Programas Especiais da UEPB.

A chamada CIPE, embora conste formalmente na estrutura da UEPB como órgão de assessoria, tem *status* de uma pró-reitoria e engloba em sua atuação, atribuições estratégicas de interesse da reitoria que não estão vinculadas a nenhum outro departamento institucional, a exemplo da própria educação a distância.

Ela é uma pró-reitoria, mas não tem o nome, porque já tem uma construção histórica com esse nome, que é a CIPE e a pró-reitora de EAD acha isso maravilhoso, pra não quebrar, não mudar, enfim, ela vai mantendo... tudo aquilo que não é peculiar de uma pró-reitoria está nela, tudo o que você imaginar de diferente, por exemplo, tem um projeto com índios, é dela, um projeto de iniciação com o pessoal de Angola, um

intercâmbio e tal... está dentro do curso, o aluno é do curso, então, mas quem cuida? Ela. Quem faz chegar o aluno aqui, quem recebe a bolsa é essa pró-reitoria... (COORDENADOR 4).

O depoimento do entrevistado está carregado de convicção quanto ao *status* da CIPE na UEPB, tanto em relação ao cargo máximo da referida coordenadoria, quanto no que diz respeito ao âmbito da sua atuação, vide o termo “*pró-reitora de EAD*”. O Coordenador 4 chega a dizer “*a gente já criou um secretaria de educação à distância mas ela não decolou. Por que ela não decolou? Porque a CIP ela é muito forte, é muito consolidada e não consigo ver... É, não consigo ver sentido pra outro caminho não*”. De fato, ainda que não formalizada, não sobram dúvidas de que a educação a distância esteja institucionalizada e se constitua na principal e permanente ação desencadeada pelo referido setor. A respeito da institucionalização da referida coordenadoria, destaca-se o seguinte comentário do Coordenador 4:

A gente já está institucionalizado, porque todos os professores são da casa, todas as coordenações de curso são da casa, a gente só não conseguiu ainda inserir na carga horária dos professores as atividades da EAD, mas na cabeça da reitora eles são bolsistas, então é um *plus* a mais. Eles fazem na sua carga horária especial mas declaram que estão na EAD, põe no seu plano de trabalho, mas não têm direito a horas a menos por conta disso... O que precisar, pra complementar toda essa estrutura foi a Universidade que bancou, com exceção de computador, o resto foi ela que comprou, mandou reformar a casa, botar telhas e cortinas e tal... então tudo da EAD está aqui dentro, completamente integrado.

Pelo que se verificou *in loco* e com base na entrevista realizada, o trabalho em prol do curso piloto nesse setor, em que pese houvesse uma distribuição de responsabilidades prévias, também estava organizado em função de demandas circunstanciais, fato que poderia vir a fazer com que os colaboradores à disposição do curso, viessem a acumular diferentes funções nos diferentes agrupamentos de trabalho. Em linhas gerais, a divisão do trabalho na CIPE parece obedecer a uma lógica funcional e depender diretamente das tarefas induzidas pelas próprias coordenações que a compõem. A esse respeito, o Coordenador 4 menciona que “*é uma pessoa só que é a pró-reitora, que divide com as coordenações e pra ela eu sou UAB, então os cursos da UAB eu cuido, os cursos do PAR, etc., outro professor cuida... o Brasil Solidário outro cuida. E então a gente se divide*”.

Pelo relato do Coordenador 4, além da coordenação geral da CIPE, também compreendida como pró-reitoria, compõem o setor: todas as coordenações de cursos a distância da UEPB, incluindo o curso piloto da UAB e a sua coordenação colegiada de tutores, uma coordenação acadêmica, outra de tecnologia, informação e comunicação (TIC), uma coordenação de informática e outra de desenvolvimento web. Como não há uma

estrutura formalizada, a Figura 8 traz o desenho organizacional que representaria a estrutura dessa Coordenadoria Institucional de Programas Especiais, considerando os relatos dos depoimentos.

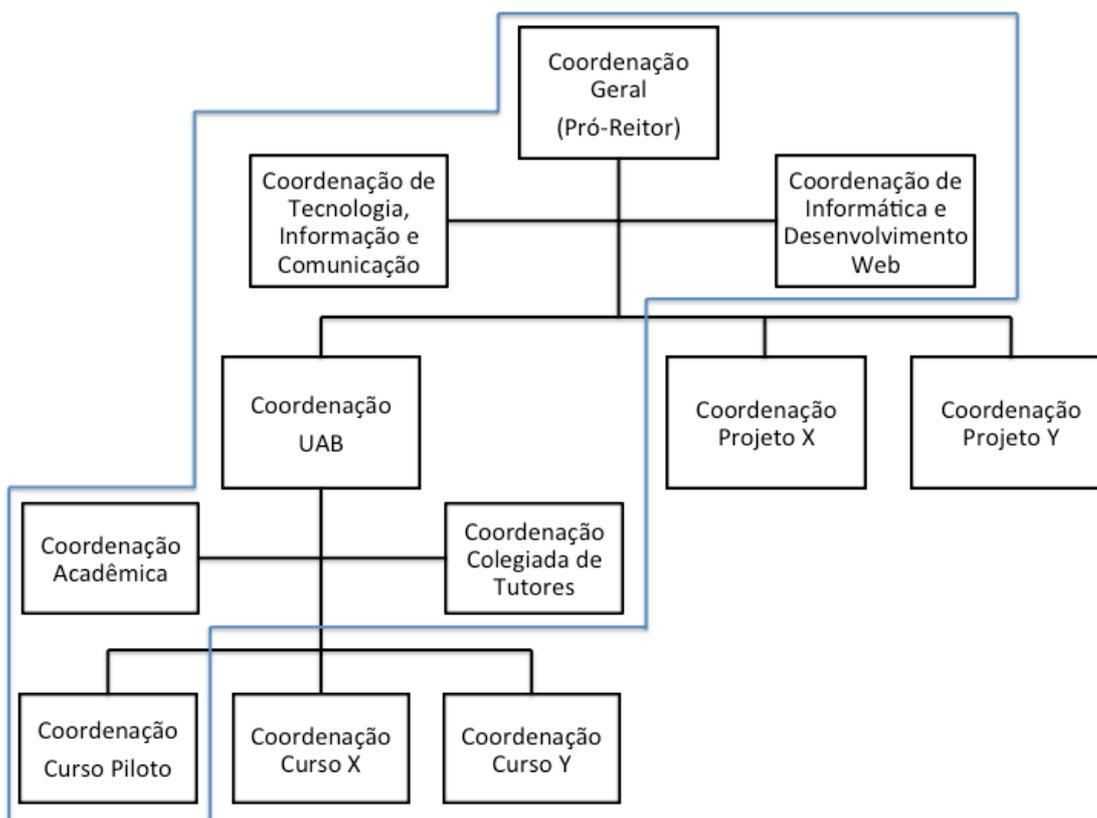


Figura 8: Organização do trabalho na CIPE/UEPB

A Figura 8 sugere o baixo grau de complexidade da estrutura da CIPE em termos de diferenciação horizontal e vertical. A coordenadoria em análise está subdividida basicamente em dois níveis verticalizados além da cúpula e em quatro outros agrupamentos de trabalho em torno do curso piloto, representados nos setores acadêmico, tutoria, TIC e desenvolvimento *web*. Apesar da possibilidade dessa interpretação, o Coordenador 4 ressalta a não formalização da estrutura nos seguintes termos:

Na verdade não existe uma setorialização, nem departamentos. Existem coordenações de programas, eu faço a UAB, outra professora faz a Casa Brasil, outra colega faz a relação com o programa de alfabetizadores... Enfim, são coordenações pontuais que vão sendo convidadas ou inseridas no programa de acordo com a necessidade, não é uma coisa já organizada, não se tem um organograma não.

A despeito do ponto de vista do entrevistado, são inegáveis os agrupamentos “de atividades de trabalho que sejam semelhantes ou logicamente conectadas” (STONER; FREEMAN, 1999, p. 230). Nesse sentido, encontra-se amparado também o pensamento de Hatch (2006), visto que esses agrupamentos de tarefas e responsabilidades são facilmente percebidos a partir da divisão do trabalho realizada, mesmo que de modo informal. De outra maneira, sugere o Coordenador 4 em suas falas, que as tarefas organizadas só poderiam ser desenvolvidas por profissional especializado ou treinado para a função, como diria Hall (2004).

[...] por exemplo, o caso de (citou nome de um funcionário), que faz toda a produção do livro, que é produzido pelo professor, ele tem claramente o papel dele, tem um cara que faz a arte, que é o (citou nome de outro funcionário), então eles já sabem o que vão fazer, porém eles incrementam e convidam outros colegas pra melhorar ainda mais, por exemplo, tem o (citou nome de um terceiro funcionário), que está na Inglaterra agora... e vão juntando forças, mas tem uma pessoa específica... Fazem o tempo inteiro, toda a diagramação, arte, gravura, desenho, tem um cara que faz só desenhos [...] (COORDENADOR 4).

Pelos indicativos dados pelo Coordenador 4, as características da CIPE aproximam-se fortemente de uma departamentalização funcional no entender de Wagner III e Hollenbeck (2009), visto que o agrupamento das pessoas tende a acontecer, via de regra, pela similaridade da função ou como diriam ainda Stoner e Freeman (1999) e Hatch (2006), também por causa da inflexibilidade das atribuições, dos baixos custos operacionais diante do reduzido número de colaboradores e da centralização do processo decisório, como poderá ser verificado na próxima seção.

7.2.1.2 Centralização

O segundo componente estrutural analisado no contexto da Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais diz respeito ao modo como se manifestam os processos e competências para a tomada de decisão, bem como para a avaliação de resultados. Segundo Hall (2004) e Hatch (2006) a consideração sobre a centralização ou não de uma estrutura está diretamente associada à concentração de poder entre os níveis organizacionais, se concentrado sob a posse de poucos ou repartido entre muitos. Com essa perspectiva de descoberta, analisa-se o tema em relação aos procedimentos voltados para a execução do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) na UEPB.

No que se refere ao processo de tomada de decisão no âmbito da CIPE, o procedimento padrão adotado no contexto da UAB aparece manifesto no seguinte pronunciamento do Coordenador 4:

[...] primeiro compartilho com a (citou nome de uma professora), fazemos a reflexão, vemos se temos perna, quem seria a pessoa, se a gente tem condição, enfim... condição física, material e tal... Feito essa reflexão a reitora normalmente participa e ela é uma guerreira, tudo ela diz sim, desde que seja bom. É difícil ela dizer não façam, é sempre façam e se puder ampliem... e aí é que a gente começa a encaminhar, chamar alguém da equipe, consultar o departamento que tenha ligação com isso... As reflexões, os desafios, digamos assim, vou te dar um exemplo, a gente vai ter aula aqui a noite, que é um espaço de certa forma perigoso, escondido e tal... então, isso cria um problema se houver demanda de aluno e aí a gente começa a refletir qual seria o melhor espaço ou quem deveria estar aqui a noite... se seria só o vigilante pra abrir a porta ou só o tutor, como é que a gente dinamiza esse espaço. Essas coisas vão nos desafiando a pensar. O professor que não atua ou o professor que aprendeu a atuar mas que está ausente, como é que a gente se desafia a fazer esse professor se comprometer com esse curso de outra forma? Enfim, acabam sendo todas essas reflexões [...]

Como explicitado, são as reflexões compartilhadas entre a coordenação geral e a coordenação UAB, por vezes ainda com a própria reitoria, que geram a base informativa necessária à consecução de uma decisão a partir da CIPE. Por esse relato não seria difícil concordar com Bowditch e Buono (2011) quando apontam que a centralização de uma organização está relacionada ao local único da autoridade para tomada de decisões, nesse caso, no próprio nível estratégico do setor. Na mesma direção, Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 316) indicam haver centralização quando há "concentração de autoridade e decisão na cúpula de uma empresa".

Um possível contraditório a esse cenário foi apresentado pelo Coordenador 4 quando se referiu ao que parece ser um colegiado informal de coordenadores informal.

Todos os coordenadores de curso se reúnem e se encontram, tem uma equipe de tutoria, que se encontra, mas ela não está em organograma, ela é construída a partir da necessidade, tem dez coordenadores de curso, aproximadamente, então esses dez sentem necessidade de estarem juntos, pra planejar, pra ter uma mesma linguagem, enfim, se vamos aceitar ou não uma determinada cadeira que o aluno traga, se vamos definir a política de avaliação... essas coisas são definidas coletivamente...

No entanto, a autonomia democrática desse agrupamento, como sugeriria Oliveira (2006), parece comprometida pelo alto grau de influência exercido pela coordenação geral da CIPE. Em continuidade ao relato anterior, o Coordenador 4 acrescenta que todas essas discussões ocorrem com "*a supervisão da professora que faz a coordenação geral e ela me chama de coordenadora pedagógica e então eu dou suporte, por ter um pouco mais de experiência*". Em outra passagem ainda revela sobre a mesma pessoa:

Ela faz esse papel, mas a questão política, interlocução, também é uma prerrogativa dela. Aprovar em conselho, tirar de conselho, levar pro conselho, toda parte mais política digamos assim do projeto dos cursos ela assume pra si, ela faz realmente a coordenação geral. Os eventuais problemas que ocorram são negociados com ela que conhece todo o processo. É raro ela não tá informada de alguma ação... É uma pessoa muito especial porque eu não diria que ela vai pro lado teórico, é uma pessoa extremamente prática de fazer acontecer, ela é muito importante porque ela faz acontecer mesmo as coisas que são tão tradicionais digamos assim, ela supera a burocracia. E essa história de superar a burocracia, foi fazendo as coisas acontecerem porque se você espera o caminho todo burocraticamente nas instituições eles não andam, aí ela vai cortando um pouco esses caminhos, por conta da decisão da reitora, também apoia muito isso e ela supera mesmo...

Percebe-se pelo depoimento que há reconhecimento ao carisma e força institucional suportada pela reitoria, em relação à coordenação geral na CIPE. Porém, descortina-se a possibilidade de que esse comportamento seja decorrente de uma significativa delegação de concentração de poder, capaz de reproduzir uma estrutura altamente centralizada, em que não há confiança nos subordinados para que tomem decisões ou se autoavaliem, como previne Hall (2004).

Corroborando com esse argumento, quando questionado sobre o processo de avaliação de resultados na CIPE em relação ao curso piloto, o Coordenador 4 admitiu:

Logo que eu iniciei a gente fazia avaliação no mínimo de seis em seis meses a gente fazia uma avaliação com tutor, professores e alunos. E fazíamos a partir de um questionário, que chegou a ser em papel e depois virou eletrônico, aplicado aos alunos. Quando os cursos cresceram muito isso ficou mais a cargo da coordenação. Então a gente não tem mais uma sistemática de avaliação. Eu mantive porque já tinha iniciado. Também em administração eu tenho e faço relatórios semestrais do curso, mas dos demais colegas eu não tenho essa informação sistematizada, a gente sabe que tem, mas não segue padrão. Eu gostaria que tivesse.

Ainda que não estejam sistematizadas e ocorrendo com a frequência desejada, as avaliações já realizadas indicam que os resultados obtidos foram tratados, semelhantemente ao modo como se processam as decisões, ou seja, em nível de coordenação. Nesse caso, como adverte Hall (2004), independentemente do nível organizacional em que as decisões foram tomadas, se as avaliações forem desencadeadas e processadas por pessoas na cúpula da organização, tem-se uma típica estrutura organizacional centralizada.

7.2.1.3 Coordenação e controle

Os estudos de Hatch (2006) demonstram que a coordenação e o controle são mais fáceis de se realizar em contextos organizacionais centralizados. Tal fato reforça o pensamento de Hall (2004) ao considerar que a centralização influencia diretamente no

processo de coordenação das organizações. A fim de se encontrar por essas evidências sobre a coordenação e controle, essa seção apresenta e discute os mecanismos básicos do ajuste mútuo, da supervisão direta e da padronização (habilidades, processo de trabalho, saídas e normas) percebidos em meio ao modo de funcionamento da Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais da UEPB.

Em relação aos mecanismos de comunicação, especialmente voltados para o ajustamento mútuo, o Coordenador 4 informa que, apesar de os grupos de trabalho utilizarem com frequência o ofício como expediente para registro formal dos contatos, *“as resoluções cotidianas, são resolvidas de forma informal... Isso, com a coordenadora geral, em reuniões, conversas...”* e acrescenta que *“tudo é principalmente por e-mail... tudo é muito, mas quase tudo é por e-mail”*, levando a crer que a forma mais usual de integração entre os participantes da organização se dá realmente por meio do correio eletrônico. Essa constatação parece diferir dos resultados encontrados nos estudos discutidos por Hatch (2006), cujos dados indicam que a quantidade de comunicação nas organizações tende a ser maior em estruturas descentralizadas, o que não seria o caso aqui.

Segundo Mintzberg (2003), uma segunda forma de se realizar a integração de esforços na organização se dá por meio da supervisão direta. No contexto da CIPE, o Coordenador 4 expõe que

[...] apesar de ser razoavelmente democrático, porque a gente vive com autonomia, cada um sabe seu papel e vai cuidando, em momentos especiais, por exemplo, tem prerrogativas que são da (citou o nome de uma professora) e ela não abre mão delas e assume como responsabilidade dela mesmo, como o fechamento de uma coordenação de um determinado curso, é uma prerrogativa que ela assume pra ela e assume a responsabilidade disso e ela faz com certeza de comum acordo com a reitora, mas aí ela assume pra ela, eu assumo a coordenação dos meus tutores com clareza e mantenho e tenho autonomia pra resolver com eles, se tenho algum problema eu participo e os demais colegas coordenadores também fazem. E normalmente ela acata aquilo que a gente traz como decisão ou pré-decisão – ela é muito democrática mas tem prerrogativas que são dela e ela não abre mão disso – e eu acho isso correto.

A presença das expressões “razoavelmente democrático” e “normalmente ela acata” no relato do entrevistado, denota de um lado, a autonomia relativa que os grupos de trabalho possuem na Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais da UEPB e, de outro, o elevado nível de supervisão direta exercido pela coordenação geral sobre as coordenações de curso e dessas em relação aos tutores que lhe são subordinados.

Quanto aos procedimentos padronizados, as respostas do entrevistado não permitiram identificar elementos relativos a programação de sequências de trabalho (padronização do processo de trabalho) ou especificação de resultados esperados

(padronização das saídas), mas deixam margem para o reconhecimento de padrões das habilidades. Ao responder sobre a existência de alguma especificação do tipo de treinamento necessário para a execução de determinado trabalho, o Coordenador 4 menciona o material produzido para a formação de tutores, reforçando que ele *“é o mais forte e essa formação serve muito para professor. Então, a gente elaborou um curso de formação de tutores em parceria com a SECADI e esse material é utilizado em alguns momentos”*.

Além desses procedimentos, não foram evidenciadas outras formas de coordenação e controle, como a formalização, a profissionalização ou a socialização, bem como não se identificou nenhuma ação favorável a algum planejamento de regulamentos ou padrões que pudessem ser utilizados para controlar o comportamento organizacional, como recomenda Wagner III e Hollenbeck (2009) ou de outras “normas e procedimentos concebidos para lidar com as contingências enfrentadas pela organização” (HALL, 2004, p.68).

7.2.2 Sistema de EAD

A fim de compreender a configuração da gestão do curso a distância de Administração da UEPB, além do entendimento acerca da estrutura organizacional, faz-se necessário também conhecer e descrever o seu Sistema de EAD a partir de determinados componentes prescritos nos referenciais de qualidade para educação superior a distância. Com essa perspectiva, recorreu-se a entrevistas com as coordenações de curso e tutoria (Coordenador 4 e 5) e a um grupo focal com 10 estudantes, aqui elencados do número nove ao dezoito. Além das entrevistas, serviram de fundamento também para as análises, os dados coletados por meio dos questionários *on-line* junto aos professores, tutores e alunos do curso.

Tendo por inspiração os referenciais de qualidade do MEC, duas foram as dimensões das categoriais analisadas no contexto do Sistema de EAD do curso piloto da UAB na Universidade Estadual da Paraíba. A primeira, relativa ao desenho educacional do curso, momento em que se discutiu os componentes concepção, material didático e avaliação. A segunda, referente aos recursos empregados em termos de equipe multidisciplinar, comunicação e infraestrutura de apoio.

7.2.2.1 Desenho educacional

No que se refere a alguns aspectos intrínsecos à **concepção** do curso piloto da UAB na UEPB, aborda-se em reflexo ao seu projeto pedagógico, a sua forma de organização e currículo, a interdisciplinaridade entre os conteúdos decorrentes da oferta das disciplinas e das metodologias adotadas, bem como alguns dos recursos de mediação e aprendizagem aplicados no curso.

Inicialmente, quando os participantes da pesquisa foram submetidos ao questionamento sobre a interdisciplinaridade no curso, as manifestações foram unânimes em reconhecer a falta de conexão no encadeamento e inter-relações das disciplinas e seus conteúdos. No caso dos estudantes, houve depoimentos em que eles inclusive elogiavam a separação das disciplinas por semestre – o fato de não ser colocado no mesmo semestre disciplinas mais próximas – como forma de “não confundir o aluno”. Tal depoimento evidencia que em alguns casos sequer há a compreensão dos estudantes acerca da importância da interdisciplinaridade. Seguem alguns trechos que exemplificam essa constatação:

Muito pouco, na realidade não aconteceu forte não, em momentos pontuais, acho que foi tentando tecer essa teia. Mas ela só aconteceu em coisas bem pontuais, assim, se junta 4 ou 5 professores pra fazer uma determinada atividade eles se empolgam, como no seminário temático, por exemplo. Mas tinha grupo que não se empolgava de jeito nenhum, e acabava tentando um fazer mais que o outro, aparecer mais que o outro. Ainda é um grande desafio. Agora os que de fato fazem eles começam, mas na prática, na prática divide o tema, entendeu? (COORDENADOR 4).

Isso foi uma falha que existiu, agora no curso de administração pública eu estou sabendo – eu não faço parte – mas já estão com esse trabalho de interdisciplinaridade. No da gente não tinha, infelizmente... então quando apresentavam o seminário, que era pra comentar, questionar sobre isso ele ficava limitado só à temática mesmo. O aluno também não foi trabalhado pra isso, pra ter o foco de associar a mesma temática dentro de uma outra disciplina e também era um erro dele, cultural, querer só buscar o resultado e não associar a temática a outra disciplina e fazer essa ligação/a rede... (COORDENADOR 5).

Mas assim, eu acho que a universidade ela teve muito a preocupação de não colocar matérias muito parecidas juntas, até pra não ter aquela dúvida na hora da gente fosse fazer uma prova, né, então, assim, era uma disciplina que tinha algo a ver, porém, mas o conteúdo... tipo assim, psicologia e filosofia não era junto, por quê? Porque tinha aquela mesma linha de raciocínio, então era um cálculo, uma mais assim, teórica. Ela teve muito cuidado com isso também... pra não confundir muito os alunos... isso facilitou muito também pra gente (ESTUDANTE 9).

Nota-se nas falas dos coordenadores que até houve alguma mobilização em prol da interdisciplinaridade entre conteúdos e metodologias, como preceitua o projeto pedagógico do curso, especialmente com as culminâncias dos períodos em seminários temáticos.

Entretanto, as experiências não parecem ter sido suficientes para garantir a integração das abordagens, prova disso é que não se verificou entre os alunos, durante o grupo focal, nenhuma compreensão nítida de algum momento em que tenha ocorrido qualquer ação interdisciplinar. Em complemento, os dados coletados pelos questionários *on-line* seguem revelados na Tabela 22.

Tabela 22 – Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade – UEPB

Escala	Sujeitos de Pesquisa		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	6	4	0
Algumas vezes	17	35	4
Cerca de metade das vezes	50	14	8
Muitas vezes	13	19	38
Sempre	14	19	50

Como se vê, entre professores e tutores, assim como entre as coordenações de curso e de tutoria, em geral, também não se aprovou o currículo quanto à existência de conexões interdisciplinares. No entanto, entre os alunos, contrariamente ao que fora revelado pelos próprios agentes dessa interdisciplinaridade (professores e tutores) e mesmo pelos estudantes participantes do grupo focal, 88% deles consideraram que “muitas vezes” ou “sempre” o currículo do curso havia proporcionado alguma ação de natureza interdisciplinar.

Nesse caso, dada a discrepância em relação aos outros resultados obtidos e especialmente diante da declaração da coordenação do curso, de que não houve de forma significativa interdisciplinaridade entre conteúdos e metodologias, considera-se que os estudantes respondentes ao questionário *on-line*, em sua maioria, não compreenderam o teor do questionamento sobre interdisciplinaridade. Ilustração desse fato encontra-se na fala do estudante 9 que, no grupo focal, quando questionado sobre a interdisciplinaridade, responde sobre a semelhança ou diferença das disciplinas durante os semestres e não sobre as possíveis inter-relações entre elas. Por essa razão, interpreta-se pelos indícios aqui expostos, que os conteúdos curriculares estão **insuficientemente** dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.

Em relação aos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no desenho educacional e manifestos no **material didático** utilizado no curso, buscou-se saber entre os sujeitos de pesquisa, quais eram as mídias disponíveis e o quanto estavam adaptadas ao contexto socioeconômico dos estudantes. Inclusive, a ponto de permitirem o

desenvolvimento de habilidades e competências específicas para o exercício profissional. Com esse intento, o Coordenador 4 sugestiona que

[...] o livro impresso ainda é muito importante, não é nenhuma surpresa pra nós e ainda a coisa de tá fazendo o encontro no ambiente, agora eles não usam muito, você tem aquele que participa, a gente fez pesquisa sobre isso, fazer chat, fórum. Fórum mais que *chat* que não é assíncrona. Mas muitos entram, a gente via eles logados e não falavam, não participavam. Então, eu acho que é sempre um *mix*. E o momento presencial é sempre muito importante, não é ferramenta mas é muito importante. É... então, assim, é essa mistura.

Como pode ser observado, o entrevistado dá indicativos do uso de materiais didáticos impressos, conjugados com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem, onde são desenvolvidos com mais e menos participação, fóruns e *chats*. Ressalta-se ainda o destaque feito em relação à realização dos encontros presenciais, considerado como um recurso didático, tanto quanto os outros instrumentos de mediação, dado amparado pela lógica do *modelo de EAD distribuído em polos*, conforme Aboud (2010). Sobre esse contexto, o Coordenador 5 retrata:

Olhe, nós tentamos... tinha todos disponíveis, tínhamos *blog*, fóruns, *e-mails* e os encontros presenciais, mas culturalmente o que fazia a maior força era o encontro presencial. É cultura. Então, um dia na semana ou no fim de semana num sábado o tutor chamava sua turma e fazia um debate. A tutora da turma 5 chamava os alunos e ficava numa sala e cada tutor chamava seus alunos e vamos trabalhar esse capítulo hoje, o que vocês querem trabalhar? E fazia como um seminário o encontro, o carro chefe, pra mediar os conteúdos. Mas o fórum também participava. O que menos participava seria o *chat*. O *chat* era com o professor e o tutor também... Mas usávamos bem os fóruns, mas o fórum desvia também, eu acho que tudo é cultura e também configuração. O fórum tem de ser configurado de forma que tenha uma única temática e uma única resposta e quando o professor fazia essa configuração ele também não estava instruído de como utilizar o ambiente virtual. Ele tem que passar pelo processo de aprendizagem do ambiente virtual pra depois usar sozinho, senão ele deixa a desejar e o objetivo dele no fórum vai ser quebrado no meio, porque tinha fórum que o professor abria com uma temática e um aluno entrava com outra temática, aí a outra temática já puxava outro aluno a questionar aquela que o aluno postou, mas não era aquela, o foco era a do professor e aí tem de quebrar, quando quebra o outro diz: 'mas o senhor não me respondeu...' muda a temática. O fórum tem de ser configurado pra ter uma única pergunta e uma única resposta, porque aí você não deixa que o aluno insira a pergunta nem dê mais de uma resposta, deveria ter uma equipe pra configurar tudo, agendar e, então, o fórum acontecer, o *chat* também, dependendo da época, tem gente que pergunta coisa que não tem nada a ver com o conteúdo; o professor diz gente hoje nós vamos trabalhar isso, aí vem uma pergunta que não tem nada a ver com aquilo. O professor não pode dizer não ao aluno de imediato, porque há perguntas até pertinentes, da disciplina dele, mas de outra unidade, que ele já estava lendo na frente. Então as ferramentas ajudam a mediar, agora tem que ter uma certa... é cultura e que os professores conversem antes com os alunos, no encontro presencial. Eu digo, gente, quando a gente estiver trabalhando nas ferramentas, como é limitada, vamos trabalhar só aquela temática, faça um fichamento antes sobre o conteúdo e que a gente venha com as perguntas e respostas, pra não misturar. Como isso não acontece se perde muito tempo e geralmente é uma hora por *chat*, não dá tempo... cada disciplina tinha um *chat* e mais de um fórum de discussão.

O Coordenador 5, que exerce a coordenação de tutoria no curso piloto da UAB na UEPB, enfatiza que é cultural a preferência dos estudantes pelos encontros presenciais em detrimento de outras possibilidades de mediação da aprendizagem, especialmente aquelas de cunho tecnológico. Em sua visão, os mecanismos de interação virtualizados poderiam ser melhor explorados, se disciplinados a restringir qualquer outra abordagem diferente daquela proposta para discussão, caso dos fóruns e *chats*. O fato é que, independente de ser cultural ou não a preferência dos estudantes pelos encontros presenciais com professores e tutores, a despeito dos incrementos que possam vir a ser feitos para dinamizar ou disciplinar os recursos do ambiente virtual do curso, há nessas revelações, forte indício de outros possíveis problemas. O primeiro deles é o fato de o fórum e o *chat*, da forma como descritos no depoimento, serem ferramentas desenhadas para conversas lineares – com pergunta e resposta exclusivamente a essa pergunta – que contrariam o processo de pensamento humano que é não-linear e que faz conexões entre ideias todo o tempo. O segundo problema refere-se ao fato de que os materiais utilizados não estavam compatíveis ao contexto socioeconômico e às necessidades dos alunos. Em confirmação a esse ponto de vista, apresentam-se duas declarações de estudantes durante o grupo focal:

Eu acho que em relação ao presencial, porque eu estudei minha vida inteira no presencial, eu senti falta da sala de aula. Às vezes você sente dificuldade em algumas disciplinas, a universidade disponibilizou alunos de outras turmas que já tavam mais avançados para nos auxiliar nesse... nesse, nessa parte difícil, aí, normalmente a gente se encontrava, nessa hora, eu sentia falta disso aí (ESTUDANTE 10).

Pelo menos, assim, a gente tinha uma... um, um, um material humano muito bacana assim, na presença da nossa tutora (citou nome da tutora) que até hoje ela... é um... Como todo respeito... é um material humano... não chamando ela de coisa nem de troço, mas como pessoa, assim, como importância além desse material didático, ela foi muito importante, acho, assim, pra nossa turma (ESTUDANTE 11).

É preciso destacar contudo, que o fator cultural realmente é relevante, pois o próprio Estudante 10 aborda essa questão de querer o presencial por estar acostumado a ele “*a vida inteira*”. Vale também destacar a importância que os alunos dão à presença física de alguém para ajudá-los. Em que pese a pergunta apresentada abordar tão-somente o suprimento das necessidades dos alunos mediante sua interação com os materiais didáticos utilizados no curso, assim como nas respostas dos coordenadores, os estudantes também mencionam o encontro presencial como um recurso didático, transparecendo uma evidente dependência de contatos físicos. A *teoria da interação e comunicação de Michael Moore ou teoria transacional* em parte explica esse comportamento, uma vez que considera as interações entre alunos e professores elos para a superação da distância transacional, passível

de ocorrer quando não existirem recursos de intercomunicação entre esses sujeitos (MOORE, 1986; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Em adição, tem-se em termos percentuais na Tabela 23, o quanto alunos, tutores e professores aprovaram os materiais didáticos colocados à sua disposição.

Tabela 23 – Aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	0	0	0
Cerca de metade das vezes	0	29	8
Muitas vezes	62	42	33
Sempre	38	29	59

Pelo que está demonstrado, todos os participantes da pesquisa assimilaram positivamente a oferta dos materiais didáticos utilizados no curso, em relação ao atendimento às necessidades dos alunos, com percentuais de aprovação dos materiais *muitas vezes* ou *sempre*, variando de 71% no caso dos tutores a 100% no caso dos professores. Possivelmente esse resultado reflita também a percepção dos respondentes sobre o trabalho de tutoria presencial como um recurso didático aceitável entre os materiais instrucionais típicos.

De outra forma, os questionários *on-line* ainda permitiram saber quão integrados estavam os materiais didáticos na perspectiva das unidades de observação consideradas. A Tabela 24 explicita os percentuais de cada um dos participantes em relação à escala de frequência utilizada.

Tabela 24 – Integração dos materiais didáticos – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	0	0	4
Cerca de metade das vezes	25	29	12
Muitas vezes	50	57	42
Sempre	25	14	42

Semelhantemente ao ponto de vista desses mesmos sujeitos de pesquisa sobre a aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos, os três públicos também reconhecem a sua integração (percentuais de *muitas vezes* e *sempre* variando de 71% a 84%, sendo nesse caso os alunos os mais benevolentes em sua avaliação e os tutores permanecendo como os mais críticos). Nesse caso, assim como no anterior, os menores percentuais estão associados à percepção dos tutores, em geral, um pouco mais críticos quanto aos aspectos avaliados. De certo modo, o Coordenador 5 ao discorrer sobre a integração das mídias instrucionais, justifica esses indicadores quando indica a possibilidade de elos entre os recursos disponíveis, mas critica a deficiência em sua utilização.

Eles têm um material didático riquíssimo, tanto o livro quanto os diversos materiais complementares postados no ambiente virtual, tinha vídeos também... Havia uma gama de material didático que dava pra aprofundar bem o conhecimento, além do livro texto... É a questão da cultura; como eu disse a você é cultural. A nossa realidade era o livro texto, eles tinham o hábito de ler o livro. Havia os artigos lá complementares mas eles liam o livro todinho e não faziam um fichamento de um artigo daquele. Tinha vídeo, indicação de filme, então o professor perguntava ‘e o que vocês acharam do filme tal?’ E a participação era pequena, mas quanto ao livro a participação era grande. É cultura mesmo. Aquela coisa ainda antiga, tradicional (COORDENADOR 5).

Comportamento um pouco mais crítico dos tutores também é reproduzido no momento do questionamento se os materiais didáticos foram capazes de propiciar o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes, como pode ser observado na Tabela 25, que mostra que 100% dos alunos avaliam que os materiais didáticos *muitas vezes ou sempre* eram capazes de propiciar essa aprendizagem, enquanto esse percentual é de 87% para os professores e 71% para os tutores.

Tabela 25 – Aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	0	0	0
Cerca de metade das vezes	13	29	0
Muitas vezes	38	42	29
Sempre	49	29	71

Sobre essa abordagem, o pronunciamento do Coordenador 4 endossa os resultados obtidos dos questionários *on-line*.

Eu acho que eles aprenderam a aprender, fortemente. E isso pra mim é o que mais me deixa feliz, aprenderam a pesquisar, aprenderam a aprender. Grande maioria desses se lançou na aventura de escrever que é uma coisa muito difícil, e isso aconteceu... Eu acho que a gente desenvolveu a habilidade de ser leitores, leem mais, muito mais do que o presencial, isso eu também pesquisei, com vários alunos do presencial e do a distância, no curso de geografia não no meu especificamente, mas fiz. Então essas são habilidades novas, fundamentais. E outra coisa que eu acho que eles aprenderam foi, por tabela, foi a lidar com gente. Muito da qualidade de vida, muito... Trabalho ligado a qualidade de vida, a melhoria no trabalho e tal. Isso foi muito forte nessa turma e aí por conta acho dos seminários dos encontros que eles faziam. E esse grupo aqui de Campina é muito forte e de João Pessoa também, pelas cidades, assim, são muito amigos... Isso pra mim é uma surpresa, aí agora eles tavam contando o sucesso que tiveram e tal... Eu acho que é por conta dessa história de aprender a lidar com gente, com pessoas e gerenciar.

O entrevistado atribui ao nível de leitura parte do mérito dos estudantes de terem adquirido novos conhecimentos, habilidades e atitudes, especialmente traduzidos no modo de lidar ou gerenciar pessoas. Destaque mais uma vez para os seminários temáticos, também ressaltados como responsáveis pela indução de novas competências na formação dos alunos. O Coordenador 5 contribui a esse respeito dizendo que o seminário

[...] leva você a fazer mais pesquisas, além daquilo ali... que as vezes nas atividades você se perde... muitas vezes... é... aquilo ali, e no seminário leva você a ter algumas fundamentações a mais do que aquele autor tava pedindo. Eu acho que..., pra mim, pelo menos, pra minha pessoa, acho que o conhecimento se abrange mais.

Pelas evidências gerais colhidas, julga-se que a UEPB, comprovadamente, tenha mantido **suficiente** articulação entre os materiais educacionais utilizados no curso (material impresso e AVA), os quais apresentaram relação complementar e contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício profissional.

O terceiro e último componente da dimensão desenho educacional trata dos mecanismos de **avaliação**, a partir dos quais é possível estabelecer um sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes, de acordo com a concepção e organização didático-pedagógica do curso.

As duas questões iniciais propostas sobre a temática abordavam nas entrevistas e questionários *on-line*, as opções de verificação da aprendizagem e a possibilidade de recuperação da aprendizagem para os alunos. Respondendo à primeira indagação, o Coordenador 4 declara haver um *mix* de ferramentas de avaliação:

A gente aqui tem uma... uma sistemática que mistura várias ferramentas. A gente usa a atividade, elas valem 40%, a gente trabalha com provas que valem 60%, e a gente criou mecanismos de que essas provas e esses exercícios sejam corrigidos também pelos professores, professor-tutor e professor-professor. Isso garantiu que eles tivessem mais proximidade com essa aprendizagem porque o tutor conhece o aluno por dentro, o professor tá mais distante. Como ele juntou com o tutor em muitas horas, tanto pra elaborar como pra corrigir, eles conseguiram aproximar mais do aluno.

Com a mesma compreensão das alternativas, discorre o Coordenador 5:

As avaliações aconteciam on-line, com certas ponderações e tinha uma avaliação presencial e também avaliávamos por participação do aluno no fórum, no *chat* não dava certo não, mas no fórum dava. E o professor não participa diretamente como o tutor, porque é tudo on-line e a obrigação é do tutor, de avaliar os conteúdos. O professor tem a obrigação de avaliar a prova presencial, mas o tanto de avaliações que tem antes de chegar na etapa da prova presencial é bem maior do que a prova presencial, ela é pra fechar, então a gente já vem de várias atividades... e depois a gente partia para a prova e na prova já estava tudo isso inserido. As atividades tinham uma média aritmética, porque eram várias e o resultado dessa média ela ponderava em 40% e a prova presencial em 60%.

Como declarado pelos coordenadores, as avaliações de aprendizagem no curso piloto da UAB na UEPB giravam em torno de um conjunto de atividades dispostas no ambiente virtual do curso, especialmente por meio de fóruns temáticos, cujo peso correspondia a 40% da nota do estudante. Além dessas atividades virtualizadas, também era aplicada uma prova presencial com valor total equivalente aos outros 60% na composição da nota final do aluno na disciplina. Os estudantes transmitem sua visão sobre o processo enfatizando a relação das atividades do ambiente e principalmente da avaliação de aprendizagem presencial com os conteúdos do livro texto da disciplina.

O livro, professor, acho que era dividido em 3 a 4 partes, capítulos, aí dependendo, geralmente de 2 (dois) em 2 (dois) meses tinha prova presencial, aí nesse período era dividido por tema ou um dos capítulos. Se o capítulo fosse muito extenso, era metade de um, fosse menorzinho, era dois (ESTUDANTE 12).

O livro também, professor, depende também do professor, né, a gente... como estava sendo aplicada aquela matéria, qual o grau de exigência do professor com os alunos, o quanto ele tava cobrando dos alunos nos fóruns, nos *chats*, aí a gente via, que não vinha coisa boa por aí não, que a gente tinha que estudar era pra valer... (ESTUDANTE 13)

Embora possa se configurar resumidamente a prova presencial e o ambiente virtual de aprendizagem como os dois únicos recursos de mensuração da aprendizagem dos alunos, diversas poderiam ser as alternativas exploradas pelos professores e tutores nesse ambiente virtual de aprendizagem para esse tipo de verificação. Esse reconhecimento está expresso nos resultados dos questionários *on-line*, que conforme aponta a Tabela 26.

Tabela 26 – Existência de opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos – UEPB

Escala	Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%
Nunca		0	0	0
Algumas vezes		0	0	0
Cerca de metade das vezes		13	43	13
Muitas vezes		62	14	25
Sempre		25	43	62

Como se vê, os percentuais de reconhecimento às diversas alternativas de verificação da aprendizagem evidenciam que 87% tanto dos professores quanto dos alunos consideraram que *muitas vezes* ou *sempre* havia opções variadas de avaliação, contudo, esse percentual foi bem menor para os tutores (57%). Esses resultados guardam semelhanças também com a abordagem acerca dos mecanismos de recuperação da aprendizagem, como pode ser observado na Tabela 27, em que os tutores permanecem como os mais críticos, embora nesse caso com uma diferença percentual muito menor do que na avaliação da diversificação das verificações de aprendizagem (percentuais de *muitas vezes* e *sempre* variando de 98% para os professores a 86% para os tutores).

Tabela 27 – Existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos – UEPB

Escala	Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%
Nunca		0	0	0
Algumas vezes		0	0	0
Cerca de metade das vezes		2	14	8
Muitas vezes		10	57	25
Sempre		88	29	67

De certo modo, os resultados relativos a essas duas questões iniciais sobre o tema da avaliação, parecem manter um mesmo padrão nas respostas. Em geral, os percentuais entre alunos e professores indicam uma maior tendência na aprovação das questões levantadas em relação aos tutores. A aproximação desses resultados leva a crer que os sujeitos pesquisados consideram o acesso aos mecanismos de recuperação da aprendizagem tão frequentes e

amplas quanto as próprias avaliações realizadas. A explicação do Coordenador 4 ilustra essas alternativas:

A gente dá uma chance que é uma reposição que já tá no calendário, tem a prova final e quem tiver atestado ou declaração que estava trabalhando tem direito a fazer prova. Aí eu perdi a primeira e venho com a declaração e faço a reposição como se fosse a 1ª e tenho direito a uma segunda chance, com declaração de trabalho ou atestado.

As outras sondagens relativas ao processo de avaliação dos estudantes, detiveram-se na busca por evidências que demonstrassem os diferentes graus de complexidade na elaboração das questões avaliativas e também na identificação do grau de comprometimento e participação de professores e tutores na construção do processo avaliativo. Quanto à complexidade das questões avaliativas, o Coordenador 4 admite que :

[...] umas situações tinham [complexidade], por causa dos seminários e as problematizações propostas por esses momentos. E nas provas também as questões abertas, eram mais de reflexão e ajudou, eu acho que eles tiveram, segundo o depoimento deles mesmos, porque nós fizemos encontros de estudos do Enade e aí eles diziam... “pra gente, óh, professora, a gente vai tirar de letra isso porque a gente fez isso e isso no seminário tal, no encontro tal”.

A declaração do entrevistado revela uma intencionalidade de que as provas do curso, uma vez repletas de problematizações e reflexões pudessem se aproximar a um padrão de prova semelhante ao do Exame Nacional de Desempenho do Estudante, como indicam os encontros de estudos ou como diriam os estudante no grupo focal, “os simulados do Enade”. No entanto, o Estudante 14 ao comparar as provas do curso com a do Enade, sentencia que “*se Enade fosse assim era bom demais... eu tinha tirado nota 10. Tem é muita pegadinha ali, homem, é. Se você não tiver ligado... o conteúdo abrange, ele tá lá dentro, mas é cada pergunta... que misericórdia!*”. Em complemento, o Estudante 12 endossa “*é cada casca de banana pra gente escorregar... Mas que não tava fugindo do assunto que a gente estudou, não tava não, tava dentro*”.

A Tabela 28 aponta os percentuais por sujeito de pesquisa quanto ao reconhecimento de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade.

Tabela 28 – Proposição de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	0	0	4
Cerca de metade das vezes	13	29	0
Muitas vezes	49	57	33
Sempre	38	14	63

Nota-se mais uma vez o menor percentual na avaliação da questão ocorreu entre os tutores, seguidos dos professores e por último dos alunos, que apesar dos comentários no grupo focal de que suas provas não tinham muita relação com as do Enade, reconhecem em 96% dos registros que *muitas vezes* ou *sempre* as questões avaliativas propostas apresentavam diferentes graus de complexidade. Associado a esse assunto, indagou-se também a respeito da competência e participação dos professores e tutores na elaboração das avaliações. Os resultados oriundos dos questionários *on-line* estão descritos na Tabela 29.

Tabela 29 – Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor
	%	%
Nunca	0	14
Algumas vezes	0	14
Cerca de metade das vezes	13	14
Muitas vezes	13	43
Sempre	74	14

Como exposto, professores e tutores se autodeclararam participantes da construção das questões para as avaliações de aprendizagem do curso, sendo que apenas 14% dos tutores se reconhecem como autores que *sempre* participa nesse processo, contra 74% dos professores, assumidamente, protagonistas nessa etapa do processo avaliativo. Apesar disso, 26% dos professores admitiram nem sempre participarem da concepção de quesitos para avaliação das suas disciplinas. Essa constatação pode ser explicada pelo comentário do Coordenador 4:

Alguns tutores são três em especial, viraram professores de outra instituição, estão no IFPB e na UFPB, estamos com eles no quadro de administração agora, como professores do curso tão fazendo muita diferença. Esses professores tutores me ajudaram, por exemplo, a elaborar provas quando um professor some, já aconteceu do professor sumir, a gente sentou e elaborou a prova junto e aplicou a prova e quando o professor chegava, dizia: “Ah... vocês fizeram isso?” – “Professor desculpe, foi necessário. São quatro polos não dava pra remarcar uma prova sua e as outras acontecendo”.

Tal evidência põe em risco aquilo que preceitua Aretio (2001), quando defende que os responsáveis diretos pela concepção da avaliação de aprendizagem dos estudantes sejam os seus próprios docentes. Pelo que se verificou, o discurso do Coordenador 5 sobre essa abordagem passou a ser relativizado em função de contingências.

Tudo é elaborado pelo professor. A gente vai mediar e por isso que a gente tem aquela formação, onde ele dá o plano de curso dele e está lá como vai ser a metodologia de avaliação, então antes de começar a disciplina a gente já sabe que o professor vai fazer isso e isso... Quantas atividades ele vai elaborar já foi definido na formação, assim no meu livro tem oito unidades, então vamos dividir essas oito em 4 atividades, uma para cada duas atividades. Então todo o plano de curso estava montado e na prova ele poderia selecionar do controle das unidades aquela mais pertinente e que envolve mais a disciplina dele e puxar as questões mais para aquele conteúdo. Isso a gente avisava aos alunos. O aluno não vinha com surpresa pra fazer a prova; gente estudem mais as unidades 5, 6 e 7 que o professor vai abordar mais elas na última prova, porque ele também já tinha trabalhado os conteúdos fragmentados nas atividades. Não era praxe, mas poderia o professor escolher, até quando a disciplina é muito grande, nós tínhamos disciplinas complicadas, as de cálculos mesmo, de estatística, as de matemática, que eram muito grandes e o professor tinha de limitar isso porque senão ia mexer muito com a cabeça deles.

O fato de o professor na maioria das vezes ter promovido antes do início de cada disciplina um processo de formação dos tutores, ocasião em que apresentava o plano da disciplina e discutia a sua sistemática de avaliação pode ter contribuído para se ter alcançado na pesquisa um percentual de tutores tão elevado (57%) que declararam ter tido participado *muitas vezes* ou *sempre* do processo de elaboração das questões avaliativas, o que realmente pode ter ocorrido em determinadas ocasiões, como sugere o Coordenador 4:

Nesse encontro, normalmente a gente abre, e aí na abertura a gente já diz: “professor o senhor tá com um grupo de professores tutores que tem uma qualificação especial e que tão aqui pra colaborar, então pode trocar com eles”. Aí os professores em geral se abrem. Aí aceitam a sugestões da atividade, falam da prova. E os tutores já leem o material antes de ir pro encontro com o professor. Então fazem mil sugestões e a criatividade aflora, aí eles também fizeram a avaliação juntos, construíram desde o material didático, as provas, tudo junto.

Se por um lado ficou evidente a competência dos professores para a elaboração das questões de avaliação dos alunos, por outro, a Tabela 30 demonstra o ponto de vista comum dos diferentes sujeitos de pesquisa sobre a responsabilidade pelas correções dessas avaliações.

Tabela 30 – Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professores		Tutores		Alunos	
	Professor	Tutor	Professor	Tutor	Professor	Tutor
	%	%	%	%	%	%
Nunca	0	0	14	0	4	4
Algumas vezes	13	25	0	0	8	4
Cerca de metade das vezes	0	13	29	14	4	0
Muitas vezes	38	0	14	43	30	8
Sempre	49	62	43	43	54	84

Como se vê, houve percepções diferentes por parte das unidades de observação em relação à participação na correção das avaliações. Entre os professores, 87% avaliam que é a sua categoria que *muitas vezes* ou *sempre* participa da correção das atividades, enquanto a participação dos tutores seria menor (62%). Já entre os tutores as respostas se invertem, 86% tem a impressão de que a participação de sua categoria profissional ocorre *muitas vezes* ou *sempre* na correção das provas e apenas 57% atribui essa mesma participação aos professores. A percepção dos alunos, mais externa ao processo, assume posição de que ambos os atores participam da correção das atividades, uma vez que 84% percebem a participação frequente dos professores (*muitas vezes* ou *sempre*) e 92% percebem esse grau de participação entre os tutores. O Coordenador 4 explica que

[...] porque são muitas provas e os professores não davam conta sozinhos. E eles precisavam de ajuda, e essa ajuda foi feita coletivamente, não em todas. Porque as matérias, principalmente as de estatísticas e tal, foi mais difícil... Mas a área de humanas teve muita troca de figurinha, outra coisa legal é que eles nas atividades quando o tutor fazia uma avaliação o outro fazia outra diferente demais e os alunos interagiam. Então, o que deu 10 pra um e deu zero pro outro e o outro deu zero na mesma atividade, eles interagiam e os tutores passaram a combinar as respostas. A trocar figurinhas porque os alunos se falavam, aí o a.. o tutor ruim e o tutor bom. Isso ajudou a eles construírem um grupo de correção, então eles começavam a pesquisar junto nas atividades [...]

Acrescenta-se que além do tutor ter tido participação na elaboração das questões avaliativas e nas suas correções, ele também era responsável pela aplicação direta desses instrumentos de avaliação, seja o conjunto de atividades dispostas no ambiente virtual de aprendizagem ou mesmo a prova presencial. Sobre esse caso específico dessa avaliação, o Coordenador 4 esclarece que o tutor

[...] não vê a prova antes, quer dizer, só agora no fim do curso que a interação foi mais forte e a gente não incomodou mais. Mas antigamente não, ele dava sugestões, dizia que o capítulo tal era mais importante que o tal, mais ele não via a prova. A gente manda pro coordenador do polo por *e-mail*, eles imprimem alguns dias antes e

aí entregam pro tutor com a listazinha dos alunos e o tutor só faz aplicar e depois que acaba a aplicação ele entrega pro coordenador de polo de novo e ele faz chegar as nossas mãos e a gente a dos professores.

Segundo o entrevistado a coordenação exercia no início do curso um rigor e acompanhamento mais rígido quanto a participação dos tutores na etapa de aplicação das provas. Ao final do curso, possivelmente em razão do grau de confiança aumentado na relação com esse profissional, as provas pareciam ficar à disposição dos tutores antes mesmo da sua aplicação, isso independente de terem tido ou não participação em sua elaboração. A falta de rigidez no controle dessa etapa pode ter sido responsável pelo que vem a revelar o Coordenador 4:

Tivemos muito vazamento de questões e provas iguais... teve uma turma que filou todinha e a gente cancelou a prova todinha. Mas isso aconteceu acho que uma ou duas vezes e sempre nas matérias que são estatística, operações de logística, nas matérias que eles consideram, matemática financeira, que eram mais fáceis de filar.

As evidências encontradas em torno do desenvolvimento de um sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes, considerando a concepção e organização didático-pedagógica do curso estariam em conformidade com as prescrições dos referenciais de qualidade para a educação superior do MEC, não fosse a fragilidade percebida especialmente na aplicação das provas presenciais. Tal deficiência colocou em xeque a eficácia concebida para o sistema avaliativo, o que levou a considerar o processo de avaliação do estudante do curso piloto da UAB na Universidade Estadual da Paraíba composto de uma estratégia formativa **insuficiente**, principalmente por dispor de poucos mecanismos de garantia da segurança e sigilo para as etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões.

7.2.2.2 Recursos

Nessa seção, aborda-se a segunda dimensão da categoria de análise Sistema de EAD a partir da observação de componentes específicos sobre a equipe multidisciplinar, os meios de interação e a infraestrutura de apoio dos polos de apoio presencial disponíveis para o curso.

No que se refere à **equipe multidisciplinar**, buscou-se saber como foram selecionados os integrantes do agrupamento técnico-pedagógico do curso. No caso dos técnicos, o Coordenador 4 informa que:

[...] são funcionários, tem alguns que são funcionários da UEPB e a gente requisitou. Mas são poucos, a maioria são selecionados. A gente começou com seleção também de curriculum, mas depois os próprios profissionais começaram a indicar colegas da informática, que eram muito bons, ou que eles sabiam que tavam com disponibilidade do curso de informática da UEPB, tem muitos do curso e tem os que concluíram o curso recentemente aí eles indicam – meu colega se formou ano passado e tá disponível. E aí foi se juntando a esses meninos e são sempre jovens a maioria são bem jovens.

E acrescenta ao se referir ao caso dos tutores e professores

[...] os tutores foram uma seleção mesmo, fizemos uma seleção com um edital público, aberta. E aí os candidatos vieram, a gente priorizou os administradores, não conseguimos contar com todos os administradores, e aí veio áreas afins... Aí vieram, marketing, contabilidade; e aí nós logo em seguida fizemos uma formação com eles. Eles ficaram conosco 5 anos. Já os professores, a coordenadora geral vem e convida, porque a gente conhece alguns professores que têm resistência, então ela já busca aquele que não tem resistência e tem condição de convencer. É dela, mas a gente ajuda, a gente indica os nomes, vê curriculum, vê formação, vê se ele tá disponível, e aí ela bate o martelo. Não houve veto nenhum, vetado até hoje, sempre que a gente indica ela diz sim, mas a prerrogativa é dela.

As declarações do entrevistado deixam evidentes pelo menos três formas de acesso dos profissionais ao contexto do curso piloto da UAB na UEPB. A primeira envolve procedimentos de análise curricular e indicação de terceiros, aplicado para inserção de pessoas em atividades de natureza técnica no curso, especialmente na área de informática. A segunda corresponde aos critérios estabelecidos por meio de um edital de seleção, mecanismo utilizado na escolha dos tutores do curso e, por fim, a indicação direta baseada em critérios por vezes técnicos e na maioria dos casos, pautados em indicações pessoais.

Uma vez conhecidas as formas de acesso ao curso, foi indagado nas entrevistas e questionários *on-line* com qual frequência e participação se davam os atendimentos aos alunos pelos tutores. A Tabela 31 indica o quanto os estudantes perceberam a disponibilidade dos tutores para assistência em dias e horários alternativos.

Tabela 31- Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos – UEPB

Escala	Sujeito de Pesquisa	Aluno
		%
Nunca		0
Algumas vezes		0
Cerca de metade das vezes		0
Muitas vezes		37
Sempre		63

Vê-se que 100% dos alunos reconhecem na organização do curso, uma maior amplitude de dias e horários para recebimento de orientação acadêmica dos tutores. Ponto de vista confirmado nas entrevistas junto aos coordenadores e com os alunos durante o grupo focal. O Estudante 13 informa que “*todo dia tem um tutor disponível no polo para tirar dúvida independente da turma*”. Ao diversificar as possibilidades de atendimento, a UEPB segue princípios defendidos por Aretio (2001) e Moore e Kearsley (2007) no que diz respeito a um modelo sistêmico baseado nas necessidades dos estudantes.

Embora seja visível o esforço do curso piloto da UEPB nesse sentido e haja reconhecimento do corpo discente às alternativas de atendimento, os estudantes foram unânimes em endossar a fala do Estudante 14 quando se manifestou a dificuldade de participar dessas atividades.

Era pouco mesmo. A maioria trabalhava o dia todo. Quem não trabalhava era quem vinha, mas a maioria interagia mesmo era pelo ambiente virtual. Era, até porque, era assim, eu acho que nós mulheres casadas temos jornada tripla, quádrupla e têm homens também que têm, né... ele era tão difícil vir aqui, quanto você se disciplinar pra estudar, né, tem até esse detalhe, pra você ter aquela disciplina rigorosa todo dia, você se adaptar a isso, é um grande desafio, é um grande desafio.

Os resultados do questionário *on-line* corroboram com o pensamento dos estudantes presentes ao grupo focal e indicam a autodeclaração dos alunos quanto ao nível das suas participações nas atividades de tutoria programadas. Embora, no caso da UEPB os tutores acumulem funções, tanto de uma típica tutoria presencial quanto a distância, faz-se aqui a sua distinção para demonstração do grau de acesso e preferência dos estudantes (Tabela 32).

Tabela 32 - Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria – UEPB

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Aluno	
	Tutoria a distância	Tutoria presencial
	%	%
Nunca	8	8
Algumas vezes	0	6
Cerca de metade das vezes	7	16
Muitas vezes	21	21
Sempre	64	49

Como previsto, mediante os indícios dos depoimentos dos estudantes no momento do grupo focal, os dados indicam uma utilização razoavelmente superior da tutoria a distância (85%) em relação à presencial (70%), no que tange ao acesso ou participação dos estudantes

em suas atividades semanais. A partir desse resultado, interessou saber se a quantidade de tutores disponíveis para os atendimentos poderia ter sido influente nas respostas ao questionário *on-line*. Nesse sentido, a Tabela 33 aponta a perspectiva dos alunos e tutores sobre a suficiência desses últimos nos acompanhamentos programados.

Tabela 33 - Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Tutores		Alunos	
	Tutoria a distância	Tutoria presencial	Tutoria a distância	Tutoria presencial
	%	%	%	%
Nunca	0	0	0	0
Algumas vezes	0	0	4	4
Cerca de metade das vezes	14	29	4	8
Muitas vezes	29	14	33	29
Sempre	57	57	59	59

Os percentuais descritos na Tabela 33 demonstram que tanto alunos quanto tutores consideram suficientes o agrupamento de orientadores acadêmicos à disposição do curso. Ressalta-se uma percepção de suficiência de profissionais para os atendimentos tutoriais ligeiramente maior entre os alunos em comparação aos tutores. Tal resultado permite inferir que possa ter havido certo descontentamento dos tutores nesse quesito, dado ao acúmulo das suas funções alternando atividades presenciais e a distância.

Associado ainda a esse tema, foi questionado aos professores e tutores sobre a realização de atividades de formação antes do início de cada disciplina. O ponto de vista desses sujeitos está expresso em termos percentuais na Tabela 34.

Tabela 34 - Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina – UEPB

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor
	%	%
Nunca	25	0
Algumas vezes	13	0
Cerca de metade das vezes	38	14
Muitas vezes	0	43
Sempre	25	43

Ao contrário dos tutores que reconheceram em sua grande maioria a realização de atividades com vistas às suas formações específicas antes do início de cada disciplina, os professores demonstraram divergência em relação a essa abordagem. Como demonstrado, o percentual de docentes (25%) que afirmou nunca ter realizado qualquer ação de capacitação de tutores é igual ao que declarou sempre desenvolver sua formação antes do início de cada disciplina. Os dados expostos em parte contradizem ao Coordenador dos tutores, informou que

[...] os conteúdos a gente previamente trabalhava com os professores e antes mesmo do contato com o professor a gente já recebia o material didático do curso e já fazia uma leitura prévia, do livro mesmo, e tinha de fazer porque nos teríamos o encontro com o professor e nesse encontro nós íamos trabalhar o livro. Era um encontro presencial de formação professor - tutor a cada disciplina e antes de iniciar o semestre, então nesse encontro... eu tenho todos os livros, rabiscados... eu gosto de ler e escrever mesmo. E a gente já vinha com as perguntas, o professor se apresentava e apresentava o plano de curso dele e falava de cada unidade do livro e era onde a gente entrava: eu li isso, como vamos trabalhar isso... a gente tinha essa harmonia, por disciplina e o que faltava era a harmonia de uma com a outra que era “a rede” e isso é cultural e ainda não temos isso na realidade (COORDENADOR 5).

Em não tendo ocorrido de fato esses momentos de formação para tutores, como indicaram os resultados do questionário *on-line*, contrariamente ao que fora informado pelo Coordenador 5, pode ter havido forte comprometimento das atividades de orientação acadêmica no curso. A falta de um adequado processo de instrução nas áreas de conhecimento das diferentes disciplinas pode ter reforçado a atuação exclusivamente generalista dos tutores, mesmo diante das maiores demandas por atendimento terem ocorrido no âmbito do ambiente virtual de aprendizagem, cuja atuação, via de regra, deve ser compatível com o exercício de uma tutoria especializada, como sugere o próprio sistema da UAB.

Por um lado, os professores respondentes ao questionário *on-line* não reconheceram sua participação no processo de formação dos tutores, por outro eles, em sua totalidade, avaliam que tiveram plena autonomia para gerenciar os conteúdos abordados em suas disciplinas no curso, como explicita a Tabela 35.

Tabela 35 - Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina – UEPB

Escala	Sujeito de Pesquisa	Professor
		%
Nunca		0
Algumas vezes		0
Cerca de metade das vezes		0
Muitas vezes		0
Sempre		100

Dentre todos os aspectos levantados nessa seção, chama a atenção a adoção de um único tutor com dedicação de 20 horas semanais por turma, quando pelos padrões da UAB seria permitido dois tutores (um a distância e outro presencial) para cada turma. Essa inconsistência pode ter causado alguma sobrecarga sobre o volume de trabalho dos tutores ou tão negativo quanto isso, afetado diretamente na qualidade dos atendimentos, especialmente diante dos indícios de que nem todos os professores desenvolveram atividades de formação dos tutores. Por essas evidências, julga-se que as ações acadêmicas e profissionais dos componentes da equipe multidisciplinar a serviço do curso piloto da UAB, os habilita **suficientemente** para a atuação desde a gestão acadêmica, até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso.

O segundo componente vinculado à dimensão analítica recursos trata da **comunicação**, manifesta nas muitas possibilidades de interação no meio acadêmico. Baseado nos referenciais de qualidade do MEC, buscou-se por evidências que demonstrassem o uso de *tecnologias síncronas e assíncronas* disponíveis, bem como pela descoberta de aspectos relacionados ao acesso e existência de espaços democráticos para uso de ferramentas de comunicação.

O Coordenador 4 ao responder sobre as possibilidades de interatividade entre os sujeitos dentro do curso, declarou a respeito dos professores:

Eles têm momentos presencias, eles abrem o curso nos polos eles vão lá falar com os alunos e fazem aula de abertura da disciplina e as vezes no meio da disciplina também eles fazem um encontro, ou dois, depende da complexidade e nos seminários temáticos eles também estão presentes. Porém tem professor e professor, tem um grande grupo de professor que não se negou, mas arrumou desculpas. Tem professor que marca, agenda: “Ah, meu Deus, o mundo caiu hoje” e não tenho condição de ir, aí a gente segura. Eu e os tutores que são mais experientes na área. Eles iam no início, do meio pro fim eles iam menos pra coisas já programadas, encontros de grupo, e tudo.

Destaca-se da fala do entrevistado em primeiro lugar, a organização do curso em promover, como sugerem os modelos aberto e distribuídos em polos (ANDRADE, 2010), encontros bidirecionais a fim de se reduzir ou eliminar qualquer distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2007). Em segundo lugar, reforçando até o caminho metodológico adotado pelas instituições que aderiram a um mesmo projeto pedagógico, a realização de seminários temáticos como culminância integradora de um conjunto de disciplinas. E por fim, a aparente recorrência na ausência de professores nas atividades promovidas pelo curso, a exemplo das possíveis falhas relativas aos momentos de formação dos tutores e também na elaboração e correção das avaliações de aprendizagem. O pronunciamento do Coordenador 4

ainda transparece que todas as lacunas deixadas pelo professor eram de pronto assumidas por ele e pelos tutores.

Por sua vez, o agrupamento discente participante do grupo focal enfatizou, em quase todas as manifestações, os espaços de comunicação presentes no ambiente virtual de aprendizagem. Seguem alguns recortes das falas dos alunos:

“Esse nosso curso foi fantástico, tinha os *chats*, tinha os fóruns, eu acho que a gente ficava mais devendo a participação, do que o sistema... ele dava muito suporte pra gente. O suporte de tutor, professor... era muito bom” (ESTUDANTE 15);

“*E-mails*, fóruns e *chats*” (ESTUDANTE 16);

“Na sala de aula virtual, mas tinha que entrar todo dia, tinha que se entrar todo dia no ambiente, todo o dia” (ESTUDANTE 17);

“Até no controle da própria universidade, ela tem todas as atividades que se fazia no ambiente, até quanto tempo você tava no ambiente, ela sabia. Hoje você não entrou, hoje você não entrou” (ESTUDANTE 18);

Se tivesse que fazer controle de frequência, a universidade tinha como fazer” (ESTUDANTE 12);

“Na realidade eu acho que todo mundo todo dia entrava” (ESTUDANTE 14).

Enquanto o Coordenador 4 direcionou sua resposta para demonstrar a importância dos momentos presenciais como agentes propulsores das interações acadêmicas, os estudantes detiveram-se praticamente em sua totalidade a discorrer sobre as formas de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, como se o modelo do curso seguisse uma diretriz *on-line* (ANDRADE, 2010). Em parte, essas manifestações dos alunos podem ser explicadas por sua própria condição e impossibilidade de não frequentar ou participar de encontros presenciais que não sejam para avaliação de aprendizagem. Com a mesma diretriz questionadora, os instrumentos de coleta de dados *on-line* revelaram a perspectiva de alunos, tutores e professores quanto às suas interações uns com os outros. A Tabela 36 trata do ponto de vista dos estudantes.

Tabela 36 – Favorecimento às interações do aluno com os professores, tutores e outros alunos – UEPB

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Aluno		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	0
Algumas vezes	17	4	4
Cerca de metade das vezes	4	0	13
Muitas vezes	29	38	25
Sempre	50	58	58

Fica nítida que, na opinião do corpo discente, a relação entre alunos e tutores (96% de *muitas vezes* ou *sempre*) supera até mesmo as interações dos alunos entre si (83% de posições nos dois pontos mais positivos da escala), dado que também pode ser confirmado pelo prisma do tutor na Tabela 37. Ambas as constatações acabam por confirmar, o que já se tinha percebido quando dos questionamentos sobre as preferências dos estudantes pela tutoria a distância (virtualizada) e pelos meios de comunicação dispostos no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Tabela 37 - Favorecimento às interações do tutor com os professores, alunos e outros tutores – UEPB

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Tutor		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	14	0	0
Algumas vezes	0	14	0
Cerca de metade das vezes	43	0	0
Muitas vezes	29	29	43
Sempre	14	57	57

O Tabela 37 ainda confirma os sinais colhidos anteriormente sobre as falhas na comunicação entre tutores e professores, quanto ao momento da formação e na elaboração de provas, por exemplo. Dentre os tutores 43% considera que apenas em *cerca de metade das vezes* as atividades do curso propiciaram algum de tipo de interação entre eles. Outra evidência de uma possível desconexão dos professores do curso pode ser encontrada na Tabela 38, quando se verifica que metade dos professores interagiram entre si *muitas vezes* ou *sempre*. Constatação que vem a confirmar também os dados relativos à baixa ou inexistente interdisciplinaridade do curso.

Tabela 38 - Favorecimento às interações do professor com os alunos, tutores e outros professores – UEPB

Escala \ Sujeito de Pesquisa	Professor			
	Professor	Tutor Presencial	Tutor a Distância	Aluno
	%	%	%	%
Nunca	0	0	0	0
Algumas vezes	25	0	0	0
Cerca de metade das vezes	25	38	38	13
Muitas vezes	37	13	25	38
Sempre	13	50	38	50

A Tabela 38 também revela outra possível inconsistência ao indicar que os professores interagiram mais com os alunos do que com os próprios tutores. Não que isso seja uma inverdade, mas uma incoerência no contexto de um curso a distância, em que se tem como um dos papéis de um tutor, a intermediação do diálogo entre professores e alunos.

Assim, pelos indicativos aqui assimilados, considera-se que o curso piloto da UAB na UEPB tenha tido condições de desenvolver interações e interatividades em espaços democráticos para todos os seus participantes de forma **suficiente**. Nesse contexto, ficou o aluno apenas em contato com o material instrucional e com o tutor ou o professor isoladamente.

Quanto ao último componente aqui considerado para a dimensão recursos, aborda-se a **infraestrutura de apoio** na perspectiva de um espaço propício para o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso. Nesse sentido, é imprescindível saber se as instalações físicas dos polos de apoio presencial favorecem a contento tais práticas.

A questão quando abordada nas entrevistas, via de regra, provocava respostas diretas e positivas em relação à percepção dos sujeitos investigados sobre o tema, dando margem para a compreensão de que não haveria nada em termos estruturais que pudesse comprometer as atividades do curso. Tais respostas fazem todo sentido, uma vez que o curso piloto fora desenvolvido, no caso da UEPB, dentro dos seus próprios centros acadêmicos, com todos os recursos e infraestrutura compatíveis para a realização de um curso superior, ou seja, com laboratórios, biblioteca, salas de aula, auditório, etc.

Apesar das condições favoráveis, ao tratar a respeito da utilização do polo, dadas as suas condições estruturais, o Coordenador 4 responde que *“a maioria tem estrutura, computador em casa, ou no trabalho, um pequeno número vem. O polo não fez muita diferença não, do meio pro fim. No início eles precisavam mais da gente. Quando começaram a ficar desenvolto, menos visita aqui”*. A explicação parece adequada, mas não representa a totalidade das opiniões, especialmente dos alunos quanto ao assunto. Diferentemente, o Estudante 9 ao avaliar o polo de Campina Grande, sede do curso, justifica que *“a noite ficou inviável fazer qualquer tipo de encontro aqui. Então o ponto fraco foi essa, a localidade”*. Na mesma direção, o Estudante 14 assume que, em seu ponto de vista,

a única coisa negativa foi a localização do polo é... é... nós assim, pra fazer encontro, fazia ou na biblioteca municipal ou na Casa Brasil, porque se deslocar lá do centro pra cá, não é fácil, por exemplo, o pessoal aqui tudo é da cidade, eu moro a 60km daqui, tem gente que mora a 150... vindo pra cidade já é ruim e pra cá.

Como exposto, as condições de infraestrutura ainda que adequadas, não são capazes de evitar a sua inutilização quando fatores como a localização passam a ser considerados na hora do estudante usufruir dos recursos disponibilizados pela instituição. Com base nessa evidência, não seria equívoco considerar que além dos fatores já apontados para a não participação dos estudantes em atividades de tutoria presencial, estaria entre as suas causas, o argumento utilizado de que a localização e o acesso ao polo não eram favoráveis.

Em adição, tem-se os resultados das unidades de observação investigadas pelos questionários *on-line* descritos na Tabela 39.

Tabela 39 - Satisfação em relação às condições estruturais do polo – UEPB

Sujeitos de Pesquisa Escala	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Discordo totalmente	12	14	0
Discordo parcialmente	0	0	0
Nem discordo e nem concordo	0	0	0
Concordo parcialmente	63	57	12
Concordo totalmente	25	29	88

Como esperado, todos os sujeitos de pesquisa manifestaram-se favoravelmente em relação às condições estruturais dos polos de apoio presencial da UEPB (percentuais de 86% (tutores) a 100% (alunos) de marcações das opções concordo parcialmente ou totalmente com a afirmativa de satisfação com as condições estruturais do polo). Os resultados expostos na Tabela 39 confirmam que a ausência ou distanciamento dos alunos do polo não tem nenhuma relação com as suas condições estruturais, mas possivelmente com as alegações acerca da sua precariedade em termos de localização e acesso no período noturno.

Em que pese as condições gerais dos dois polos da UEPB pareçam plenamente compatíveis com as expectativas acadêmicas em termos de estrutura e recursos disponíveis, de nada valerão se permitirem alegações como as que foram expostas e que levam à uma opção de não utilizar tais estruturas. Por essa razão, julga-se que os espaços favoreceram **adequadamente** o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso.

A Figura 9 discrimina os principais traços distintivos da configuração da gestão da EAD na UEPB.

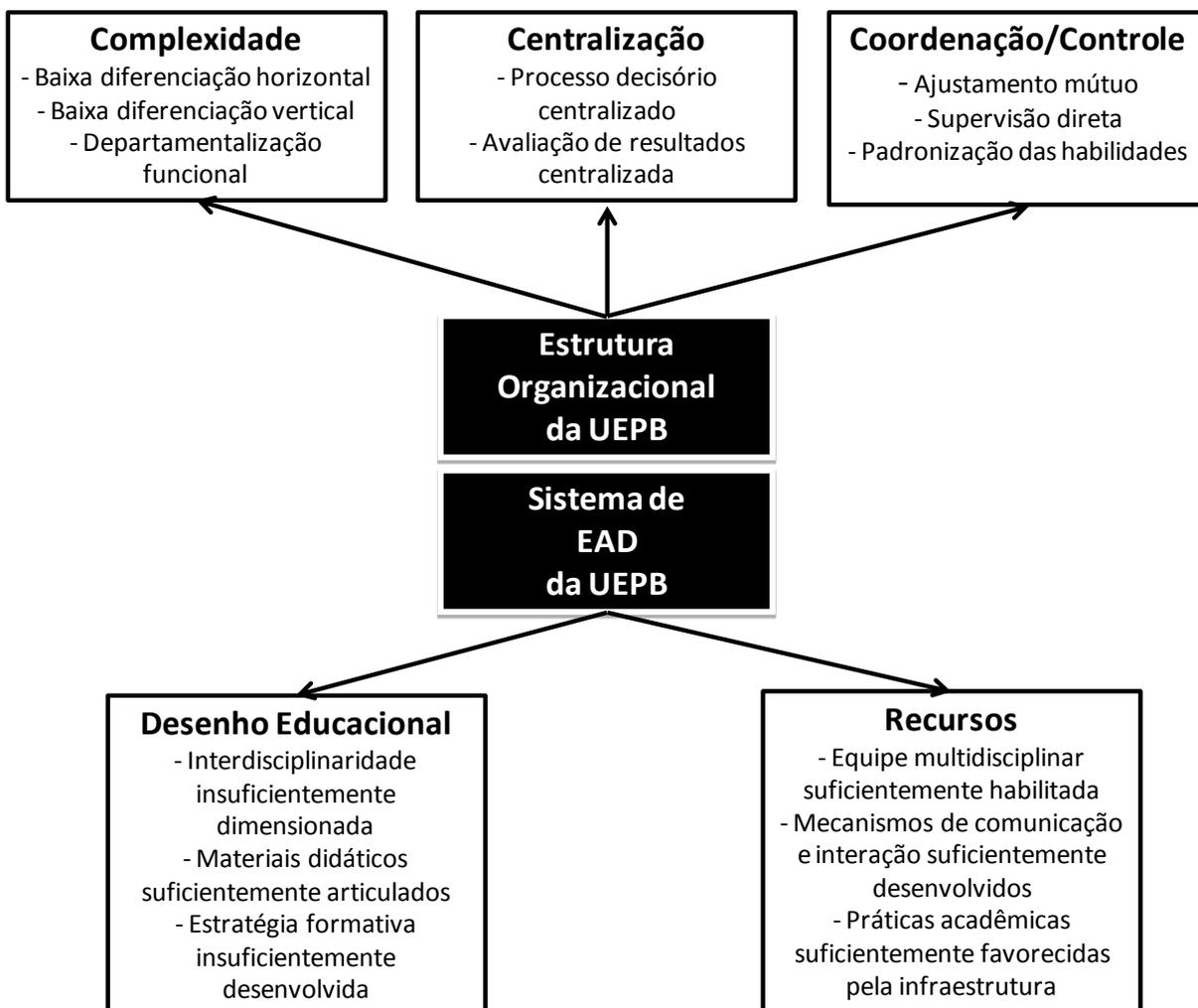


Figura 9 - Síntese da configuração da gestão da EAD na UEPB

7.3 O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

O terceiro e último caso analisado neste trabalho trata do curso piloto da UAB no contexto da Universidade Federal do Ceará. Nele ingressaram em outubro de 2006, um total de 250 alunos, sendo 148 vinculados ao Banco do Brasil e 102 oriundos da demanda social. Desse universo, 50 alunos realizaram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes em 2009 na condição de concluintes e obtiveram o conceito 5 em favor da UFC (BRASIL, 2009c).

A distribuição espacial do curso atendia no estado do Ceará aos municípios de Aracati, Aracoiaba, Beberibe, Fortaleza, Juazeiro do Norte, São Gonçalo do Amarante e Sobral. No entanto, os estudantes selecionados para a realização da prova do Enade estavam todos registrados junto à sede da UFC no município de Fortaleza e as suas médias no exame estão descritas na Tabela 40.

Tabela 40 - Detalhamento do Conceito Enade – UFC

Curso / Município	Média Formação Geral	Média Componente Específico	Conceito Enade Contínuo	Conceito Enade Faixa
Administração a distância / Fortaleza	51,57	56,42	4,47	5

Fonte: BRASIL (2009c)

A partir dessas referências iniciais sobre o curso a distância de Administração da Universidade Federal do Ceará buscou-se saber como se apresentavam a estrutura organizacional e o Sistema de EAD configurados na instituição. A configuração da gestão, representada nessas duas categorias de análise, constitui-se no centro das discussões dessa pesquisa e a sua descrição permitirá saber se houve e em qual dimensão ocorreu alguma influência sobre os resultados do Enade. Para tanto, buscou-se conhecer a estruturação do setor responsável pela intermediação da EAD na UFC, ao mesmo tempo em que se descreve a organização sistêmica do próprio curso piloto, tendo por fundamento, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC.

7.3.1 Estrutura organizacional

A descrição da estrutura organizacional do setor responsável pela intermediação dos cursos a distância da Universidade Federal do Ceará, nesse caso, o Instituto Universidade Virtual, decorrerá das análises dos resultados da entrevista em profundidade com o seu diretor geral, também coordenador institucional da UAB pela universidade.

Essa seção está dividida em três partes, as quais representam cada uma das dimensões formadoras da variável estrutura organizacional. Na primeira parte discute-se acerca de elementos representativos para compreensão da divisão do trabalho, hierarquia e consequente departamentalização. A segunda, discorre sobre práticas decisórias e avaliativas decorrentes da competência e da concentração de poder entre os níveis para a tomada de decisão e avaliação de resultados. Por fim, trata-se da integração da estrutura organizacional mediante a identificação das ações de coordenação e o controle, manifestas especialmente no ajuste mútuo, na supervisão direta, na padronização e na formalização encontrados em meio ao contexto de trabalho do Instituto Universidade Virtual.

7.3.1.1 Complexidade

A complexidade organizacional foi identificada por meio do formato de divisão do trabalho e dos níveis hierárquicos, responsáveis diretos pelas diferenciações existentes, bem como pelos agrupamentos departamentais formados no Instituto Universidade Virtual. Tal instituto é responsável direto na Universidade Federal do Ceará pela intermediação dos cursos a distância na instituição, entre os quais o curso piloto da UAB, só foi formalmente reconhecido em 2010. Antes disso chamava-se *Instituto de Educação a Distância*, pois teria iniciado em 1998, de forma pioneira na região Nordeste, suas primeiras atividades a partir dessa modalidade educacional. Em linhas gerais, o referido órgão nas palavras do Coordenador 6

não é departamento, a gente é uma unidade acadêmica, a gente é uma faculdade, que tem o mesmo *status* até pela reitoria. Temos assento no conselho superior, igual uma faculdade e dentro, ao invés de departamentos a gente tem setores, o setor de avaliação, setor de gestão, setor de acompanhamento de cursos, setor de produção de curso e setor pedagógico. Então a gente tem setores... É. Porque a gente era um instituto ligado a reitoria, vinculado a reitoria. Era instituto de educação a distância, porque ele já nasceu com essa intenção, desde que ele foi criado já foi com a intenção de ser uma coisa mais ampla. Ele nunca foi criado com a intenção de ser um curso a distância.

Segundo o entrevistado, ao longo dos anos foram estabelecidas parcerias e obtidos financiamentos de órgãos públicos e privados, com os quais o Instituto paulatinamente foi se aparelhando para dar vazão aos seus objetivos. Destacada entre as principais mudanças ocorridas, a incorporação de novos colaboradores e professores na medida em que os setores demandavam novos serviços.

Foi ao longo do tempo que esses setores foram compostos. Aí a gente foi conseguindo elencar professores. Bom, eu tenho 34 professores, 18 funcionários públicos, administrativos, técnicos, analistas, que passaram em concursos da universidade, 18 são os estáveis e eu tenho os contratados pela fundação, as minhas secretárias são contratadas pela fundação. A universidade já me mandou, a comunidade acadêmica tem direito a secretárias e tudo mais, mas eu preferi não quebrar, são pessoas que estão comigo desde o começo, eu não quis mexer com a estrutura que eu já tinha. Então, eu tenho uma estrutura mista, de contrato temporário – pela fundação – e permanente, que são os funcionários da universidade. Fora isso eu tenho estagiários, bolsistas, que são mais voláteis... no total dá em torno de 200 pessoas (COORDENADOR 6).

Apesar das falas até aqui expostas não revelarem nenhuma relevante mudança de foco ou comissionamento, fica evidente que da vinculação direta à reitoria até a sua

transformação em unidade acadêmica, tanto o aparelhamento físico e tecnológico do Instituto, quanto o seu quadro de pessoal foram sendo significativamente alterados com o passar do tempo. Ao ser questionado sobre a organização do Instituto em prol do curso piloto da UAB, o entrevistado revela:

Ele foi todo aqui, nasceu aqui dentro e foi executado aqui dentro mesmo. A gente só usava os professores de lá e o coordenador era de lá, nós pedimos que o coordenador fosse eleito pelo departamento que escolhesse e eles escolheram o coordenador. Os cursos são de cogestão. Os cursos têm de ser aprovados no departamento de origem e no colegiado do departamento da faculdade de origem e no colegiado do instituto. A parte pedagógica dos projetos fica toda a cargo da unidade de origem, o que eles já vêm fazendo na prática, só que agora eles vão ter que fazer o coordenador, o colegiado dos cursos, tudo feito dentro do departamento de origem e a parte de gestão, produção de material e tudo mais fica aqui conosco, aqui no instituto. Isso é cogestão, isso é pra todos os cursos (COORDENADOR 6).

Dada a experiência já acumulada do Instituto à época do nascedouro da UAB, ao que parece, cumpriu a ele realizar todas as intermediações que não interferissem nas decisões colegiadas de cunho acadêmico-pedagógico do departamento ou faculdade ao qual estava vinculado o referido curso piloto.

Não foram encontrados subsídios em nenhuma fonte histórica ou documental, nem mesmo nos relatos do Coordenador 6 que sugerissem um desenho organizacional do Instituto de Educação a Distância, mais próximo da sua relação com curso a distância de Administração da UAB (projeto piloto). Em todo o caso, diante do registro verbal de que a formatação dos setores pouco foi alterada ao longo dos anos, a não ser pelo acréscimo no número dos seus participantes, apresenta-se o organograma a seguir em representação ao que se configura como a estrutura atual do Instituto Universidade Virtual perante o curso piloto da UAB.

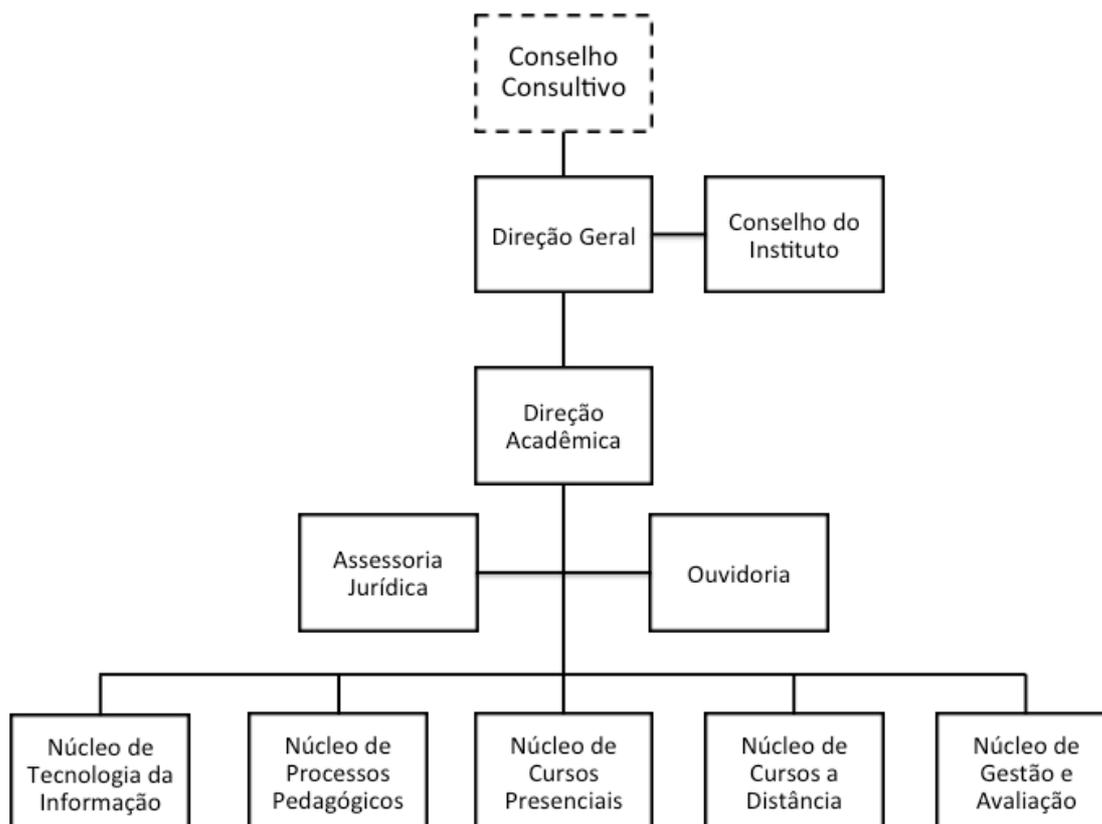


Figura 10 -.Organograma do Instituto Universidade Virtual

Fonte: Projeto Político Institucional. Instituto Universidade Virtual, p. 12 (2011)

O entrevistado ao apresentar as instalações do Instituto em funcionamento, indicou praticamente todos os agrupamentos de tarefas entre os seus colaboradores, ratificando um pressuposto de Hatch (2006), de que a divisão do trabalho indica a distribuição de responsabilidades dentro das unidades funcionais de uma organização. A descrição de cada setor do Instituto Universidade Virtual é detalhada a seguir.

Esse é o setor de processo pedagógico... tudo elas fazem para melhorar as disciplinas... setor de secretarias dos cursos UAB, a secretaria faz atendimentos a alunos e professores, setor de acompanhamento... aqui é o núcleo de produção, tem o 1 e o 2, o 1 produz os cursos e aqui é o 2, a parte mais pesada, de *software*... Tem um menino de arquitetura, mas a maioria é de computação e do nosso curso de sistemas e mídias, tem vários alunos nossos que estão aqui. Pode haver uma variação de um curso pra outro, por exemplo, em relação a vídeo-aulas... O pessoal do processo pedagógico é que determina junto com os professores, depois manda pra cá e faz o planejamento e... eles fazem tudo. Aqui faz a cinegrafia, produção, edição... Está treinando o pessoal agora para dividir as tarefas... Sala de suporte de tudo, manutenção, etc. Tem cinco técnicos... Não fazem videoconferência, só consertam e montam, quando precisa. Setor de suporte de informática, de redes... Sala de professores, só de professores. Tem um plano de montar uma cantina aqui... Setor de gestão pra acompanharmos o processo inteiro, desde que ele é aprovado, o termo de cooperação junto com o ministério, até a fase de contratação com a fundação, pagamentos da fundação e depois o pagamento de pessoal, do início ao final... Setor de avaliação... Aqui são produzidas as aulas, essa mesa é onde os professores interagem, o *design* instrucional, praticamente. Ali o setor pedagógico,

há uma produção em série lá. Nós temos o sistema *fake*, que é igualzinho o Solar, só que só o professor vê e olha como é que está e diz muda uma coisinha ali e tal. Só quando ele diz ok é que vai pra ser visível a todo mundo... Aquele ali é um desenhista nato... Essa menina aqui cuida do Clic de Notícia, como eu te falei, aluna da comunicação. Ela entrou agora. Todos com fones individuais, para não atrapalhar o outro, telas grandes, *webdesign*... Aqui ficam os servidores... (COORDENADOR 6).

Pelos indícios colhidos, de cada um dos núcleos descritos na Figura 10, derivam vários agrupamentos de atividades de trabalho “semelhantes ou logicamente conectadas”, como demonstrariam Stoner e Freeman (1999, p. 230). Em geral, a atuação do Instituto parece ocorrer, especialmente, no âmbito das mediações administrativas, didáticas, metodológicas, tecnológicas e operacionais em favor dos cursos. Pela descrição transmitida pelo Coordenador 6 ao referir-se a cada um dos segmentos funcionais, fica evidente o alto nível de especialização no cumprimento das responsabilidades individuais. Evidência que, para Hall (2004), demonstra que as tarefas estavam organizadas para que somente pessoas treinadas para a função pudessem executá-las.

Inegável também a identificação de traços próprios de uma educação a distância industrializada, segundo os preceitos da teoria de Otto Peters (1989), também encontrados em Aretio (1993). Em meio à apresentação do entrevistado, despontam fortes sinais de uma sistemática de planejamento, da divisão do trabalho, da racionalização, da produção em série e do controle de qualidade. Com maior ou menor intensidade todas essas características parecem compor as rotinas dos agrupamentos de trabalho no Instituto Universidade Virtual, fato que o torna passível de um enquadramento à luz da *Teoria da Industrialização*.

Segundo o entrevistado, cada colaborador é “*estimulado a fazer somente o seu melhor*”, sugerindo que suas rotinas estavam claras e eram cumpridas cabalmente. Apesar disso, eventualmente, revela o Coordenador 6, uma mesma pessoa poderia vir a realizar tarefas em diferentes áreas e destaca que “*os setores não são distantes, não têm aquela visão viciada da universidade e de departamento, que você faz e briga por isso. Os setores são voláteis, podem participar de mais de um setor, e depois podem estar mais em outro*”. Essa flexibilidade não parece ter comprometido a identificação das linhas de comando dentro da estrutura, já que os colaboradores tinham clareza quanto a quem se reportar diante de eventuais deslocamentos entre agrupamentos de tarefas.

A configuração da Figura 10 denota uma organização com uma diferenciação vertical em pelo menos três níveis, sem considerar outros encadeamentos hierárquicos dentro de cada um dos agrupamentos de trabalho exibidos. Por sua vez, pelo que foi demonstrado, não são poucos os grupos de trabalho divididos e dispostos horizontalmente na presente

estrutura. Dados que confirmam a alta complexidade da estrutura do Instituto Universidade Virtual, cuja departamentalização, como avaliaria Hatch (2006), decorre significativamente da divisão do trabalho originado nos núcleos que o compõem.

Pelo que foi evidenciado, o modo de agrupamento das pessoas dentro do Instituto Universidade Virtual apresenta traços distintivos mais próximos de um tipo de departamentalização divisional, nesse caso por similaridade de produto (WAGNER III; HOLLENBECK, 2009). Apesar das nomenclaturas dos núcleos estruturantes do Instituto sugerirem agrupamentos funcionais à primeira vista, suas composições deixam clara a divisão de tarefas para alcance de produtos comuns. De outro modo, como julgariam, Stoner e Freeman (1999) e Hatch (2006), suas estruturas são relativamente descentralizadas, flexíveis e com altos custos operacionais.

7.3.1.2 Centralização

Quanto ao componente centralização, duas são as buscas realizadas no contexto do Instituto Universidade Virtual. A primeira relativa aos centros de poder dispersos pela estrutura com competência para a tomada de decisão e a outra correspondente aos níveis em que são avaliados os resultados obtidos, particularmente em função das atividades desencadeadas em favor do curso piloto da UAB.

Na abordagem sobre como as decisões em geral eram tomadas no Instituto, o Coordenador 6 sintetizou:

No conselho, tem reunião todo mês com o instituto e todo semestre temos reunião geral de planejamento, onde a gente planeja a ação daquele semestre, tem um seminário, é um dia internado fora daqui, onde professores e funcionários ficam internados. Sempre é janeiro e agosto, a gente passa o dia todinho em reuniões e planeja aquele semestre.

A resposta do entrevistado sugere que, a rigor, as decisões cotidianas no Instituto derivam basicamente das diretrizes gerais definidas mensalmente por seu conselho e semestralmente, pelos seminários de planejamento. Em ambos os casos parece haver razoável participação de representantes dos diferentes segmentos organizacionais no processo decisório, o que sinaliza para uma estruturação influenciada por um estilo de gestão democrática e participativa, como preconizado por Oliveira (2006) em contextos de oferta de cursos a distância.

No que se refere ao conselho, o Projeto Político Institucional do Instituto registra que ele será composto por seu diretor geral, pelo diretor acadêmico, um representante do corpo docente, outro dos estudantes e um dos funcionários. Por natureza, esse conselho insere-se na estrutura do Instituto como o seu órgão máximo de deliberação em todos os assuntos de vertente estratégica e, eventualmente, como instância consultiva da sua diretoria (UFC, 2011).

Ressalta-se que a Figura 10 discrimina ainda um conselho consultivo como ente complementar ao Instituto, composto pelo vice-reitor e por todos os diretores de centro e faculdades da UFC, além dos diretores geral e acadêmico do Instituto. Como sua própria nomenclatura explicita, suas atribuições não envolvem nenhum processo decisório direto e incluem apenas o apoio ao “planejamento, orientação, execução, supervisão e avaliação das ações em educação a distância, realizadas pelo Instituto Universidade Virtual” (UFC, p. 15).

As evidências apontam que os processos decisórios no Instituto obedecem à lógica prevista por Hatch (2006), quando prevê que em estruturas ou níveis divisionais somente são tomadas decisões táticas e operacionais, ficando as estratégicas sob a responsabilidade das instâncias hierárquicas superiores, caso aqui das diretorias geral e acadêmica, além do próprio conselho deliberativo do instituto. Tal contexto não se configuraria absolutamente em centralização, como demonstrado pelas diversas instâncias e níveis decisórios revelados (BOWDITCH; BUONO, 2011) e conseqüentemente, pela desconcentração de autoridade para além da cúpula da organização (WAGNER III; HOLLENBECK, 2009).

Outro critério para julgar o grau de centralização do Instituto Universidade Virtual está baseado em Hall (2004), quando aponta que ela será maior quanto mais intensa for a participação dos membros da cúpula nas avaliações dos resultados. A esse respeito, o Coordenador 6 comenta que

[...] avalia-se só o relatório das pessoas, o resultado individual. Aí no outro semestre a gente vê onde errou ou não. O chefe de cada um avalia. Nós temos avaliação semestral de cada funcionário e a dos professores é o PAI, que é anual. Aí, cada chefe de setor, por exemplo, ele botou 15 horas nesse setor, como ele tem mais horas nesse setor é esse setor que vai avaliar o relatório dele, aquele chefe de setor, o professor é que faz a avaliação dele.

Pelo relato do entrevistado não há nenhuma concentração de competência para os procedimentos de avaliação dos resultados ou mesmo dos membros das equipes, mas ao contrário, esse procedimento está repartido setorialmente entre os chefes imediatos de cada colaborador. Essa distribuição de responsabilidade avaliativa demonstra mais uma vez, a

descentralização da estrutura do Instituto e sugere, conforme Hall (2004), certo nível de confiança nas pessoas para que tomem decisões ou se autoavaliem.

7.3.1.3 Coordenação e controle

Tendo por referência o pensamento de Hall (2004) no qual a gestão das organizações tem relação direta com o seu nível de centralização, buscou-se conhecer a capacidade integradora da dimensão coordenação e controle no contexto das relações de trabalho no Instituto Universidade Virtual. Para tanto, recorreu-se aos pressupostos de Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009) acerca das manifestações de mecanismos formais ou informais que envolvam práticas de ajustamento mútuo, supervisão direta e padronização, seja de habilidades, processos de trabalho, saídas ou normas.

Questionado sobre o grau de formalidade nas relações de trabalho entre os colaboradores do Instituto, o Coordenador 6 avalia que

Todo mundo aqui é muito amigo, muito unido. E como todo mundo é novo e tem a vantagem que a gente não deixou criar os vícios. Eu já rejeitei tanta transferência pra cá, de professor e funcionário... Eu não vou querer gente maçã podre pra vir pra cá contaminar aqui. Eu prefiro ficar sem. Eu já perdi muito funcionário por não aceitar transferência pra cá. E chateação, aquela saia justa de diretor que é seu colega pedindo pra transferir o cara? Tem muito do interior pra cá. E é chato dizer não.

Pelo depoimento, o relacionamento interpessoal indicado parece ser pautado em relações de reciprocidade e amizade, aparentemente, responsáveis por gerar um clima organizacional positivo, no qual não haveria abertura para novos membros que poderiam vir a colocar em risco uma possível harmonia no ambiente de trabalho do Instituto. Ao que parece, a informalidade de fato permeia as relações de trabalho estabelecidas no âmbito do Instituto Universidade Virtual, dado que indica fortemente o ajuste mútuo entre os colaboradores. Pelo que se vê, Hatch (2006) tem razão ao dizer que a quantidade de comunicação, comprometimento, e satisfação tendem a ser maiores em organizações descentralizadas.

O entrevistado menciona ainda que por vezes a relação entre chefes e chefiados sequer fica tão evidente, afirma ele “fica mais ou menos, porque aqui é todo mundo tão ligado, o principal *gap* é em relação a mim, que é o principal *gap* que tem aqui, mas é muito informal”. Apesar disso, revela que a distribuição de tarefas para os colaboradores ocorre quando

[...] o chefe imediato dele é quem passa pra ele. Aqui ninguém tem ponto, ninguém. A gente trabalha é por tarefa, a gente coloca e eles têm que cumprir as tarefas. É, pelos chefes imediatos deles, cada setor tem vários subchefes, que são responsáveis por determinadas ações... (COORDENADOR 6).

Pelo que se nota, a relação de subordinação dos chefiados para com os chefes não se constitui necessariamente em relação de supervisão direta, mas principalmente em coordenação e controle por meio do recurso da padronização das saídas ou dos produtos. As evidências quanto ao valor do cumprimento da tarefa e dos resultados esperados individualmente, em detrimento até da liberdade dos colaboradores quanto ao cumprimento da sua carga horária de dedicação no trabalho, sinalizam essa forte pré-disposição do Instituto. Para Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009) a especificação dos resultados esperados é a principal característica desse tipo de padronização.

Embora não tenham sido encontradas evidências na fala do Coordenador 6 de outros tipos de padronização, não se descarta a possibilidade de haver no Instituto Universidade Virtual, coordenação e controle por meio ainda das padronizações de habilidades, dos processos de trabalho ou de normas. Da mesma forma, não foram encontrados sinais que pudessem justificar em meio às divisões de trabalho associadas ao curso piloto da UAB, níveis elevados de profissionalização, treinamentos ou socialização como mecanismos de administração usuais.

7.3.2 Sistema de EAD

O segundo aspecto da configuração organizacional tratado nesse capítulo diz respeito ao Sistema de EAD verificado no curso a distância de Administração da UFC (projeto piloto da UAB). Sobre ele, abordam-se as dimensões sistêmicas desenho educacional e recursos, seguidas dos seus componentes básicos oriundos dos referenciais de qualidade para a educação superior do MEC. No caso da primeira dimensão, discutem-se aspectos relativos à concepção do projeto pedagógico, materiais didáticos e mecanismos de avaliação da aprendizagem. Em seguida, relacionado ao conceito operacional de recursos nesse trabalho, abordam-se elementos concernentes à equipe multidisciplinar, à comunicação integrada e à infraestrutura de apoio voltadas para atendimento ao referido curso piloto.

Para tanto, foram coletados dados por meio de entrevistas em profundidade com a coordenação institucional da UAB, com a coordenação acadêmica do curso e a com a sua coordenação de tutoria. No caso da UFC, não foi possível a realização de um grupo focal com alunos, em função da dificuldade de agenda dos mesmos no período de coleta de dados da presente pesquisa. Contudo, adicionalmente, foram usados em contraponto à análise de conteúdo das entrevistas, as respostas dadas aos questionários eletrônicos enviados aos

professores, tutores e alunos, cujos resultados estão expressos em termos percentuais em diversas tabelas demonstrativas na sequência desta seção.

7.3.2.1 Desenho educacional

As discussões em torno do desenho educacional do curso piloto da UAB na UFC partem das evidências encontradas sobre a **concepção** de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem. Com esse propósito, buscou-se por dados sobre a organização e seu contexto curricular, a interdisciplinaridade entre os conteúdos, bem como pelos recursos de mediação e aprendizagem empregados no curso.

Diante do questionamento sobre a organização curricular do curso de forma interdisciplinar, o Coordenador 7 admite sobre os conteúdos ministrados:

Olhando assim pra trás eu diria hoje que isso foi mais no plano do ideal, sabe? Eu lembro que quando a gente começou a fazer todas aquelas discussões sobre a integralização curricular as diferenças, o que se ensina em EAD, que isso era um ponto assim chave. Mas, na prática eu não consegui viver isso não. Mesmo com os seminários temáticos, ficou uma coisa muito estática, muito isolada. A gente não conseguiu até onde eu vivenciei, tanto na coordenação do curso e enquanto professor de algumas disciplinas ver essa interdisciplinaridade não. A gente continuou muito preso cada qual na sua disciplina, foi assim mesmo a gente transportar o modo de operar o que era de um curso presencial para um curso a distância. Eu fazia assim algumas reuniões assim periódicas juntava os professores do semestre, então assim vamos começar o primeiro semestre, quem serão os professores do primeiro semestre? Quem são professores dessas disciplinas fulano, fulano... chamava todo mundo, chamava os grupos de tutorias e aí a gente começava trazia nossa pró-reitora de graduação e assim a primeira coisa era falar o que é EAD, qual a ideia né, metodologicamente, filosoficamente o que que a gente quer, que tipo de abordagem a gente quer que o nosso curso de administração semi-presencial à distância, o que que é diferente e tal. Então era mais ou menos assim tentar romper mesmo o paradigma que a gente tem da educação profissional, presencial e tal. Aí depois disso a gente tratar mais o que a gente vai fazer ao longo do semestre distribui as tarefas e cada qual cuida da sua vida, aí a gente se perdia e não conseguia essa interdisciplinaridade que a gente devia ter tido, a gente voltava cada qual pro seu canto, cada qual pra sua coisa mas a gente fazia esse esforço inicial de juntar os professores antes do início dos semestres e dá assim umas diretrizes comum mas depois disso cada qual por si, cada qual no seu grupo.

O entrevistado, que atuou tanto na coordenação do curso como na docência de algumas disciplinas, revela que mesmo a proposta dos seminários temáticos integradores, previsto no projeto pedagógico para atender a esse fim, não foi suficiente para romper com o isolamento na oferta das disciplinas. Assumiu ainda que o curso teria feito uma transposição das operações típicas de um curso presencial para o curso piloto, demonstrando natural inexperiência com a modalidade de educação a distância e forte discrepância com o que preceituam autores como Aretio (1993), Peters (2004), Belloni (2009), Moore e Kearsley (2007).

Essa revelação também pode denotar que a proposta de cogestão do curso com o Instituto Universidade Virtual, que acumulava experiência na área e de algum modo transmitia orientações metodológicas para professores, pode ter deixado a desejar nessa articulação específica. A Tabela 41 de certa maneira reflete o posicionamento do Coordenador 7, sintetizando as percepções de outros professores, tutores e alunos sobre a questão da interdisciplinaridade.

Tabela 41 – Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade – UFC

Escala	Sujeitos de Pesquisa		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	5	4	2
Algumas vezes	22	7	7
Cerca de metade das vezes	17	24	23
Muitas vezes	33	38	42
Sempre	23	27	26

Na mesma linha do Coordenador 7, dentro da escala de valor disponibilizada aos participantes da pesquisa, 27% dos professores assinalaram que *nunca* ou apenas *algumas vezes* teria ocorrido alguma forma de conexão entre conteúdos ou metodologias adotadas ao longo do curso. Em geral, a aprovação máxima desse item não ultrapassa os 27% de tutores que reconhecem *sempre* ter havido interdisciplinaridade no curso. Apesar disso, destaca-se a compreensão de um total de 91% dos estudantes, que aprovam com esse percentual, a ocorrência em pelo menos *cerca de metade das vezes* de alguma ação de base interdisciplinar no currículo do curso.

Embora se saiba pelo projeto pedagógico do curso que estavam previstas ações com a perspectiva desse concatenamento das abordagens, a exemplo dos seminários temáticos, não se teve diante do relato do Coordenador 7 e das respostas aos questionários *on-line* evidências comprobatórias de que o currículo do curso foi contextualizado e enfatizou a conteúdo a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas e metodologias adotadas. Sendo assim, julga-se que os conteúdos curriculares do curso piloto da UAB na UFC foram apenas **suficientemente** dimensionados interdisciplinarmente com vistas ao processo global de formação do estudante.

O próximo componente analítico da dimensão desenho educacional envolve a questão do **material didático** utilizado no curso. Prioriza-se nas discussões acerca desse tema, saber o quanto os recursos didáticos empregados no curso estavam de acordo e atendiam às

necessidades dos alunos. Além disso, se esses materiais estavam devidamente integrados e, por fim, se eles foram capazes de contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes no estudante, especialmente diante da sua prática profissional.

Ao tratar sobre essa temática, o Coordenador 7 testemunha sobre sua experiência.

Então, a gente tinha lá o livro-texto que era assim, a grande base. A gente queria uma coisa que fosse mais ou menos comum pra todo mundo. A partir do livro-texto fornecido lá pela Federal de Santa Catarina, a gente montava as aulas né? Saía inserindo, enxertando outros materiais, tentando distribuir todo o conteúdo do livro e depois enriquecer e a partir daí trazer ou, sei lá... Deixar disponibilizado no ambiente virtual, textos, textos da Você S/A, da Exame, ou algum artigo interessante que a gente achava aí nas revistas eletrônicas. Então, basicamente eram as aulas, aqueles fóruns, algumas disciplinas o chat e os tais dos encontros presenciais né? Mais fóruns do que qualquer outra coisa, mais fórum certamente do que chats, do que qualquer outra coisa... o cuidado de fazer uma coisa mais ou menos unificada, o curso piloto, no sentido de ter esse material trazido lá da Federal de Santa Catarina, eu achei que aquilo ajudou, porque era tudo muito inexperiente, muito perdido, eu acho que aquilo foi bom e foi ruim mas, mais positivo, porque dava uma certa tranquilidade, um norte, por onde é que eu vou começar a mexer... e acho que dava também uma credibilidade, que a gente tava fazendo uma coisa que tinha sido pensada, tinha um material básico pra você construir em cima, porque se tivesse deixado cada instituição simplesmente fazer a sua coisa, isoladamente. Isso foi muito questionado na época, as pessoas se sentindo muito presas, foi muita imposição, por que é assim por que é assado... integralização é essa não é aquela... mas acho que isso foi positivo.

Tem-se pelo relato do entrevistado, um panorama dos instrumentos de mediação aplicados no curso a distância de administração na UFC. Registra primeiramente o “livro-texto” elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina e distribuído eletronicamente para impressão em todas as instituições integrantes do projeto piloto da UAB, dado que evidencia no contexto da Universidade Aberta do Brasil fortes sinais da lógica subjacente à *Teoria da Industrialização* de Otto Peters (1989). Fala também do ambiente virtual de aprendizagem como um repositório para inserção de fontes bibliográficas complementares e também como a base para a realização de fóruns e *chats* mediante a necessidade de cada disciplina.

Em complemento, o Coordenador 8 se manifesta dizendo que

[...] a gente utiliza bastante as... as ferramentas virtuais que o Solar, que é o sistema que nós utilizamos, dispõe, né? Então a gente utiliza *chats* com bastante frequência, em toda disciplina a gente faz uso desse tipo de ferramenta, mas a mais usual é mesmo, são os fóruns, que funcionam como sala de aula dentro do ambiente virtual, as aulas dos portfólios... Então, no geral, a gente usa *chats*, fóruns e atividades de portfólios, né? A gente tem também atividades presenciais.

Nota-se aqui, a ênfase no uso de recursos virtualizados disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem do curso sem referir-se ao “livro-texto”. De fato, como se identificou na estrutura do Instituto Universidade Virtual, não se preconiza nos cursos por ele

intermediados, o uso de materiais didáticos padronizados como livro tradicionais, nem impressos e nem mesmo em formato eletrônico. Segundo o Coordenador 6, no caso do curso piloto na UFC, o material didático elaborado para ser impresso foi disponibilizado eletronicamente no Solar com a mesma diagramação original e impresso em quantidade suficiente para consultas nas bibliotecas dos polos de apoio presencial.

Por influência do próprio Instituto Universidade Virtual, a escolha metodológica do curso piloto da UAB na UFC, quanto ao uso de materiais didáticos, diverge parcialmente da recomendação de Moore e Kearsley (2007), que indicam a conciliação de diferentes mediações didáticas, desde os tradicionais livros impressos até os recursos virtualizados em redes colaborativas de aprendizagem. Os resultados dos questionários *on-line* aplicados junto aos sujeitos de pesquisa revelam uma acentuada baixa conformidade dos materiais didáticos em relação às necessidades dos estudantes, especialmente na perspectiva deles próprios, como demonstrado na Tabela 42.

Tabela 42 – Aprovação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos – UFC

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	2	2	4
Algumas vezes	16	2	14
Cerca de metade das vezes	16	26	28
Muitas vezes	33	45	42
Sempre	33	25	12

Percebe-se o representativo percentual de 18% de professores e de alunos apontando que *nunca* ou somente *algumas vezes* o material didático utilizado no curso teria correspondido às expectativas dos discentes, sugerindo até um distanciamento do pensamento de Moore e Kearsley (2007) quanto a imprescindibilidade de se identificar os meios para suprimento das carências de aprendizagem dos estudantes.

Apesar disso, não se pode deixar de considerar que, em geral, todos os participantes da pesquisa aprovaram os materiais didáticos do curso piloto da UAB na UFC em relação a sua contextualização para atendimento às necessidades dos alunos, como demonstram os percentuais de 82% para professores e alunos e de 96% para tutores que reconhecem que pelo menos em *cerca de metade das vezes* os materiais corresponderam aos anseios da classe estudantil.

Seguindo a mesma lógica, a Tabela 43 indica também não haver unanimidade na consideração sobre a integração dos materiais didáticos. Destaque novamente para a crítica dos estudantes, com o maior percentual de representação, admitindo que somente algumas vezes os recursos instrucionais estiveram integrados.

Tabela 43 – Integração dos materiais didáticos – UFC

Escala	Sujeitos de Pesquisa		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	2	2
Algumas vezes	17	5	21
Cerca de metade das vezes	16	20	9
Muitas vezes	50	53	58
Sempre	17	20	9

Pelo exposto, assim como o foi em relação ao item anterior, os tutores também despontam com os maiores percentuais de aprovação em relação ao reconhecimento da capacidade integradora dos materiais didáticos (73% marcaram as opções *muitas vezes* e *sempre*, enquanto esse percentual foi de 67% e 68%, respectivamente para professores e alunos). Reação possivelmente explicada em função da natureza e especificidades do trabalho por eles realizados, conforme esclarecem os Coordenador 7 e 8:

[...] a gente começava nessa busca de montar o grupo de tutoria e uma das diferenças que marcou o nosso curso, por exemplo... A diferença do nosso curso em relação, por exemplo, às turmas que foram oferecidas por outras universidades, é que a gente tinha tutores que eram mais... Como é que a gente costumava chamar? Mais assim conteudistas. Então pra cada disciplina procurava um pessoal que fosse mais afeito aquela linha de pesquisa. Em particular assim, alunos de mestrado ou ex-alunos de mestrados, muita gente que tinha terminado nosso mestrado aqui (COORDENADOR 7).

[...] então, disciplinas de 64h, o tutor faz duas viagens, sendo que ele dá, nessa, em cada viagem, oito horas-aula em dois dias sequenciados. Então, isso faz uma grande diferença, acredito, na aprendizagem dos alunos, na interação aluno-tutor, que ele passa a conhecê-lo pessoalmente, isso dá um *upgrade* no processo de interação com eles. Eu acho que isso é um grande diferencial em relação a outros cursos que são ofertados 100% a distância. Eu acho que o custo é um pouco maior, tem o custo do deslocamento, mas, eu acredito que o custo benefício quando leva em consideração a aprendizagem [...] (COORDENADOR 8).

Ao que parece, o fato de atuarem como tutores especializados em diversas disciplinas dentro de uma mesma área de conhecimento pode lhes ter favorecido uma compreensão diferenciada sobre a integração ou mesmo adequação dos materiais didáticos em relação às necessidades dos alunos. A rigor, tiveram uma perspectiva longitudinal para

acompanhamento das atividades do curso, mais dilatada que a dos professores e mais aprofundada que a dos alunos. Um indício da eficácia dos materiais instrucionais disponibilizados pela UFC e provavelmente pelo próprio trabalho realizado pelos tutores pode ser encontrado na Tabela 44.

Tabela 44 – Aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes – UFC

Sujeitos de Pesquisa Escala	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	2	0
Algumas vezes	6	2	0
Cerca de metade das vezes	17	5	5
Muitas vezes	50	51	42
Sempre	27	40	53

Em que pese os percentuais de aprovação dos materiais didáticos nos quesitos relativos ao atendimento das necessidades dos alunos e à sua integração terem sinalizado uma pequena inconformidade nas perspectivas dos professores e alunos, no que tange à avaliação dos materiais instrucionais, quanto ao favorecimento para aquisição de novas competências, os resultados denotam expressiva satisfação de todos os sujeitos de pesquisa, especialmente dos alunos (95% de opiniões de que *muitas vezes* ou *sempre* o material permitiu a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes). Por essa razão, considera-se que a UFC tenha conseguido **suficiente** articulação entre os seus recursos didáticos dispostos no ambiente virtual de aprendizagem, a ponto de eles convergirem e contribuírem para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício profissional.

No que se refere ao terceiro componente da dimensão desenho educacional, buscou-se saber se o sistema de **avaliação** utilizado foi capaz de promover um sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido foram apresentadas questões aos participantes da pesquisa versando sobre a existência de opções variadas para verificação e recuperação das aprendizagens, bem como sobre a complexidade e a competência para elaboração e correção das questões avaliativas.

Na abordagem inicial sobre o tema, o Coordenador 7 delinea a relatividade com que cada professor gerenciou o processo de verificação da aprendizagem na disciplina sob sua responsabilidade.

Cada professor, assim, tinha a total liberdade pra fazer a avaliação que queria. Algumas disciplinas o professor fazia prova mesmo como a gente faz nos cursos presenciais, ao longo dos encontros presenciais, aplicava a prova, corrigia as provas, levava dava o *feedback* pro aluno etc e tal. E o professor que fazia a prova dele, assim a coordenação nunca tomou nenhum conhecimento de deixa eu vê a tua prova, isso tá congruente com o que você ensinou? Não existia, e em paralelo o que a gente pedia pros professores é que fizessem uma avaliação no final da disciplina, o que vocês acharam? Como é que foi? O que é que foi positivo? O que é que dificultou? O que que ajudou? E aí compartilhava isso com os grupos de tutorias e tentava intermediar melhorar, né?

Apesar da flexibilidade no modo como cada professor poderia conceber sua sistemática para as avaliações de aprendizagem dos estudantes, o Coordenador 8 faz a seguinte ressalva:

Então a gente utiliza até 60% da nota através da, de uma avaliação presencial e os outros 40% da nota a gente utiliza através de avaliações a distância, né? Esses são os limites. Os professores podem trabalhar com isso, que ele não pode diminuir o presencial, eles tem que manter esse percentual. Então, desde o fórum é avaliado a participação do aluno, né? O fórum, ele avalia principalmente a questão da frequência, nós consideramos o fórum a sala de aula, como eu já lhe disse, então ele avalia principalmente a frequência, mas ele avalia também um pouco de conteúdo...Tem disciplina que usa uma atividade para cada aula tem outras que não, aí cada professor fica bem à vontade na elaboração do seu conteúdo e a partir daí é dado nota, né, e aí seria a avaliação virtual, né?

Vê-se que a autonomia dos docentes estava condicionada aos limites percentuais do peso de cada tipo de avaliação. A rigor, as avaliações de aprendizagem presenciais nunca poderiam corresponder a menos de 60% do valor final da nota de uma disciplina, enquanto o conjunto das atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem não ultrapassariam 40% do total da nota considerada.

Por meio de questionários *on-line* alunos, tutores e professores se manifestaram sobre o reconhecimento às opções variadas de verificação da aprendizagem. A Tabela 45 expressa os resultados em valores percentuais para cada um dos sujeitos de pesquisa.

Tabela 45 – Existência de opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos – UFC

Sujeitos de Pesquisa Escala	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	2
Algumas vezes	8	4	9
Cerca de metade das vezes	9	20	9
Muitas vezes	50	56	40
Sempre	33	20	40

Os resultados são confirmatórios para o que fora exposto pelos Coordenadores 7 e 8. Ao que tudo indica, tutores (76%) e principalmente professores (83%), desenvolveram *muitas vezes* ou *sempre* diferentes mecanismos para sondagem e verificação da aprendizagem dos alunos. Não fosse isso, 80% deles não teriam reconhecido a existência de opções variadas para as verificações das suas aprendizagens. Algo factível, possivelmente, em função da flexibilidade dada aos docentes dentro dos limites percentuais do valor de cada conjunto de atividades avaliativas.

Em decorrência das variadas formas de verificação da aprendizagem dos alunos, torna-se coerente também identificar se o curso piloto da UAB na Universidade Federal do Ceará oportunizou aos seus alunos, os mecanismos adequados para a recuperação das suas aprendizagens. Sobre esse aspecto, o Coordenador 8 explica

Nós temos duas, duas... a avaliação presencial é obrigação do tutor a distância ir ao polo aplicar, aí nós temos, a segunda chamada e avaliação final e também, eles têm direito a uma segunda chamada da avaliação final. É muito raro isso ser solicitado, mas quando é, a gente também faz aplicação dessa prova. Pra segunda chamada da prova de avaliação final, que a gente chama de exames extras, e a segunda chamada da primeira prova, via de regra, o tutor presencial que faz a aplicação da prova. Nossa secretaria manda a prova com a lista de alunos pra fazer lá, um dia antes pra evitar vazamentos, mas se o número de alunos que vão fazer esse exame exceder cinco, quem vai é o tutor a distância. Então a gente tem esse numerozinho aí.

O entrevistado dá a entender que para cada exame de avaliação, existe um segundo de recuperação. A Tabela 46 revela os resultados dessa abordagem sob o olhar de outras unidades de observação.

Tabela 46 – Existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos – UFC

Escala	Sujeitos de Pesquisa		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	9
Algumas vezes	15	9	9
Cerca de metade das vezes	0	29	23
Muitas vezes	50	44	47
Sempre	35	18	12

Como se destaca, enquanto uma parcela expressiva de alunos (12%) e tutores (18%) parecem reconhecer *sempre* a existência de mecanismos de recuperação de aprendizagem para os estudantes, 35% dos professores avaliam que esses recursos de recuperação são *sempre* aplicados. O fato dos professores terem ativa participação na concepção das avaliações pode ter contribuído para que tivessem tido uma percepção mais positiva sobre a questão levantada.

O próximo item explora a capacidade dos elaboradores das avaliações em preparar questões com diferentes graus de complexidade. A descoberta dessa prática pode sugerir que os alunos uma vez deparados com essa prática tornam-se mais preparados para participação em concursos públicos ou mesmo para o Enade. Com relação ao referido exame, o Coordenador 8 informa que “a gente tinha preparado um curso preparatório, né, mas eu não, isso tudo foi feito na secretaria do curso, né, a Sandra, secretária na época, então foi ela quem matriculou os alunos, foi ela quem enviou a lista para o Enade, tá?”.

Tal declaração indica que mesmo não sendo uma prática usual, a elaboração de questões com diferentes graus de complexidade, no mínimo por ocasião de uma avaliação externa como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, parece aumentar as chances de contato do corpo docente com quesitos avaliativos que venham a requerer diferentes níveis de conhecimento. A Tabela 47 ilustra a compreensão dos participantes da pesquisa quanto aos diferentes graus de complexidade das avaliações de aprendizagem.

Tabela 47 - Proposição de questões de avaliação com diferentes graus de complexidade – UFC

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	0	0	2
Algumas vezes	0	5	7
Cerca de metade das vezes	0	15	12
Muitas vezes	67	51	58
Sempre	33	29	21

Confirmando as expectativas, tanto professores (100%) quanto tutores (100%), ao se pronunciarem em relação a esse item, assumem em forma de autodeclaração, que *muitas vezes* ou *sempre* foram capazes de propor questões avaliativas com teor e graus de complexidade diferentes. Essas declarações refletem o pressuposto de que são eles os responsáveis diretos pelas avaliações de aprendizagem. Como destacado, o percentual de 74% dos alunos confirmam que *muitas vezes* ou *sempre* as provas terem sido elaboradas atendendo a esse padrão de diferenciação nas questões.

Tal pressuposto, como preconizado por Aretio (2001) ao tratar sobre o assunto, não poderia mesmo fugir à competência dos docentes ou eventualmente aos seus representantes no papel de intermediação do processo de aprendizagem. Nessa direção apontam os resultados do questionário *on-line* quanto às participações de professores e tutores na elaboração das questões avaliativas, conforme exposição da Tabela 48.

Tabela 48 – Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem – UFC

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor
	%	%
Nunca	0	18
Algumas vezes	0	9
Cerca de metade das vezes	11	20
Muitas vezes	12	28
Sempre	77	25

Os dados confirmam a pressuposição levantada e revelam que em proporções bem diferentes, professores (89%) e tutores (53%) participam da elaboração de questões para avaliação. O Coordenador 8 indica como pode haver a integração desses dois entes pedagógicos no preparo de quesitos avaliativos ao dizer que

[...] a prova é elaborada pelo professor, mas nós temos pra cada disciplina um coordenador, que é o professor da disciplina, aí é montada uma equipe de tutores a distância pra trabalhar em conjunto, que também vão nas montagem das provas. Vai depender realmente de cada disciplina. Toda elaboração de conteúdo, de provas é... é bem... é, bem... a gente deixa bem a vontade *pro* professor trabalhar isso.

Se não restam dúvidas sobre a competência compartilhada dos professores para com os tutores na elaboração de questões avaliativas, maiores ainda são as chances desse compartilhamento ocorrer em relação à correção dessas avaliações de aprendizagem. O Coordenador 7 admite que *“no começo eu corrigia minhas provas, quando era tutor também. Mas hoje o que eu faço é isso, faço a prova com gabarito, né? Circulo a prova toda com o gabarito com tutores e a partir daí os tutores mesmo corrigem”*. A Tabela 49 apresenta em termos percentuais, as diferentes percepções de alunos, tutores e professores quanto a essa fase no processo de avaliação.

Tabela 49 – Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações – UFC

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professores		Tutores		Alunos	
	Professor	Tutor	Professor	Tutor	Professor	Tutor
	%	%	%	%	%	%
Nunca	16	0	15	2	7	12
Algumas vezes	0	0	18	0	26	28
Cerca de metade das vezes	17	0	16	0	26	12
Muitas vezes	17	17	25	7	44	33
Sempre	50	83	25	91	2	16

Os resultados evidenciam que, de fato, professores e tutores também compartilham de responsabilidades sobre a correção das avaliações. Porém, diferentemente do que se constatou quando da elaboração das questões avaliativas, nesse caso, predomina, entre todas as unidades de observação desta pesquisa, a percepção de que são os tutores que possuem maior participação nessa fase da avaliação. Fato explicado pelo Coordenador 8 quando apresenta a orientação da instituição a esse respeito.

[...] a gente orienta que essas provas sejam corrigidas pelo tutor a distância, mas alguns professores, alguns coordenadores fazem questão de fazer a correção desse material. Então, eles recebem, se encarregam de fazer a correção e como são eles que lançam a nota, eles já atualizam essa planilha, mas as avaliações são sempre os tutores a distância que fazem a correção.

Apesar desse relativo consenso, chama a atenção os percentuais de alunos com impressões distribuídas nos diferentes níveis da escala de valor utilizada no questionário *online*, algo que pode estar representando as incertezas dos estudantes sobre quem corrige suas avaliações de aprendizagem. Em todo o caso, os dados encontrados demonstram ter havido um sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes em consonância às concepções didático-pedagógicas do curso. Sendo assim, considera-se que o processo de avaliação discente compôs **adequadamente** uma estratégia formativa, utilizando-se de mecanismos apropriados para a garantia da segurança e sigilo das etapas de elaboração, reprodução, aplicação e correção das questões

7.3.2.2 Recursos

Nesse trabalho considera-se pertinente discutir os recursos em favor do curso piloto da UAB na UFC, tendo por base em primeiro lugar a sua equipe multidisciplinar, cujas responsabilidades envolvem desde a gestão acadêmica até o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, os seus mecanismos de comunicação, promotores das interações e interatividades por meio de tecnologias acessíveis e, por último, a infraestrutura dos polos de apoio presencial, cuja condição pode favorecer o desenvolvimento de práticas acadêmicas a contento em relação ao projeto pedagógico.

Buscou-se saber inicialmente em relação aos membros da *equipe multidisciplinar* a serviço do curso a distância de Administração da UFC (projeto piloto da UAB), como se deu o ingresso no agrupamento técnico-pedagógico dos seus diferentes membros. Depois, como e com qual frequência aconteceram os encontros de tutoria do curso e se havia adesão dos estudantes, além disso, se a quantidade de tutores disponível era suficiente para garantir

os seus atendimentos. E ainda, em relação aos docentes, se desenvolveram adequada formação dos tutores antes do início de cada disciplina e se lhes fora dada a autonomia necessária para o gerenciamento dos seus conteúdos no curso.

No que tange ao acesso e composição dos agrupamentos de trabalho, o Coordenador 6 informa que em geral as equipes técnicas

[...] foram se formando ao longo do tempo, mais até por indicação de um e de outro, aí a fundação contrata eles de contrato temporário. Eu tenho contratados que são terceirizados, por exemplo, da UAB, que são aqueles contratos que eles têm lá, eu tenho via fundação. Tem os técnicos da universidade, que são funcionários públicos. A gente manda as demandas pro RH, eles fazem aqueles cursos, aquele banco e quanto tem gente eles mandam pra nós.

O entrevistado indica pelo menos duas formas de acesso e vinculação dos membros das equipes técnicas a serviço do curso piloto da UAB na UFC. A primeira delas teria correspondência com o próprio quadro efetivo de técnicos colocados à disposição do Instituto Universidade Virtual e da Faculdade de Administração, cogestores do curso e reconhecidamente integrantes da estrutura administrativa da instituição. A segunda forma seria por meio da contratação direta no mercado de trabalho, geralmente pela indicação de membros já atuantes no grupo funcional. Nesse caso, a vinculação dos técnicos se daria com uma fundação de apoio, que os remuneraria em função de projetos temporários específicos ou mesmo com recursos da UAB transferidos para a gestão terceirizada da fundação.

Quanto aos critérios e procedimentos para a seleção de tutores, o Coordenador 8 elucida:

Olha a gente escolhia os tutores a distância, né, inicialmente quando a gente começou, quando eu entrei no curso, a escolha era exclusivamente pelo coordenador da disciplina. Ele fazia a escolha, né, a gente começou a implementar novas tecnologias, novas ferramentas, né, com a criação da minha função a gente passou a dar uma... uma oferta de nomes e ele passou a fazer uma escolha direcionada. A gente tinha um grupo de professores preparados, a gente tem um cadastro ativo desses tutores treinados... avaliados, desse grupo, ele escolhia a equipe dele, mas a gente já limitava o universo, né? Já o nosso tutor presencial ele é muito voltado para acompanhamento mais administrativo, tá? Nós tivemos realmente muita dificuldade em selecionar tutores que tivessem *expertise* na área de administração nos interiores, então, nós não temos, se você pegar os nosso perfis de tutores presenciais, nós não temos nenhum administrador não, nós não conseguimos. Nossos primeiros editais de seleção de tutores presenciais, a gente botou só pra administrador, não apareceu ninguém, depois a gente abriu para áreas afins, apareceu dois, três, a gente ainda conseguiu selecionar, mas o cara começou e não foi, porque é... é, um, um salário pequeno pra ele como administrador, ele pode ganhar mais fazendo outra atividade...

Os indícios dão conta de que a depender das funções desempenhadas, a escolha dos tutores obedecia a critérios diferentes. No caso dos tutores a distância, não restam dúvidas de que foi, inicialmente, baseada em decisão unilateral do professor coordenador de cada

disciplina (do quadro de carreira da UFC). Depois disso adotou-se um procedimento em que cada professor, que de acordo com o seu perfil preferencial e as exigências dos seus conteúdos lançavam mão do banco de cadastros ou currículos disponibilizado pela coordenação do curso. Já em relação aos tutores presenciais, dada a sua atribuição menos especializada em termos de conteúdo, embora tenham havido tentativas de seleção de profissionais na área de conhecimento do curso, flexibilizou-se a escolha possivelmente para atender pelo menos aos critérios pré-definidos e universais para todos os tutores do sistema UAB (BRASIL, 2009a).

Conhecidas as formas de ingresso e o contexto geral da vinculação do quadro de pessoal a serviço do curso piloto da UAB na UFC, foi questionado aos sujeitos de pesquisa sobre a amplitude do atendimento dos tutores em dias e horários alternativos. O Coordenador 7 ao tratar sobre o assunto, comenta:

Era uma coisa assim flexível, não existe um determinado horário fixo pra eles entrarem e ficarem *on-line* não. O que era pedido é que eles entrassem todo dia, entrassem sempre e que se adiantassem aos alunos. Tipo assim hoje tem o fórum e começa a aula 2. Então antes que alguém poste qualquer coisa é pedido que o tutor vá lá e poste pra atizar, motivar prará... Vai joga uma pergunta, lance lá uma coisa que instigue a curiosidade e que ele sempre vá puxando, vá puxando assim. Porque se ele não entrar os alunos compreendem que aquilo não está sendo acompanhado, não é relevante. E às vezes o pessoal é muito impaciente também né? Posta e se você não dá um retorno na mesma hora acha que está desassistido.

Com a resposta do Coordenador 7, confirma-se o depoimento anterior do Coordenador 8, sobre a distinção de papéis entre os tutores presenciais e a distância. Ao se abordar acerca da orientação acadêmica, a referência nítida, no caso da UFC, sempre foi a do tutor a distância, cujos atendimentos se deram prioritariamente no contexto do ambiente virtual de aprendizagem. As respostas dos alunos sobre essa abordagem no questionário *on-line* indicaram grande divergência de opiniões acerca do desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos, conforme exposto na Tabela 50.

Tabela 50 – Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos – UFC

Escala	Sujeito de Pesquisa	Aluno
		%
Nunca		9
Algumas vezes		26
Cerca de metade das vezes		21
Muitas vezes		30
Sempre		14

Vê-se que não há consenso entre os alunos em relação à questão levantada. Fato explicado pela própria inexistência de um padrão de agendamento com dias e horários preestabelecidos presencialmente ou como diria Belloni (2009), dentro de uma perspectiva de contiguidade espacial, já que os atendimentos em geral se deram no espaço virtual, dentro de uma lógica de comunicação diferida, segundo a autora. Apesar dos atendimentos de tutoria a distância indicarem a quebra dos paradigmas do espaço e do tempo na formação dos estudantes, estão registradas fortes evidências da sua ação também no campo presencial, como explicitado pelo Coordenador 8:

Depende da carga horária, a gente tem disciplinas, tem três disciplinas com carga horária diferenciadas, né, três times, três grupo, né? Disciplinas com 64h, aí são 4 (quatro) encontros presenciais... Sendo dois deles pra conteúdo, um pra revisão e um pra prova. Temos os seminários com 96h, aí são 5 (cinco) presenciais, aumenta um, geralmente esse primeiro é no início, ou seja, apresentação da disciplina, mais ou menos isso, ele e mais 4 (quatro) da disciplina, ele também... Os dois últimos são para as apresentações e os trabalhos, né, e temos as disciplinas de 128h, essas são 6 (seis) presenciais que são realizados. Então, a gente tem os dois iniciais, de conteúdo, tem dois encontros, no meio da disciplina, conteúdo também e temos dois últimos, revisão e aplicação da avaliação presencial.

Como comprovado, metodologicamente, o modelo de educação a distância praticado no curso piloto da UAB na UFC, ao mesmo tempo em que abdica de determinados recursos tradicionais, como o material didático impresso, não deixa de recorrer a uma forte dosagem de encontros presenciais para práticas convencionais de ensino. Essa aparente contradição pode ser elucidada se considerado que na EAD não se pode deixar de relevar as preferências e demandas do estudante, indiscutivelmente, o ponto de partida em qualquer sistema educacional (ARETIO, 2001; MOORE; KEARSLEY, 2007)

A Tabela 51 comprova essa dedução ao revelar os percentuais de adesão dos estudantes aos momentos de tutoria presencial, quando realizados basicamente para ensino, em comparação aos momentos em que ocorriam orientações acadêmicas no contexto do ambiente virtual de aprendizagem.

Tabela 51 – Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria – UFC

Escala	Sujeito de Pesquisa	Aluno	
		Tutoria a distância	Tutoria presencial
		%	%
Nunca		14	18
Algumas vezes		5	5
Cerca de metade das vezes		23	14
Muitas vezes		32	20
Sempre		26	43

Os resultados indicam claramente uma efetiva participação dos estudantes em ambos os contextos (participação dos alunos *muitas vezes* ou *sempre* da ordem de 58% e 63%, respectivamente para as atividades semanais programadas de tutorias a distância e presencial). Esse resultado é confirmado pelos pronunciamentos do Coordenador 7, ao explicar como reagem os estudantes aos momentos de tutoria virtualizada e do Coordenador 8, ao falar sobre a frequência dos alunos nos encontros presenciais promovidos pelo curso.

Eu acho que eles respondem bem ao ritmo do tutor, quanto mais engajado o tutor melhor eles respondem, acho que esse mesmo eles sentem, não sei se é a lei do menor esforço ou o cara tá mesmo ali, será que eu vou ser cobrado? O que que eu preciso fazer pra passar? Ou não isso me desafia a aprender eu vou atrás, eu tou curioso. Então eu acho que essa estratégia do tutor se adiantar é bom ao invés de deixar primeiro que a turma entre, e apresenta e tal; e dá um feedback tipo assim: “é isso mesmo, eu concordo, tá legal” é você notar que o cara leu, ele de alguma forma processou aquilo e se posiciona em cima daquilo, ele apresenta algum elemento que dá condição de evidenciar que ele tá falando com base em algo que foi discutido, que foi lido comumente por todo mundo, e aí o trabalho o cuidado que a gente precisa ter de indicar sei lá, alguns textos que sejam do conhecimento comum de todo mundo, ter uma base comum de o que ler, né? E estimular também que eles circulem entre eles outras coisas e aí uma coisa vai chamando atenção à outra (COORDENADOR 7).

Olha, isso aí, tem, tem, tem uma variabilidade grande... a depender da disciplina e a depender do período que isso é analisado. Geralmente, a gente tem altos níveis de participação nos primeiros semestres, então, realmente, tem esse, esse... não sei se esse problema existe só aqui, mas eu não tenho estatísticas sobre isso, é realmente uma avaliação em fria, é... por cima, né, pelo que a gente acompanhou, mas a medida que os alunos vão... vão tendo mais tempo no curso, passam do quarto, do quinto semestre, existe uma certa acomodação, então alguns alunos deixam realmente de ir pro presencial, vão pros dois últimos, revisão e prova, tá? Acaba tendo um certo esvaziamento, isso aí foi notado. A gente sente essa acomodação do aluno.

O comportamento do estudante do curso, tanto por suas reações aos estímulos do tutor a distância, quanto pelas demonstrações de interesse diante das avaliações de aprendizagem, sugerem certa aproximação com o modelo aberto de educação a distância, segundo Andrade (2010), visto que os estudantes parecem autônomos em suas escolhas. Por outro lado, a prática da UFC na execução do curso piloto demonstra que o pensamento de Alonso (2005) não pode ser tornado absoluto, quando diz que a EAD ao incorporar a lógica fordista de produção em larga escala, tende a romper com o modo artesanal próprio do ensino tradicional. Pelo que se constata no caso do curso piloto da UFC, de certo modo foi possível essa combinação, embora não pareça que seja bem sucedida, dada a baixa participação dos alunos.

Em decorrência da atuação dos tutores nos contextos apresentados, verificou-se também se havia suficiência desses profissionais para um acompanhamento eficaz das

atividades dos alunos. A Tabela 52 demonstra os resultados obtidos em termos percentuais, a partir os questionários *on-line* aplicados a alunos e tutores.

Tabela 52 – Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos – UFC

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Tutores		Alunos	
	Tutoria a distância	Tutoria presencial	Tutoria a distância	Tutoria presencial
	%	%	%	%
Nunca	0	0	9	12
Algumas vezes	5	5	7	2
Cerca de metade das vezes	27	25	16	21
Muitas vezes	35	41	40	39
Sempre	33	29	28	26

Em geral, alunos e tutores avaliaram positivamente a disponibilidade de profissionais para um acompanhamento eficaz das atividades acadêmicas, com percentuais que variaram de 65% a 70% de opiniões entre tutores e alunos de que *muitas vezes* ou *sempre* há suficiência de tutoria presencial e a distância. Esses resultados são coerentes com as evidências que apontam para uma baixa utilização da capacidade de atendimento dos tutores à disposição no curso.

Outro aspecto abordado no conjunto das verificações sobre a equipe multidisciplinar diz respeito ao trabalho de formação dos tutores pelos professores responsáveis pelas disciplinas. A Tabela 53 revela as percepções dos professores e tutores acerca dessa abordagem.

Tabela 53 – Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina – UFC

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	Professor	Tutor
	%	%
Nunca	11	13
Algumas vezes	12	5
Cerca de metade das vezes	12	15
Muitas vezes	15	22
Sempre	50	45

Os percentuais de concordância de tutores (67%) e professores (65%) sobre a questão são relativamente uniformes e sugerem que, via de regra, ocorreram encontros entre esses participantes com vistas a uma formação específica. Os Coordenadores 7 e 8 se manifestam sobre o tema dizendo:

... antes da disciplina começar a gente reúne o grupo de tutores, né? Mostra os conteúdos, aí vai montar as aulas distribui com os tutores, qual que é o livro-texto, fala quais são os objetivos, a ementa... E aí como é que a gente faz e tal. Eu por exemplo, tava com a disciplina de administração, introdução e teorias, a disciplina que eu já dava no presencial, então era um grupo de mestrandos ou ex, mestres já. Formados mais ou menos nessa área que essa linha de RH, de organizações, então o pessoal que gostava e se identificava com aquilo. Tinha outro grupo por exemplo que trabalhava com o pessoal da área de marketing, mas era um outro pessoal, outro grupo quer dizer que não tinha identidade com aquelas disciplinas iniciais, então, a disciplina ficava muito na mão do professor conteudista, não sei se a nomenclatura ficou uniforme pra todo mundo, né? Mas aqui na UFC a gente começou assim chamando o professor responsável pela disciplina como professor conteudista. Aí todas as disciplinas necessariamente tinham um professor da UFC e todos os professores trabalhavam no seu próprio grupo de tutoria (COORDENADOR 7).

A gente, a gente sempre sugere e isso sempre ocorre nas reuniões, duas ou três reuniões, antes da disciplina iniciar. As equipes, sempre, sempre os coordenadores fazem uma reunião inicial com seus tutores a distância, porque eles participam da elaboração do material. Toda disciplina isso acontece, né, então eles têm sempre têm uma atividade, seguida dessa participação então eles já começam a interação de equipe dois, três meses antes, na maioria das vezes. (COORDENADOR 8).

Ambos os entrevistados ressaltam o momento de formação como uma prática indispensável ao trabalho atribuídos aos tutores a distância. Caso os resultados não apontassem para essa ação, ficariam evidentes as lacunas no exercício da tutoria especializada a distância. Por fim, ainda em relação aos docentes, desejou-se saber se houve consentimento para que, autonomamente, desempenhassem seu papel, especialmente no que se refere ao gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina. A Tabela 54 dispõe os percentuais relativos à impressão dos próprios professores sobre a questão

Tabela 54 – Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina – UFC

Escala	Sujeito de Pesquisa	Professor
		%
Nunca		0
Algumas vezes		0
Cerca de metade das vezes		10
Muitas vezes		35
Sempre		55

Os resultados expressam que para a quase totalidade dos professores (90%) fora dada a autonomia necessária para o desenvolvimento e gerenciamento dos conteúdos das suas disciplinas *muitas vezes* ou *sempre*. Por um ângulo mais aberto, o Coordenador 7 ilustra em que nível se dava essa autonomia.

O próprio professor escolhia e no início que achei uma coisa que foi muito positiva e interessante é que o professor ele podia atuar como tutor. Então, eu mesmo cheguei a ir em vários encontros presenciais, tanto aqui em Fortaleza quanto em Caucaia, eu ia sempre trazia o pessoal da turma, das turmas, a gente tinha duas turmas em Caucaia que é pertinho daqui, né? Trazia o pessoal para aqui, para a nossa faculdade para a FEAAC aí promovia encontro com minha turma presencial, aquele esforço mesmo de juntar todo mundo de integrar e dizer: “Vocês são parte da universidade”. A coordenação só perguntava: “sim e aí?” Não tá tudo tranquilo com o meu grupo. Pronto, então o que a gente fazia era assim vai começar o segundo semestre reunia aquele grupo e ouvia, e aí como é que foi? Quais foram os problemas que aconteceram mais lá em Juazeiro? E Sobral como que foi na sua disciplina que é que deu certo? O que não deu como é que a gente pode fazer?

Pelo exposto, são fortes os indícios de que a experiência acadêmica e profissional dos membros da equipe multidisciplinar nos diferentes segmentos, os habilita **plenamente** para a atuação desde a gestão acadêmica, até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso a distância de Administração da UFC (projeto piloto da UAB).

O segundo componente da dimensão recursos em análise nesse trabalho versa sobre a *comunicação*. Tendo o estudante como alvo, pretendeu-se identificar as várias possibilidades de interação e interatividade em meio aos processos educacionais verificados no contexto do curso piloto da UAB na UFC. Para tanto, buscou-se saber quais e como funcionavam as ferramentas comunicativas e se elas estavam associadas à existência de espaços democráticos e acessíveis a todos os participantes do referido curso.

O Coordenador 6 discrimina alguns dos recursos de comunicação empregados no contexto do Instituto e que repercutem nos cursos por ele intermediados, incluindo o piloto da UAB.

Temos uma lista, tem a de professores, a de funcionários e a geral, o que mais funciona é a lista aqui. Uma lista professores-iuv@virtual.ufc.br. Toda informação a gente comunica ali. O *e-mail* é a comunicação. Eu uso muito pouco o telefone, sinceramente eu gosto mais de *e-mail*, funciona mais. E quando a gente precisa de uma coisa assim mais, a gente usa o google docs. E nós temos um sistema de produção nossa que é um trabalho todo em nuvens, só para o pessoal da produção. O núcleo de produção que produz os cursos, que é feito por setor, o pessoal de pedagogia... *web design* e os outros é tudo trabalho em nuvens e lá eles vão colocando, se alguém está atrasado, se alguém está com problemas com o filho, não participou daqui e pode cumprir a carga na casa dele. Ele joga na nuvem e todos os outros vão vendo e com isso a gente consegue se manter. E é essa coisa informal mesmo e não tem ponto, eu quero só produção. Fora isso eu tenho um jornal, o setor de comunicação faz um jornalzinho semanal, das notícias que acontecem e mandam pra todo mundo. Tudo relacionado ao Instituto. O professor aprovou projeto tal, congresso tal... Eu tenho dois professores da faculdade de comunicação, têm a origem lá. Então esses dois professores também trabalham com o nosso áudio visual, ajuda e faz a nossa interface com a imprensa externa e toma conta desse setorzinho aqui, tem alunos do curso de comunicação que são bolsistas nossos e que fazem o jornalzinho eletrônico, que é o Clic de Notícia, que toda semana a gente manda o Clic da semana.

O entrevistado delinea duas vertentes de comunicação no âmbito do Instituto Universidade Virtual com influência sobre o curso piloto da UAB. A primeira, refere-se ao uso massivo da comunicação por lista de *e-mail* para contatos e interações diversas e ainda, a comunicação por nuvens para repositório de produções individuais ou de equipes em favor dos cursos. A segunda linha de comunicação empregada, materializa-se no jornal eletrônico como principal veículo de notícia entre os diversos segmentos que compõem ou se integram com o Instituto. Ambas as formas de comunicação tendem a contribuir, especialmente entre os colaboradores, para um maior nivelamento e socialização de todos em relação às ocorrências de interesse geral.

Em perspectiva mais acadêmica, fora questionado aos alunos, tutores e professores o quanto as atividades do curso favoreciam as suas interações. Os resultados estão expressos em separado por participante da pesquisa nas Tabelas 55, 56 e 57.

Tabela 55 – Favorecimento às interações do aluno com os professores, tutores e outros alunos – UFC

Sujeito de Pesquisa Escala	Aluno		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Nunca	5	5	0
Algumas vezes	23	12	2
Cerca de metade das vezes	19	23	7
Muitas vezes	44	39	47
Sempre	9	21	44

A Tabela 55 demonstra que as atividades do curso foram mais propícias ao desenvolvimento de interações entre os alunos (91% de opiniões de que há favorecimento às interações *muitas vezes* ou *sempre*), do que deles com os tutores (60%) e menos ainda com os seus professores (53%). Fato decorrente do modelo metodológico adotado, no qual o contato do aluno com o tutor, para fins de orientação acadêmica, só se dava no ambiente virtual ou nos esporádicos encontros presenciais, quando em geral havia pouca participação. O Coordenador 7 relata sua percepção a respeito.

Eu creio que muito nos fóruns, em particular nos fóruns porque vai abrindo, abrindo, abrindo, o outro diz uma coisa, outro comenta que o outro diz e por aí vai. O tutor vai lá e tenta fechar naquele ponto e começa tudo de novo. Mas assim nas minhas disciplinas eu gosto sempre de fazer prova e fazer um mini estudo de caso, um estudo de caso de campo mesmo, de pesquisa de campo montava lá uma coisa e pedia pra eles fazerem grupos e no final da disciplina eles apresentavam em forma de seminário, e tinha muita rejeição, né? Aí não tenho tempo, eu moro longe, não tenho acesso à empresa, pra isso ou aquilo outro. Eu digo, olha não quero saber te

vira, você já tem a facilidade de ser um aluno EaD pra mim isso aí não tá dizendo nada, você dê seu jeito. E o pessoal apresentava, faziam assim trabalhos bem interessantes e aquilo evidenciava assim que de alguma maneira eles tiveram que se articular entre eles; dentro do horário de aula ou através do EaD ou mesmo fora daquilo e isso trazia uma aproximação e trazia eles assim pro primeiro contato com o mundo das empresas, né? Isso eu fazia sempre na minha primeira disciplina de introdução à administração. Pegava lá aquelas coisas de TGA, pessoal eu quero que você vá lá na empresa e identifique pra mim, né? Quais traços da abordagem taylorista você consegue identificar dentro dessa empresa né, até que ponto essas coisas da motivação podem ser evidenciadas e seus aspectos. Aí o cara apresentava, eles davam conta. Saíam trabalhos muito interessantes, né? E depois a gente fazia o esforço de tentar estruturar aquilo pra levar pra eles apresentarem nos encontros universitários que a universidade oferecia.

Pelo que se depreende da fala do entrevistado, os maiores percentuais obtidos nos questionários *on-line*, com o reconhecimento dos alunos acerca das interações entre eles mesmos, decorreram exatamente de experiências como a que fora relatada ou pelo próprio ambiente dos encontros presenciais, típico das instituições desenvolvedoras de uma educação a distância, segundo a concepção de um modelo aberto e principalmente, de um modelo distribuído em polos (ANDRADE, 2010). Por sua vez, quando se parte da perspectiva dos tutores, os resultados mantêm a mesma lógica constada a partir das impressões dos estudantes. A Tabela 56 expõe os percentuais relativos ao grau de interação de cada um dos públicos com o tutor, a partir das opiniões desses últimos.

Tabela 56 – Favorecimento às interações do tutor com os professores, alunos e outros tutores – UFC

Escala	Sujeito de Pesquisa	Tutor		
		Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%
Nunca		7	13	0
Algumas vezes		9	25	0
Cerca de metade das vezes		29	20	7
Muitas vezes		31	29	45
Sempre		24	13	47

Os resultados indicam aquilo que já se havia apurado quanto aos pontos de contato dos tutores. Não foram encontradas ênfases nas relações entre tutores, mesmo entre os que atuavam a distância e os chamados presenciais (42% de respostas de que *muitas vezes* ou *sempre* há favorecimento às interações entre tutores). A interação com os professores foi frequente (*muitas vezes* ou *sempre*) para 55% dos tutores enquanto com os alunos esse percentual sobre para 93%. No entanto, em várias passagens ficam evidenciadas as formas de contato dos tutores com os alunos, seja pelo ambiente virtual ou a cada disciplina nos

encontros presenciais. Assim também, foram ressaltados os encontros de formação de tutores com os professores responsáveis pelas disciplinas.

Por esses mesmos argumentos, quando se tem o professor como centro das interações, como pode ser observado na Tabela 57, os resultados também repercutem de semelhante modo. Assim, os professores admitem que apenas *algumas vezes* (17%) ou nunca (50%) interagem com os demais professores, sinal das dificuldades para se promover a interdisciplinaridade no curso. Naturalmente, pelas próprias atribuições dos tutores a distância, fica nítida a proximidade das suas relações com os professores (66% de respostas *muitas vezes* ou *sempre*), especialmente quando colocadas em comparação com as interações com os tutores presenciais (50%). Por fim, instiga saber por que houve essa diferença tão grande na percepção de professores e alunos acerca da interação entre eles. Enquanto 83% dos professores consideraram que as atividades do curso propiciaram *muitas vezes* ou *sempre* interações suas com os alunos, o percentual de alunos que teve a mesma percepção foi de apenas 53% (uma diferença de 30 pontos percentuais).

Tabela 57 – Favorecimento às interações do professor com os alunos, tutores e outros professores – UFC

Escala	Sujeito de Pesquisa	Professor			
		Professor	Tutor Presencial	Tutor a Distância	Aluno
		%	%	%	%
Nunca		50	0	0	0
Algumas vezes		17	33	17	17
Cerca de metade das vezes		17	17	17	0
Muitas vezes		16	33	50	50
Sempre		0	17	17	33

Apesar da inconsistência dos dados nas perspectivas isoladas de alunos e professores sobre suas interações, o contexto geral de comunicação no curso não foi no todo comprometido. Portanto, julga-se que nele se permitiu a construção coletiva de conhecimentos por meio de mecanismos de interação **adequadamente** desenvolvidos, que possibilitaram o ajuntamento de alunos, via de regra, nos encontros presenciais periódicos e propiciaram interações entre determinados atores que compõem o curso.

O último componente analisado no contexto da dimensão recursos diz respeito à **infraestrutura de apoio**. Nesse sentido, desejou-se descobrir se de algum modo as práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso foram beneficiadas pelas instalações físicas dos seus polos de apoio presencial. A esse respeito, manifestou-se o Coordenador 7 apresentando um cenário nada favorável ao desenvolvimento do curso.

Como eu comentei com você quando eu tava com a tutoria eu fazia esse esforço de trazê-los pra dentro da FEAAC, chamava o pessoal do centro acadêmico pra fazer uma palestra pra eles pra falar o que é centro acadêmico, dizia: “oh vocês precisam montar um centro acadêmico”, chamava o pessoal da nossa empresa júnior pra mostrar pra montar, fazia assim um dia, tirava um sábado inteirinho, ficava o dia todo aqui com eles, mostrar biblioteca... Mas fora isso os alunos eram muito cada qual no seu canto e o contato deles eram os polos onde eles estivessem é quase que como se a universidade física em si não existisse, e isso era muito ruim e os polos não tinham a infraestrutura que deveriam ter e isso eu achava assim mesmo lastimável e sofrível era assim parecia grupo escolar, péssimos e isso aí é uma coisa que me incomoda muito até hoje. Então as condições são muito ruins dos polos, muito ruins eu acho que isso tinha que ter mais pressão mais cobrança porque assim as condições mínimas longe do ideal. Aqui o polo de fortaleza é excelente, não sei se você conhece tem boas instalações é tudo tranquilo e eu não tou falando dentro da universidade não, tou falando em outros municípios.

O depoimento do entrevistado expõe um certo desinteresse geral dos estudantes pelo polo de apoio presencial e mesmo pelo próprio ambiente de um campus universitário ou faculdade, dotados com todos os recursos necessários ao pleno desenvolvimento de um curso. O Coordenador 7 faz distinção entre a precariedade com que se apresentavam os polos fora da sede e os espaços destinados aos alunos na sede. Segundo ele, “*se esses polos fossem assim, melhor né, melhor apresentáveis, com boa infraestrutura, os alunos iriam querer frequentar mais*”. Apesar dessa possibilidade, as indicações dadas levam a crer que a causa do isolamento e distanciamento dos polos não estão necessariamente associadas às suas condições estruturais.

Os questionários *on-line* aplicados junto aos alunos, tutores e professores sobre essa mesma questão revelam diferentes ângulos a respeito do tema. A Tabela 58 discrimina os resultados por unidade de observação.

Tabela 58 – Satisfação em relação às condições estruturais do polo – UFC

Escala	Sujeitos de Pesquisa		
	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%
Discordo totalmente	17	7	5
Discordo parcialmente	17	13	9
Nem discordo e nem concordo	33	31	26
Concordo parcialmente	33	24	28
Concordo totalmente	0	25	32

Como se vê, 60% dos alunos concorda (parcial ou totalmente) que as condições estruturais do seu polo permitem o desenvolvimento de práticas acadêmicas compatíveis com um curso superior. Quando se observa o ponto de vista dos tutores já se percebe uma pequena

queda nos percentuais de aprovação da infraestrutura dos polos (49%) e em se tratando dos professores, diminuem ainda mais o número daqueles que concordam que os polos tenham adequadas condições estruturais (33%, sendo que nenhum professor concordou totalmente que as condições estruturais dos polos eram satisfatórias).

Sem dúvida, as variações nos percentuais decorrem das expectativas de cada um desses sujeitos em relação ao que consideram ideal em termos de um polo de apoio presencial e ainda, em função da usabilidade que deram ou poderiam dar aos espaços disponíveis. Assim, pressupõe-se que o fato dos estudantes pouco usarem os polos, tenha lhes influenciado à indiferença ou aprovação das condições apresentadas. De acordo com o que se diagnosticou, considera-se que as instalações físicas disponíveis favoreceram, **suficientemente**, o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso.

Em síntese, ilustra-se as principais características da configuração da gestão da EAD na UFC na Figura 11.

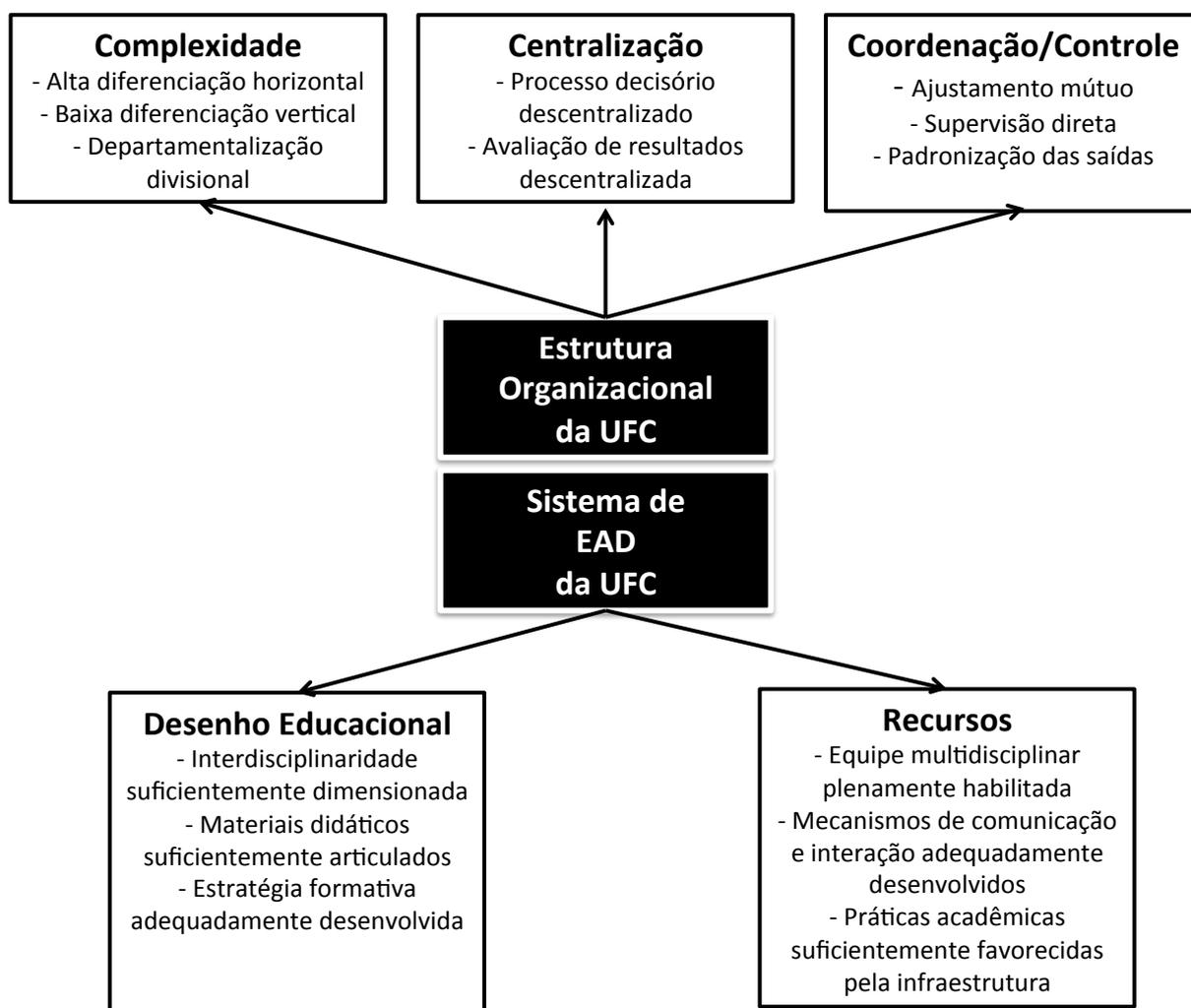


Figura 11.- Síntese da configuração da gestão da EAD na UFC

7.4 SÍNTESE COMPARATIVA DOS CASOS ESTUDADOS

A proposta desta seção final do Capítulo de Resultados e Discussão é sintetizar as análises realizadas no âmbito das três unidades organizacionais investigadas, de modo a se obter um conhecimento comparativo das mesmas. Buscando a simultaneidade no estudo de casos múltiplos, as análises realizadas em separado são colocadas em paralelo a fim de se explicar as correspondências entre as estruturas organizacionais e os sistemas de EAD descritos, em relação aos diferentes conceitos atribuídos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes aos cursos a distância de Administração no contexto do projeto piloto da universidade Aberta do Brasil.

Para tanto, semelhantemente à ordem de apresentação dos resultados e discussões de cada um dos casos, sequenciam-se as comparações nessa seção em três blocos, tendo por referência uma caracterização geral das instituições quanto à abordagem do problema de pesquisa e as constatações acerca das dimensões e componentes das duas categorias de análise desse trabalho. Assim como nas seções anteriores, as observações aqui realizadas decorrem das interpretações dos dados obtidos por meio de variados modos de coleta (entrevistas, grupos focais, questionários e documentos) e junto aos diferentes sujeitos de pesquisa (coordenadores UAB, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, professores, tutores e alunos).

7.4.1 Caracterização Geral

Os registros feitos nessa seção versam pontualmente sobre a inserção das unidades de análise desta pesquisa na Universidade Aberta do Brasil, a partir da realização do seu curso piloto. Adicionalmente, em culminância às ações desenvolvidas, contextualiza-se os conceitos obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e cria-se a condição inicial para a descoberta do quanto as configurações das gestões da EAD em cada instituição de ensino foram responsáveis por esses resultados.

Inicialmente, cabe dizer que as três universidades avaliadas tiveram seu ingresso na Universidade Aberta do Brasil após aderirem à articulação nacional desencadeada em 2005 por representantes do Banco do Brasil e da extinta Secretaria de Educação a Distância do MEC. Embora essa fosse a primeira grande ação pública fomentada pelo Governo Federal em favor da educação superior a distância no Brasil, a Uema e a UFC já acumulavam alguma experiência com essa modalidade educacional. Essa seria uma primeira evidência da

desvantagem da UEPB em relação às outras duas unidades de análise, já que, assim como a maioria das instituições integrantes da UAB, o curso piloto seria a sua primeira experiência com a EAD.

Outra diferença substancial entre as unidades de análise pode ser observada quando da definição da quantidade de polos e vagas ofertadas para o curso. Enquanto a Uema e a UFC proporcionalizaram a distribuição das suas vagas por município, respectivamente, com um padrão médio de 47 e 35 alunos por polo de apoio presencial, a UEPB, mesmo sem experiência com educação a distância, iniciou sua ação com média de 327 alunos em seus dois polos. Além disso, fugindo até mesmo ao padrão nacional, a UEPB destinou mais do dobro de suas vagas para a demanda social, ao passo que Uema e UFC mantiveram certa equivalência entre vagas destinadas aos funcionários do Banco do Brasil e aquelas abertas para a comunidade em geral.

A Tabela 59 discrimina em números os referidos dados e apresenta o contexto do resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para cada uma das instituições de ensino superior (IES) analisadas.

Tabela 59 – Referências gerais sobre o curso piloto nas unidades de análise

IES	INÍCIO	POLOS	ALUNOS BB	ALUNOS DS	ALUNOS ENADE	CONCEITO ENADE CONTÍNUO	CONCEITO ENADE FAIXA
UEMA	OUT/2006	14	350	315	127	3,94	4
UEPB	JUN/2006	2	160	334	56	2,71	3
UFC	OUT/2006	7	148	102	50	4,47	5

Como se vê, além dos quantitativos de alunos oriundos do Banco do Brasil (BB) e da Demanda Social (DS), estão descritas também as quantidades de alunos presentes à prova do Enade na condição de concluintes. Destaque para o fato de o número de estudantes da Uema submetidos ao exame ter sido mais do que o dobro das outras instituições consideradas.

A Tabela 59 demonstra ainda, além dos conceitos Enade arredondados (faixa), a variação dos conceitos em valores contínuos e a diferença em casas decimais das pontuações obtidas por cada universidade. Segundo o Inep (2009), as notas finais no exame são atribuídas em função das médias gerais obtidas, sendo o conceito 1 para médias entre 0,0 e 0,9; o conceito 2 para médias entre 1,0 e 1,9; o conceito 3 para médias entre 2,0 e 2,9; o conceito 4 para médias entre 3,0 e 3,9; e o conceito 5 para as médias entre 4,0 e 5,0. Os resultados das unidades de análise encontram-se em três faixas distintas, com diferença de 1,23 pontos da

UEPB para a Uema e de 0,53 pontos da Uema para a UFC. A distância do conceito final da UEPB para a próxima faixa de valor foi de 0,29 pontos e no caso da Uema, de 0,06 pontos em relação ao nível mais alto. Isso indica que, no caso da Uema, ela ficou de fato muito próxima do conceito máximo no Enade, enquanto a posição da UEPB está de fato bem refletida, em termos de faixa de valor, pelo conceito 3 no resultado geral do referido exame.

Os números revelam razoável distanciamento entre os conceitos contínuos da UEPB em relação à Uema e uma forte aproximação dessa universidade em relação ao conceito da UFC. Em detalhe, tem-se na Tabela 60, a identificação das médias obtidas por cada instituição em termos de formação geral e de componente específico, os quais contribuem respectivamente com 25% e 75% da nota final do curso, segundo o Inep (2009).

Tabela 60 – Médias obtidas pelas unidades de análise no Enade

IES	Média Formação Geral	Média Componente Específico
UEMA	55,21	50,61
UEPB	38,5	42,9
UFC	51,57	56,42

Pelo exposto, nota-se que a referida aproximação nos conceitos contínuos da Uema e UFC se justifica diante das médias obtidas pelos alunos participantes do Enade. Nesse particular, os estudantes da Uema foram 3,64 pontos de média, melhores que os da UFC nas questões de formação geral, cuja abordagem versou sobre temas associados a políticas públicas (educação, habitação, saneamento, saúde, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável), redes sociais e responsabilidade (setor público, privado, terceiro setor). Ao passo que os concluintes da UFC foram 5,81 pontos de média, melhores que os da Uema nas questões afetas ao componente específico, abrangendo as particularidades do curso no que tange ao domínio de conhecimentos e habilidades esperadas para o exercício profissional da Administração. O fato de o peso das médias do componente específico ser de 75% do valor do conceito Enade e o componente geral apenas 25% explica a diferença final entre as notas da UFC e Uema.

Diversos podem ter sido os fatores que influenciaram os resultados no Enade de cada uma das três universidades estudadas, entre os quais, possivelmente, a inexperiência da UEPB com a modalidade de ensino ou a sua desproporcional distribuição de alunos nos polos de apoio presencial. Porém, a linha de pesquisa adotada neste trabalho considera, prioritariamente, que a configuração da gestão da EAD nas instituições analisadas tenha sido tão ou mais influente nesses resultados do que qualquer outro fator.

Para fins de comprovação dessa premissa, seguem as análises comparativas dos elementos que compõem a estrutura organizacional das unidades diretamente responsáveis pela intermediação dos cursos a distância em cada universidade, bem como dos componentes estruturantes do sistema de EAD delineador dos cursos investigados. Tal arranjo, constitui-se na própria configuração da gestão da educação a distância, aqui tratada como objeto de pesquisa e reconhecida como ente com forte influência sobre os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes realizado no ano de 2009, pelos alunos do curso a distância de Administração, integrantes do projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil.

7.4.2 Estrutura organizacional

Foram encontradas três diferentes estruturas organizacionais responsáveis pela intermediação da educação a distância nas instituições de ensino investigadas. Na Uema, o Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet), na UEPB, a Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais (CIPE) e na UFC, o Instituto Universidade Virtual. As duas primeiras organizações estão vinculadas formalmente às reitorias das suas universidades e no caso da terceira, trata-se de uma unidade acadêmica autônoma. Em comum, o fato de todas elas desenvolverem um conjunto de atividades de mediação administrativa, didática, metodológica, tecnológica e operacional em favor do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) e o fato de também atuarem junto a outros cursos a distância e presenciais com ações semelhantes.

As análises comparativas sobre a categoria estrutura organizacional englobam a identificação de diferenças e semelhanças em torno dos componentes complexidade, centralização e coordenação por controle. Para tanto, inicialmente, toma-se em discussão, elementos relativos a divisão do trabalho, hierarquia e departamentalização decorrentes das diferenciações horizontais e verticais adotadas nas universidades pesquisadas. Em consequência, são destacadas as competências e os centros de poder habilitados para a tomada de decisão e avaliação de resultados em meio aos diferentes níveis organizacionais. Por fim, contempla-se os modos de controle necessários para a integração das áreas responsáveis pela EAD em cada instituição, conforme a ocorrência de mecanismos de coordenação como o ajustamento mútuo, a supervisão direta, a padronização e a formalização.

7.4.2.1 Complexidade

No que diz respeito à **divisão do trabalho**, os resultados ressaltam para essa abordagem, relativas aproximações ao mesmo tempo em que indicam diferenças significativas entre as organizações pesquisadas. Em geral, por força do processo de institucionalização da Universidade Aberta do Brasil e especialmente pelas requisições expressas na Resolução CD/FNDE nº 26/2009, a chamada lei de bolsas, todas as instituições apresentaram uma mesma composição mínima em seus agrupamentos de trabalho. A rigor, as tarefas em favor do curso piloto estavam subdivididas em nível de coordenação entre o coordenador UAB, o coordenador de curso e o coordenador de tutoria e no campo pedagógico, entre professores e tutores presenciais e a distância. Exceção ao caso da UEPB, que mesmo dispondo dos recursos para tal, fez opção por um modelo de atendimento tutorial em que esses dois papéis eram acumulados por um só tutor.

Soma-se a essa configuração mínima, um conjunto de agrupamentos especializados e complementares, organizados em função das rotinas e demandas do curso em cada instituição. Em geral, essa variedade de profissionais dispostos em diferentes posições, formando o que sugerem Aretio (2001) e Moore e Kearsley (2007), uma equipe multidisciplinar, estavam concentrados em função da capacidade produtiva das áreas intermediadoras da EAD. No caso do Núcleo de Tecnologias para Educação da Uema e do Instituto Universidade Virtual da UFC, até em função dos seus propósitos, foram identificadas várias equipes especializadas na produção de materiais didáticos, ao passo que na Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais da UEPB, por não ser sua vocação natural, via de regra, reproduziram-se os recursos instrucionais compartilhados em nível nacional pelas instituições integrantes do projeto piloto.

Ao que tudo indica, pode ter sido determinante para a variedade de aglomerados profissionais entre as instituições, especificamente no caso da Uema e da UFC, o fato de terem possivelmente se articulado e recebido contrapartidas financeiras, para além da UAB e do próprio Banco do Brasil, para investimento em pessoal e composição de diferentes equipes de trabalho, caso contrário não teriam colocado à disposição do curso piloto tantos outros profissionais fora do enquadramento da “lei de bolsas”. Além disso, conta também em favor dessas duas universidades, a pré-existência de grupos de trabalho e a experiência acumulada antes da UAB, para se lançarem à produção dos seus próprios materiais didáticos, por exemplo.

Compreende-se, portanto, que a alta diferenciação horizontal da Uema e da UFC, em comparação ao baixo nível de distribuição de tarefas da UEPB, podem ter contribuído para os resultados obtidos por essas instituições no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Assim, tende-se a crer, que os investimentos em equipes multidisciplinares e a maior capilaridade na distribuição de tarefas dentro das áreas responsáveis pela intermediação da EAD nas instituições de ensino podem ser fatores relevantes em seus desempenhos quando submetidas a avaliações externas.

Quanto aos **níveis hierárquicos** identificados nas estruturas estudadas, todas as unidades de análise foram encontradas com baixa diferenciação vertical. Isso também se refere aos casos da Uema e da UFC, que no total dos seus agrupamentos de trabalho chegam a ter à disposição mais de 120 pessoas e cujas diferenciações horizontais sugeriam elevada ascensão hierárquica. Em geral, não passam de quatro níveis a distribuição hierárquica nos setores intermediadores da EAD em cada instituição.

Em se tratando isoladamente desse componente estrutural, a CIPE poderia vir a apresentar uma diferenciação superior, já que, ao contrário do Uemanet e do Instituto Universidade Virtual, a coordenação ou direção geral do setor não é acumulada pelos coordenadores institucionais da UAB. No entanto, na UEPB acumula-se a coordenação UAB com a coordenação do curso. A rigor, as linhas de comando descendem da função máxima exercida no setor, dela para a coordenação institucional da UAB e em seguida para a coordenação de curso e coordenação de tutoria. Se a perspectiva for mais técnica, parte-se também da coordenação geral do órgão, depois para alguma coordenação setorial e dessa para uma chefia imediata.

Enquanto no primeiro cenário chega-se a quatro níveis hierárquicos com uma diretriz de subordinação acadêmica, no segundo contexto, próprio dos setores responsáveis pela intermediação da EAD, não se ultrapassam três níveis tendo os comandos técnicos por hierarquia. Independentemente do percurso vertical adotado, não se obteve nenhum indício de que o dimensionamento das relações de subordinação pode influenciar ou ser capaz de afetar de alguma maneira os resultados da Uema, UEPB e UFC no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para o curso piloto da UAB.

Dentre todos os componentes da dimensão complexidade, a **departamentalização** foi a que apresentou a maior variedade entre todas as universidades pesquisadas. Seguindo classificações de Stoner e Freeman (1999), Hatch (2006) e Wagner III e Hollenbeck (2009), identificou-se a estrutura matricial da Uema, a funcional da UEPB e a divisional da UFC.

As diferenças registradas entre os setores de EAD decorrem tanto das aplicações dadas aos seus agrupamentos de trabalho, quanto de aspectos como a flexibilidade na atribuição das tarefas, o custo operacional da estrutura e o grau de centralização no processo decisório. No caso da CIPE/UEPB, os baixos custos operacionais com o quadro técnico diminuído e a elevada centralização do processo decisório, aliados aos agrupamentos de trabalho dispostos por meio da similaridade da função, resultaram numa típica estrutura funcional (STONER; FREEMAN, 1999; HATCH, 2006). Já o Instituto Universidade Virtual/UFC, em sentido inverso à realidade da UEPB, foi identificado com atribuições flexíveis, tomada de decisão descentralizada, altos custos operacionais e com divisão de tarefas voltadas para o alcance de produtos, características marcantes de uma departamentalização divisional, cujo alinhamento se dá pela similaridade dos resultados (WAGNER III e HOLLENBECK, 2009).

Quanto ao Uemanet/Uema, ficaram evidentes em seu modo de funcionamento, traços característicos tanto da departamentalização funcional como da divisional. Dentro de um mesmo nível hierárquico foi possível perceber a coexistência de funções como a tutoria, avaliação e supervisão, devidamente articuladas com determinadas divisões voltadas à produção de mídias, logística e tecnologia da informação. Tal configuração, permeada por um misto dos agrupamentos de trabalho em termos de similaridade de função e de divisão, Stoner e Freeman (1999) chamaram de departamentalização matricial.

Pelo que se verificou, as divisões por similaridade de saídas encontradas no Uemanet e no Instituto Universidade Virtual indicam a preocupação desses órgãos com a padronização dos resultados, mesmo como forma de controle. Com essa perspectiva, pode-se supor que os desempenhos relativamente próximos dos seus alunos no Enade poderiam ter sido influenciados também pelo modo como seus agrupamentos técnicos estavam configurados. Por outro lado, no caso da UEPB, a distribuição de funções desprovidas de mecanismos de acompanhamento de resultado pode ter comprometido o desempenho das suas equipes de trabalho e, conseqüentemente, dos seus resultados diante de avaliações externas, como as promovidas pelo Sinaes.

Em síntese, ilustra-se por meio da Figura 12, a dimensão complexidade e as constatações aqui enunciadas sobre os seus componentes para cada uma das universidades consideradas nesta investigação.

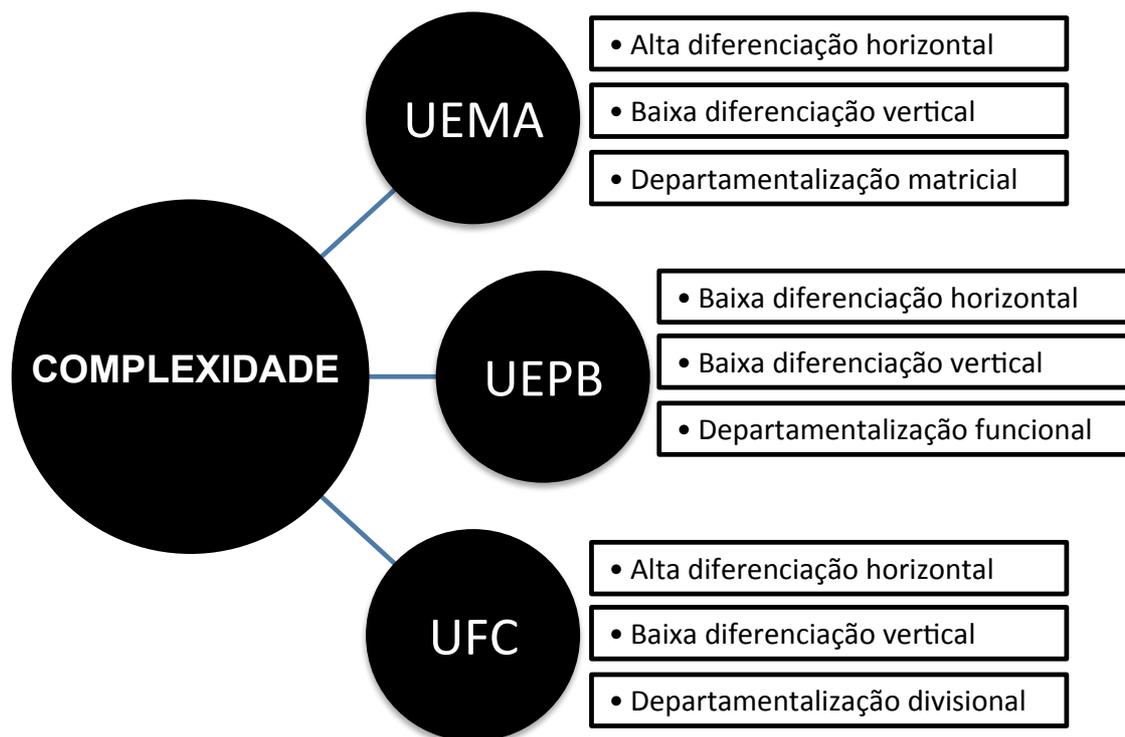


Figura 12 – Síntese dos resultados sobre a dimensão estrutural complexidade

7.4.2.2 Centralização

Sobre os processos e competências para a **tomada de decisão** no âmbito das instituições investigadas, mais uma vez ficam nítidas as aproximações entre os casos da Uema e da UFC, agora em termos de descentralização das suas estruturas, ao largo da realidade centralizada da UEPB. Buscou-se saber, como recomendam Hall (2004) e Hatch (2006), o *locus* da autoridade entre os níveis organizacionais, se concentrado sob a posse de poucos ou repartido entre muitos. Contribuíram ainda para as descobertas acerca dessa questão, os fundamentos teóricos encontrados em Oliveira (2006), Wagner III e Hollenbeck (2009) e Bowditch e Buono (2011).

Vários foram os indícios de uma gestão democrática e participativa encontrados na Uema e na UFC. Em geral, cumpriram com o que preconiza Oliveira (2006, p.4), ao defender que os sujeitos envolvidos no processo educacional sejam considerados “coparticipantes, colaboradores no pensar, no fazer, nas responsabilidades, nas avaliações, nas tomadas de decisões, enfim no repensar, re-significar não somente um curso, mas as relações, a instituição”. Nessas duas organizações foram identificadas ações sistematizadas de planejamento estratégico com forte compartilhamento e participação de representantes de todos os segmentos e níveis organizacionais. Representação também proporcionalizada no

caso do Conselho Deliberativo do Instituto Universidade Virtual da UFC, cuja constituição ocorre para assumir a instância máxima de decisão no órgão.

De outro modo, no caso da UEPB as evidências apontam para um local único da autoridade para tomada de decisões na organização, como julgariam Bowditch e Buono (2011) ou Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 316), ao descreverem uma estrutura centralizada a partir da "concentração de autoridade e decisão na cúpula de uma empresa". Particularmente, até pela baixa complexidade da estrutura, nenhuma decisão é tomada na CIPE sem a participação direta da sua coordenação geral. Além do porte da organização poderia também explicar a centralização na UEPB, em alguma medida, a falta de confiança nos subordinados para que tomem decisões ou se autoavaliem, como explica Hall (2004).

Sobre a competência para a **avaliação de resultados**, as verificações apontam a mesma lógica presente no processo decisório das instituições, também sendo determinantes no contexto das avaliações. Novamente, no caso da Uema e da UFC, os procedimentos avaliativos permeiam e estão repartidos setorialmente dentro das suas estruturas, não havendo concentração dessa ação em nenhum nível ou pessoa. Constatação contrária foi identificada no caso da UEPB, cujas ações avaliativas estão centradas na função ou pessoa com mais poder no setor.

Em relação aos resultados obtidos no Enade, levando-se em consideração Hatch (2006, p.169) ao registrar que os "estudos sobre centralização mostram que a quantidade de comunicação, comprometimento, e satisfação tendem a ser maiores em organizações descentralizadas", acredita-se que os procedimentos decisórios e avaliativos descentralizados da Uema e da UFC repercutiram direta e positivamente sobre o desempenho dos alunos no exame. Em consequência, admite-se que o contrário também é verdadeiro, menores cargas participativas nas decisões e avaliações, no caso da UEPB, repercutem no desempenho da instituição, diminuindo as chances de êxito dos estudantes em exames.

A Figura 13 registra os traços característicos dos processos decisórios e avaliativos em cada uma das unidades de análise aqui tratadas.

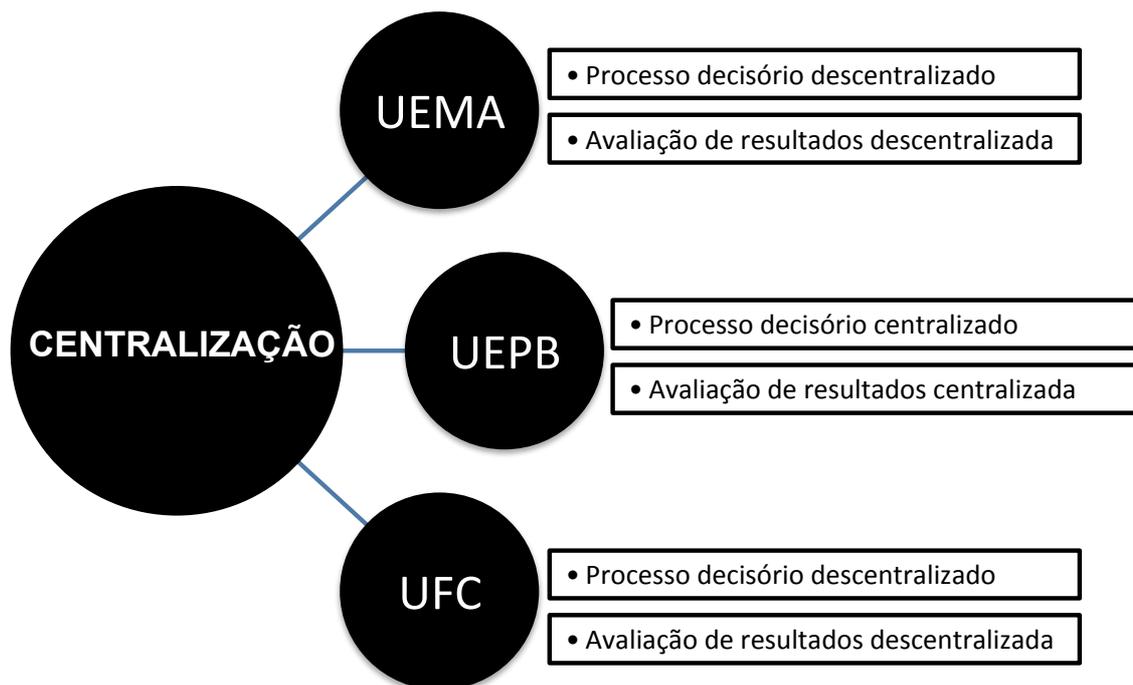


Figura 13 – Síntese dos resultados sobre a dimensão estrutural centralização

7.4.2.3 Coordenação e controle

A busca por instrumentos formais ou informais dedicados em favor da integração das tarefas subdivididas e manifestas na diferenciação dos órgãos intermediadores da EAD revelou diferentes ênfases nos modos de coordenação e controle no âmbito das instituições pesquisadas. Os resultados revelaram a coexistência dos mecanismos básicos do ajuste mútuo, da supervisão direta e da padronização das habilidades e das saídas, segundo as perspectivas de Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009).

O recurso do **ajustamento mútuo** foi identificado em todas as unidades de análise. A imaturidade do campo da EAD refletida nos setores estudados, a deficiência na profissionalização, a baixa formalidade e o próprio porte das estruturas podem estar entre as razões para essa ocorrência generalizada. Destaque para o caso do Uemanet, que faz das relações e trocas informais entre seus colaboradores uma das principais formas para geração de competências técnicas em seus setores.

O mecanismo da **supervisão direta** também foi encontrado em todos os casos, possivelmente em razão dos fluxos de ordens e tarefas derivados dos tipos de departamentalizações de cada organização. Talvez por essa razão, nenhuma das três organizações tenha explorado tanto esse recurso de coordenação e controle quanto a UEPB, cuja estrutura funcional favoreceu mais fortemente a relação entre chefe e chefiados. Tal

evidência confirma uma tendência de aproximação da Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais com o tipo de estrutura mecânica de Burns e Stalker (1961), marcada pela alta dependência dos colaboradores, baixa flexibilidade e comandos diretos. Com menor intensidade, foram encontradas evidências também na UEPB, da aplicação de forma sistematizada da **padronização das habilidades**, como recurso para formação especialmente de professores e tutores em serviço no curso piloto da UAB.

Por fim, a **padronização das saídas**, em parte favorecida pela própria departamentalização divisional, foi identificada tanto na Uema, quanto na UFC. No entanto, a especificação dos resultados esperados e o valor do cumprimento da tarefa, conforme Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009), foram muito mais acentuados no contexto do Instituto Universidade Virtual da UFC, para o qual essa tem sido a principal forma de exercer a coordenação e o controle para integração de suas diversas configurações de trabalho nele presentes.

Como destacado, a UEPB apresentou dois traços coincidentes com as demais instituições (ajuste mútuo e supervisão direta), enquanto na Uema e na UFC foram encontradas também em comum, a padronização das saídas como mecanismo de coordenação e controle. Em que pese tenham sido percebidos diferentes meios para integração do trabalho, cada uma das instituições demonstrou maior ênfase sobre uma das formas, em detrimento das outras. Salienta-se ainda que não foram ressaltadas, em nenhuma das universidades, outras formas integradoras, a exemplo da profissionalização, do treinamento e da socialização.

Os resultados sugerem, assim como se constatou no caso da departamentalização, que o mecanismo da padronização das saídas, favorecido pelas estruturas divisionais da Uema e da UFC, pode ter contribuído efetivamente para os desempenhos dos alunos dessas instituições no Enade. Esse seria o único mecanismo de coordenação e controle percebido entre as unidades de análise, cuja ausência poderia vir a influenciar o desempenho menor da UEPB em relação às demais universidades.

A disposição dos mecanismos integradores encontrados em cada instituição de ensino seguem destacados na Figura 14.

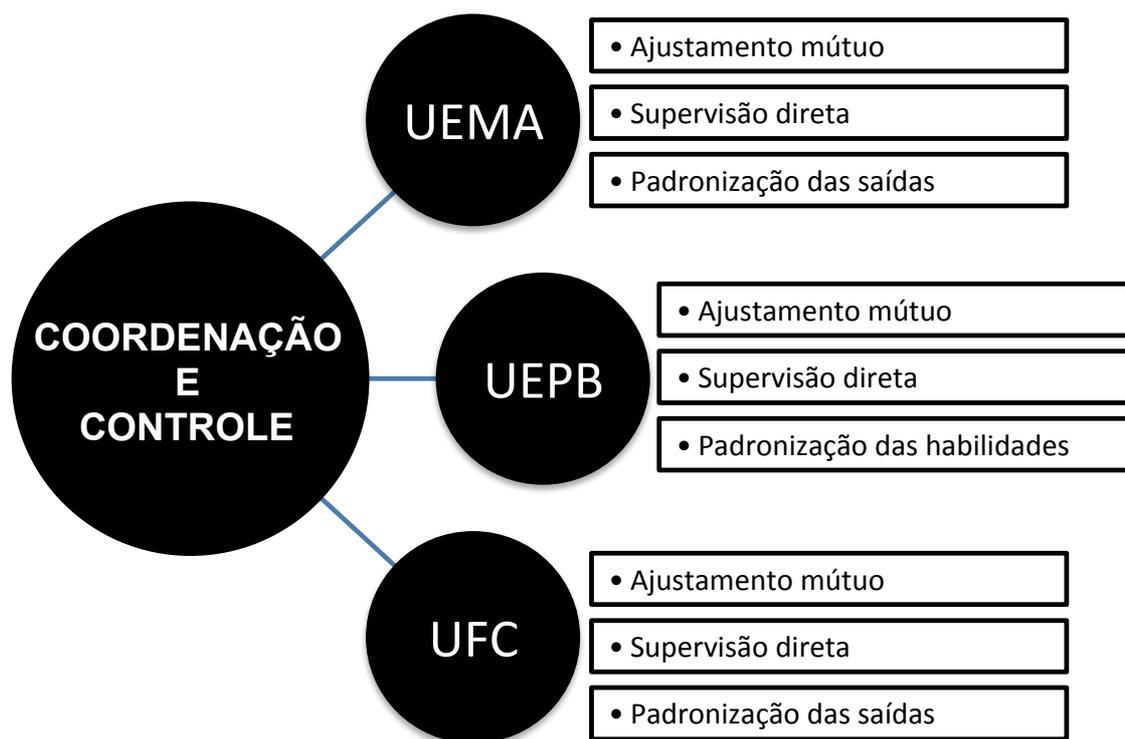


Figura 14 – Síntese dos resultados sobre a dimensão estrutural coordenação e controle

Os resultados ora apresentados sobre as dimensões e componentes da categoria de análise estrutura organizacional podem ser verificados no Quadro 17, que demonstra as suas disposições em relação às referências estabelecidas, colocando em paralelo as três universidades pesquisadas.

Dimensões	Componentes	Referências	UEMA	UEPB	UFC
Complexidade	Divisão do trabalho (Diferenciação horizontal)	Alta	Alta	Baixa	Alta
		Média			
		Baixa			
	Hierarquia (Diferenciação vertical)	Poucos	Baixa	Baixa	Baixa
		Médio			
		Muitos			
	Departamentalização	Funcional	Matricial	Funcional	Divisional
		Divisional			
		Matricial			

Dimensões	Componentes	Referências	UEMA	UEPB	UFC
Centralização	Tomada de decisão	Centralizada	Descentralizada	Centralizada	Descentralizada
		Descentralizada			
	Avaliação dos resultados	Centralizada	Descentralizada	Centralizada	Descentralizada
		Descentralizada			
Coordenação	Sistemas de Controle	Ajuste mútuo	Ajuste mútuo	Supervisão direta	Padronização das saídas
		Supervisão direta			
		Padronização			
		Formalização			

Quadro 17: Referências analíticas para as dimensões estruturais

O quadro revela com base nas referências adotadas, que dos seis componentes balizadores das estruturas organizacionais consideradas, em cinco deles houve convergência entre a Uema e a UFC, ao passo que apenas no julgamento da diferenciação vertical, a UEPB assemelhou-se às demais universidades. As evidências indicam fortemente que a diferença nos resultados dos estudantes dessas três instituições no Enade, podem ter relação direta com o modo de estruturação dos setores responsáveis pela intermediação da EAD nessas organizações.

7.4.3 Sistema de EAD

Procede-se às comparações dos sistemas de EAD do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB), dispostos nas três unidades de análise desse trabalho, tendo-se por fundamento, determinados elementos extraídos dos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* do MEC. O primeiro agrupamento analítico está representado pela dimensão desenho educacional, composta pelos componentes concepção, material didático e avaliação. Já o segundo, sintetizado na dimensão recursos, reúne os componentes equipe multidisciplinar, comunicação e infraestrutura de apoio.

7.4.3.1 Desenho educacional

Nas discussões sobre a **concepção** de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, deu-se ênfase nas questões afetas ao contexto e organização curricular com vistas à identificação da *interdisciplinaridade* entre conteúdos a partir do modo de oferta das

disciplinas e das metodologias adotadas. Idealizado no projeto pedagógico do curso piloto da UAB com essa finalidade, os *seminários temáticos integradores* foram identificados com diferentes níveis de desenvolvimento nas instituições investigadas.

Tanto as entrevistas e grupos focais, quanto os resultados dos questionários *on-line* indicam que a abordagem interdisciplinar nas universidades pesquisadas foi tratada e percebida de maneira diferente pelos sujeitos envolvidos do curso. No caso da Uema, em geral, os participantes da pesquisa evidenciaram os seminários temáticos como uma culminância integradora dos conteúdos das disciplinas ao longo dos períodos do curso. Na UEPB, à exceção dos alunos respondentes ao questionário *on-line*, que deram sinais de não terem compreendido a abordagem da questão, todas as demais unidades de observação admitiram não haver interconexões entre os estudos realizados. Já na UFC, identificou-se maior amplitude de opiniões entre os pesquisados, sugerindo certa intermitência seja no valor dos seminários ou outras atividades voltadas para a interdisciplinaridade, seja na percepção da contribuição dos mesmos.

A Tabela 61 sintetiza as respostas obtidas junto aos professores, tutores e alunos a partir dos questionários *on-line*. Os resultados estão expressos em termos percentuais por instituição, unidade de observação e valor na escala adotada.

Tabela 61 – Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade nas universidades pesquisadas

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	UEMA			UEPB			UFC		
	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	0	0	1	6	4	0	5	4	2
Algumas vezes	8	5	6	17	35	4	22	7	7
Cerca de metade das vezes	30	26	19	50	14	8	17	24	23
Muitas vezes	58	37	41	13	20	38	33	38	42
Sempre	4	32	33	14	18	50	23	27	26

Como exposto, os maiores percentuais de aprovação do currículo no que tange ao fator interdisciplinaridade podem ser observados no contexto da Uema, cujos percentuais equivalentes ao reconhecimento dessa ação em *muitas vezes* ou *sempre* são de 74%, 69% e 62%, respectivamente para alunos, tutores e professores. No caso da UFC, com os segundos maiores percentuais, tem-se para os mesmos sujeitos de pesquisa e níveis anteriormente

considerados, 68%, 65% e 56%. As maiores diferenças percentuais foram identificadas na UEPB. Enquanto 88% dos alunos reconheceram, *muitas vezes ou sempre*, o currículo do curso em termos de interdisciplinaridade, somente 27% dos professores e 38% dos tutores, manifestaram-se com esse mesmo ponto de vista.

Pelos indícios revelados, considerou-se que apenas a Uema dimensionou **adequadamente** seus conteúdos curriculares com vistas ao processo global de formação do estudante. Por sua vez, a UFC atendeu a esse mesmo critério de forma **suficiente** e a UEPB, pelas discrepâncias reveladas entre os sujeitos de pesquisa e dados coletados nas entrevistas, exerceu de modo **insuficiente** suas práticas interdisciplinares em favor dos alunos. Diante dessas constatações e dos resultados obtidos no Enade por cada uma das universidades aqui consideradas, admite-se que o componente sistêmico da interdisciplinaridade, quando desenvolvido minimamente em meio às práticas do curso, pode ter alguma influência sobre o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

As discussões em torno da concepção do componente sistêmico **material didático** abrangeram pontualmente três vertentes. Uma primeira, que buscava saber o quanto os materiais instrucionais utilizados correspondiam ao contexto socioeconômicos dos alunos e atendiam às suas necessidades no curso. Outra, se esses recursos didáticos eram complementares entre si e estavam devidamente integrados, e por último, se eles contribuíram para a aquisição de novas competências do estudante.

No que se refere a essas abordagens, os materiais didáticos nas três universidades apresentaram-se com poucas variações. De forma específica, trata-se de uma conjugação de recursos disponíveis em ambiente colaborativo e virtual de aprendizagem, especialmente com a exploração de fóruns e *chats*, integrados satisfatoriamente com o uso de um livro-texto, no caso da Uema e UEPB, impressos. Os participantes da pesquisa, em todas as unidades de análise, reconheceram, em sua maioria, o potencial dos materiais didáticos em contribuir para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes diante do exercício profissional.

Em distinção, o fato de a Uema ter utilizado adicionalmente aos materiais das demais instituições, o recurso da videoaula e da videoconferência. No caso da UEPB, destaca-se o forte indício apontado nas entrevistas e grupo focal, da preferência dos estudantes pelos encontros presenciais (compreendido como material didático) em detrimento de outros recursos, mesmo o livro impresso. Por sua vez, na UFC vieram à tona alguns sinais de moderada insatisfação com os recursos utilizados.

A Tabela 62 sintetiza os resultados dessas três vertentes relacionadas à concepção dos materiais didáticos no âmbito do curso piloto da UAB nas universidades investigadas. Demonstra por instituição, os percentuais dos participantes da pesquisa correspondentes aos níveis da escala para cada uma das abordagens.

Tabela 62 – Dimensionamento dos materiais didáticos nas universidades pesquisadas

MD	Sujeitos de Pesquisa	UEMA			UEPB			UFC		
		Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
Aprovação	Nunca	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	Algumas vezes	8	5	5	0	0	0	16	2	14
	Cerca de metade das vezes	17	32	30	0	29	8	16	26	28
	Muitas vezes	50	42	44	62	42	33	33	45	42
	Sempre	25	21	21	38	29	59	33	25	12
Integração	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Algumas vezes	8	0	11	0	0	4	17	5	21
	Cerca de metade das vezes	42	21	17	25	29	12	16	20	9
	Muitas vezes	33	47	37	50	57	42	50	53	59
	Sempre	17	32	35	25	14	42	17	20	9
Aquisição	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Algumas vezes	8	0	5	0	0	0	6	2	0
	Cerca de metade das vezes	8	16	9	13	29	0	17	5	5
	Muitas vezes	67	47	30	38	42	29	50	51	42
	Sempre	17	37	56	49	29	71	27	40	53

Correspondendo às vertentes delineadas na coleta dos dados, a Tabela 62 discrimina os resultados do questionário *on-line* em três níveis de tratamento (aprovação, integração e aquisição). Na primeira abordagem verifica-se que a maioria dos professores, tutores e alunos sondados consideraram que, em pelo menos *cerca de metade das vezes*, os materiais didáticos foram aprovados por estarem compatíveis ao contexto socioeconômico dos estudantes e atenderam às suas necessidades. Em geral, apesar de os professores demonstrarem maior aprovação dos recursos didáticos, ficou destacado negativamente o fato de 18% dos professores e dos alunos da UFC apontarem acentuada inconformidade dos materiais didáticos em relação à questão levantada.

Quando das análises da segunda vertente, os dados indicam que a maioria dos participantes da pesquisa considerou os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes devidamente integrados. Nesse caso, ao contrário da abordagem da anterior, os professores da Uema e UFC assumiram posição mais crítica em relação ao assunto, seguidos dos tutores da UEPB. Por fim, quanto ao tratamento relativo à aquisição de novas competências, fica evidente a uniformidade dos resultados entre todos os sujeitos de pesquisa, em todas as universidades investigadas. Eles confirmam que os materiais utilizados no curso permitiram a acumulação de conhecimentos, habilidades e atitudes antes desconhecidas.

De acordo com as evidências levantadas, considerou-se que a Uema tenha dimensionado **adequadamente** seus materiais didáticos e que a UEPB e a UFC o tenham feito de forma **suficientemente** compatíveis com as necessidades de formação dos estudantes. Diante de avaliações como o Enade, acredita-se que não seria a diversidade de alternativas instrucionais, traduzidas em diferentes recursos de mediação da aprendizagem, que isoladamente se tornariam suficientes para promover melhores ou piores resultados no desempenho dos estudantes. Contudo, não se pode dizer o mesmo quando se tem mídias correspondendo adequadamente ao contexto socioeconômico e expectativas dos tipos de públicos estudantis, uma vez que é conhecida a importância de tal componente (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Quanto à estratégia formativa da aprendizagem dos estudantes empregada meio da concepção de **avaliação**, discutiu-se sobre a variedade de alternativas para verificação e recuperação da aprendizagem, destacando a impressão dos sujeitos de pesquisa sobre a complexidade das questões avaliativas. As discussões também abrangeram a identificação das competências para elaboração e correção das atividades de avaliação aplicadas no curso.

Constituiu-se prática comum, entre as universidades investigadas, a diversificação de verificações de aprendizagem em torno de um conjunto de atividades dispostas nos ambientes virtuais dos cursos, notadamente a partir de *chats* e fóruns temáticos, associadas a um momento de avaliação presencial em que se apresentavam aos estudantes questões discursivas e de múltipla escolha relacionadas aos conteúdos abordados em cada disciplina. À exceção da Uema, que atribuiu pesos de 20% para a nota correspondente ao somatório dos pontos obtidos com as atividades do ambiente virtual de aprendizagem e de 80% para a nota obtida com a prova presencial, as demais consideraram para essas mesmas avaliações, os pesos de 40% e 60%.

Em geral, os cursos também favoreceram aos mecanismos de recuperação de estudos e da aprendizagem. A rigor, ao final de cada semestre letivo, os estudantes tinham

sempre a possibilidade de refazer o percurso de disciplinas perdidas por alguma razão. De igual modo, estavam favorecidas as recuperações de notas ou provas, na mesma medida da quantidade de exames aplicados.

Sobre o teor das questões avaliativas em diferentes graus de complexidade, identificou-se em todas as instituições uma intencionalidade de que as provas do curso fossem repletas de problematizações e reflexões capazes até de uma aproximação com o padrão de quesitos do Exame Nacional de Desempenho do Estudante. Esse intento também foi demonstrado em testes simulados preparatórios para o próprio exame antes da sua realização no ano de 2009, embora tenha havido depoimentos de alunos avaliando que, apesar dessa intenção, o grau de complexidade das questões do Enade era muito superior à complexidade das avaliações em suas instituições de ensino.

A Tabela 63 discrimina as impressões gerais dos professores, tutores e alunos de cada uma das universidades investigadas sobre as abordagens relativas à variedade das formas de avaliação, às alternativas de recuperação de estudos e à complexidade das questões avaliativas.

Tabela 63 – Estratégia formativa da avaliação de aprendizagem nas universidades pesquisadas

AV	Sujeitos de Pesquisa Escala	UEMA			UEPB			UFC		
		Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
Variedade	Nunca	0	0	4	0	0	0	0	0	2
	Algumas vezes	0	5	5	0	0	0	8	4	9
	Cerca de metade das vezes	17	26	21	13	43	13	9	20	9
	Muitas vezes	50	32	39	62	14	25	50	56	40
	Sempre	33	37	31	25	43	62	33	20	40
Recuperação	Nunca	0	0	2	0	0	0	0	0	9
	Algumas vezes	0	0	7	0	0	0	15	9	9
	Cerca de metade das vezes	8	11	20	2	14	8	0	29	23
	Muitas vezes	59	32	39	10	57	25	50	44	47
	Sempre	33	57	32	88	29	67	35	18	12
Complexidade	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Algumas vezes	5	11	8	0	0	4	0	5	7
	Cerca de metade das vezes	15	5	17	13	29	0	0	15	12
	Muitas vezes	33	47	42	49	57	33	67	51	58
	Sempre	47	37	33	38	14	63	33	29	21

As respostas aos questionários *on-line* revelam, quanto à variedade de avaliações da aprendizagem, que em todas as unidades de análise, 90% dos participantes da pesquisa admitiram a existência de alternativas avaliativas em pelo menos *cerca de metade das vezes*, exceto pelo percentual de 11% de alunos da UFC que consideraram que isso *nunca* ocorreu ou ocorreu apenas *algumas vezes*. Quando a abordagem trata da recuperação da aprendizagem, novamente a maioria das unidades de observação admite que os cursos disponibilizaram mecanismos para esse fim e da mesma forma que, no caso anterior, os alunos da UFC (18%) também apresentaram as maiores críticas em relação ao assunto. Nesses dois contextos, os professores, provavelmente por terem participação direta na concepção dos tipos de instrumentos avaliativos, em todas as instituições, foram os que melhor avaliaram esses quesitos.

Com relação aos graus de complexidade das questões, não se encontrou um padrão nas respostas entre os sujeitos de pesquisa. Em compensação os resultados revelam maior coesão nas respostas entre os respondentes da Uema, cuja variação é de no máximo nove pontos percentuais. Ao contrário da UEPB e da UFC, em que a discrepância entre os participantes chega, respectivamente, a 25 e 21 pontos percentuais. Os dados ainda demonstram que as unidades de observação da UEPB, embora não tenham sido identificadas com os maiores percentuais de aprovação sobre a questão levantada, possuem os menores percentuais de crítica em relação a ela. Outros dois aspectos tratados na abordagem do componente avaliação versam sobre as competências para a elaboração e correção das avaliações. As Tabelas 64 e 65 ilustram os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários *on-line* junto aos sujeitos de pesquisa considerados para esses questionamentos.

Tabela 64 – Participação na elaboração de questões para as avaliações de aprendizagem nas universidades pesquisadas

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	UEMA		UEPB		UFC	
	Professor	Tutor	Professor	Tutor	Professor	Tutor
	%	%	%	%	%	%
Nunca	0	57	0	14	0	18
Algumas vezes	0	0	0	14	0	9
Cerca de metade das vezes	0	11	13	14	11	20
Muitas vezes	0	21	13	43	12	28
Sempre	100	11	74	14	77	25

Os percentuais discriminados na Tabela 64 expõem a autodeclaração de professores e tutores sobre suas participações na elaboração de questões no processo avaliativo do curso piloto, independentemente de se darem no ambiente virtual de aprendizagem ou em algum momento de verificação presencial. Em todas as universidades os quantitativos de professores convictos do seu papel nessa etapa avaliativa foi superior ao de tutores. Destaque para o percentual de 57% de tutores da Uema reconhecendo *nunca* terem participado da elaboração de questões avaliativas e para o percentual de 71% e 72% dos tutores, respectivamente, da UEPB e da UFC, que indicaram ter participado da elaboração de quesitos para as avaliações de aprendizagem pelo menos *cerca de metade das vezes*.

De outra maneira, os resultados na Tabela 65 apontam para a impressão de cada um dos sujeitos de pesquisa sobre a participação de professores e tutores na etapa de correção das avaliações de aprendizagem. Em geral, os resultados deixam evidente que professores e tutores compartilham a responsabilidade pela correção das avaliações, sendo consenso, entre quase todos os sujeitos das três instituições, que os tutores têm maior participação nessa etapa da avaliação. A única divergência a esse respeito foi verificada no caso da UEPB, em que 88% dos professores assumiram que participaram *muitas vezes* ou *sempre* dessa fase, contra 63% dos tutores nesses mesmos níveis da escala. Contrariamente a essa constatação, destaca-se o percentual de 33% de professores da Uema que declararam nunca terem participado da referida etapa.

Tabela 65 – Impressão dos sujeitos sobre a participação na correção das avaliações nas universidades pesquisadas

IES	Sujeitos de Pesquisa		Escala				
			Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
			%	%	%	%	%
UEMA	TUT PROF	Professor	33	17	0	50	0
		Tutor	17	8	8	25	42
	TUT	Professor	11	21	16	21	31
		Tutor	16	0	16	21	47
	EST	Professor	15	12	22	23	28
		Tutor	6	9	19	22	44
UEPB	TUT PROF	Professor	0	13	0	38	49
		Tutor	0	25	13	0	62
	TUT	Professor	14	0	29	14	43
		Tutor	0	0	14	43	43
	EST	Professor	4	8	4	30	54
		Tutor	4	4	0	8	84

IES	Sujeitos de Pesquisa		Escala				
			Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
UFC	PROF	Professor	33	17	0	50	0
		Tutor	0	0	0	17	83
	TUT	Professor	15	18	16	25	25
		Tutor	2	0	0	7	91
	EST	Professor	7	21	26	44	2
		Tutor	12	28	12	33	16

Algumas considerações são válidas em relação à influência desse componente sobre o desempenho dos alunos do curso piloto no Enade. Inicialmente, que as unidades de análise, embora tenham obtido conceitos em diferentes níveis no referido exame, não tinham se apropriado de diferentes modos de verificação e recuperação da aprendizagem, dado que denota ter havido pouca ou nenhuma influência dessas variáveis sobre os resultados institucionais obtidos. Da mesma forma, os pesos percentuais atribuídos aos tipos de avaliação não indicam representatividade sobre os desempenhos dos estudantes, prova disso encontra-se no compartilhamento dos mesmos valores entre a UEPB e a UFC, cujos desempenhos no exame em questão não foram reproduzidos com a mesma similitude.

No entanto, quando considerada a perspectiva da complexidade das questões, vê-se a preocupação das instituições em submeterem seus estudantes a abordagens próximas ao padrão do Enade. As entrevistas realizadas deixam transparecer algumas importantes evidências que podem sugerir relação direta entre o resultado no referido exame e a forma como as questões são submetidas aos alunos em suas rotinas de avaliação. Em depoimento, os participantes do grupo focal da UEPB enfatizam a grande diferença entre as provas com as quais estavam habituados e aquela em que foram avaliados pelo MEC. Associa-se a esse indício, o fato da Uema e da UFC terem desenvolvido, de forma sistemática, provas simuladas ao longo do semestre que antecedeu ao exame do Sinaes em 2009, momento em que os seus alunos provavelmente adquiriram maior conformação em relação ao padrão das questões utilizado.

Em consequência, destaca-se que a competência dos professores para elaboração das questões avaliativas mostrou-se muito mais relevante para os resultados das instituições no Enade, do que propriamente a responsabilidade por suas correções. Caso em que a Uema e a UFC apresentaram comportamentos semelhantes entre si, com participação de professores na concepção das avaliações de aprendizagem em maior volume em relação à UEPB. Já a

responsabilidade pelo momento da correção aparenta ser indiferente quanto a associação que aqui se faz com os desempenhos dos estudantes no exame do MEC.

Os resultados assinalados permitem dizer que a estratégia formativa da aprendizagem revelou-se moderadamente desnivelada entre as universidades consideradas. Por esse julgamento, enquanto o processo avaliativo do estudante na Uema e na UFC compuseram uma estratégia formativa **adequadamente** desenvolvida, na UEPB ele foi considerado **insuficientemente** amadurecido, especialmente pela falta de critérios quanto aos mecanismos de segurança e sigilo para todas as etapas da avaliação consideradas nessa análise.

Em resumo, visualiza-se na Figura 15 os resultados para cada um dos componentes tratados no contexto da dimensão avaliação.

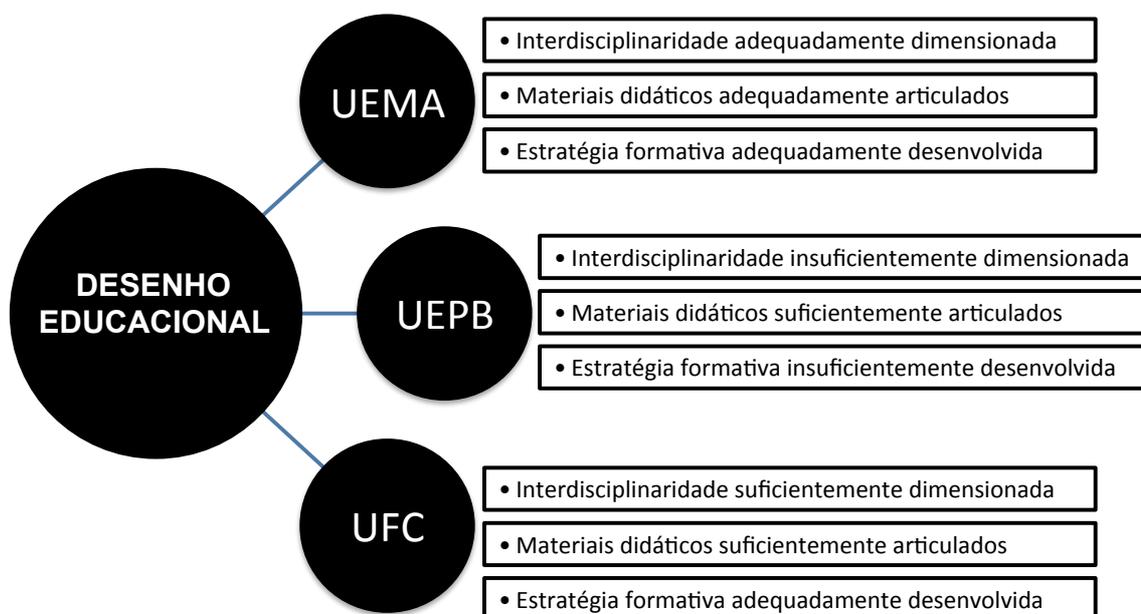


Figura 15 – Síntese dos resultados sobre a dimensão sistêmica avaliação

7.4.3.2 Recursos

A respeito do componente **equipe multidisciplinar**, o tratamento dos dados considerou, em linhas gerais, o modo como foram selecionados os diferentes profissionais que compunham o agrupamento técnico-pedagógico a serviço do curso. Sobre os tutores, abordou-se a frequência das atividades de tutoria e a adesão dos estudantes, bem como discutiu-se a suficiência do quantitativo de tutores por aluno. Quanto aos professores, tratou-se do desenvolvimento de atividades de formação dos tutores e da autonomia necessária para o gerenciamento dos conteúdos das suas disciplinas.

Em todas as instituições, via de regra, foram considerados os parâmetros para concessão de bolsas da UAB como requisito no estabelecimento do perfil dos profissionais remunerados com essa modalidade de pagamento, fossem eles técnicos, tutores ou professores. À parte dos bolsistas, até em contrapartida ao subsídio da Capes, cada instituição ainda dispunha de vários outros agrupamentos técnicos disponíveis em favor do curso piloto, sendo a UEPB menos estruturada em relação a esse aspecto. Nesse contexto, cada universidade estabeleceu seus próprios critérios de seleção, que variavam da indicação entre pares até a análise curricular e entrevista. Destaque para a seleção de tutores na UFC, onde os próprios professores realizavam as escolhas, dentre os estudantes ou egressos dos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No que se refere à abordagem específica sobre os tutores, ficou evidente que o atendimento dos tutores, fosse ele presencial ou a distância, não deixou de ocorrer por redução ou inflexibilidade das alternativas de horários ou agendamentos. No entanto, cada universidade enfatizou um aspecto dessa função não explorado no todo. Na Uema, identificou-se que até a primeira metade do curso havia integração entre os papéis distintos dos tutores a distância e os presenciais, prática que na segunda metade do curso foi ajustada e concentrada praticamente na tutoria virtualizada, em função da falta de frequência dos alunos nos momentos de tutoria presencial. No caso da UEPB, desde o início do curso foi adotada a conjunção das funções de tutoria em uma só pessoa, cuja atuação revezava interações no ambiente virtual e atendimentos presenciais periódicos, que nem sempre eram frequentados por número expressivo de estudantes.

Já a UFC manteve, ao longo de todo o curso, distintas as atribuições para dois tipos de tutoria. A tutoria presencial para atendimentos a demandas imediatas dos estudantes, geralmente de conotação técnica ou acadêmica e a tutoria a distância, específica para orientação de conteúdos. No caso dessa tutoria, em razão das escolhas dos professores de cada disciplina, as orientações tenderam a um nível de especialização maior, inclusive manifestos em diversos encontros presenciais para aulas sobre os temas abordados no programa do curso. Nessas ocasiões, geralmente anteriores às avaliações de aprendizagem, a frequência dos alunos costumava ser bastante representativa.

Sobre a atuação docente no preparo dos tutores, em geral todas as universidades incentivaram e ofereceram os recursos necessários para essa formação antes do início de cada disciplina. Da mesma forma, foram asseguradas aos professores as condições para autonomamente gerenciar os conteúdos das suas disciplinas, inclusive conceber e participar do processo avaliativo dos estudantes.

A Tabela 66 revela o quanto os alunos reconheceram a amplitude nos atendimentos semanais dos tutores.

Tabela 66 – Desenvolvimento de atividades de tutoria em dias e horários alternativos nas universidades pesquisadas

Sujeitos de Pesquisa Escala	ALUNO		
	UEMA	UEPB	UFC
	%	%	%
Nunca	6	0	9
Algumas vezes	5	0	26
Cerca de metade das vezes	26	0	21
Muitas vezes	30	37	30
Sempre	33	63	14

Os resultados dos questionários *on-line* confirmam que o modelo de tutoria adotado pela UEPB repercutiu positivamente entre os alunos quanto ao reconhecimento de horários alternativos e disponibilidade de tutores para atendimento. Na Uema, os percentuais foram influenciados pela maior ênfase a partir da segunda metade do curso, nas tutorias a distância, cuja referência para atendimento não pode ser considerada a mesma em termos de dias e horários. Da mesma forma ocorreu na UFC, onde foram encontrados os maiores percentuais de insatisfação no que se refere à essa abordagem presencial de tutoria. No caso dessa universidade, exceto nos encontros presenciais programados para aulas, nunca ocorreram agendamentos para orientação acadêmica conforme o padrão aqui tratado.

A Tabela 67 aprofunda a questão, discriminando em termos percentuais a adesão dos estudantes a esses momentos de tutoria programada, sejam elas presenciais ou a distância.

Tabela 67 – Efetividade dos alunos nas atividades semanais programadas de tutoria nas universidades pesquisadas

Sujeitos de Pesquisa Escala	ALUNO					
	UEMA		UEPB		UFC	
	Tutoria a distância	Tutoria presencial	Tutoria a distância	Tutoria presencial	Tutoria a distância	Tutoria presencial
	%	%	%	%	%	%
Nunca	9	4	8	8	14	18
Algumas vezes	9	10	0	6	5	5
Cerca de metade das vezes	17	12	7	16	23	14
Muitas vezes	31	27	21	21	32	20
Sempre	34	47	64	49	26	43

Como esperado, em função do modelo adotado, os maiores percentuais de participação nos momentos de tutoria programada foram encontrados na UEPB. Nesse caso, 85% dos estudantes declararam-se presentes *muitas vezes* ou *sempre* às tutorias a distância e 70% para esses mesmos níveis na escala, às tutorias presenciais. Em sentido inverso, os maiores percentuais de negação às participações nas tutorias foram verificados entre os estudantes da UFC. Para esse contexto, 18% dos alunos assinalaram *nunca* ter participado de qualquer atividade programada de tutoria a distância e outros 14% de tutoria presencial.

Outro aspecto abordado, ainda em relação aos tutores, diz respeito à suficiência dos seus quantitativos para o atendimento eficaz dos alunos em suas demandas. A Tabela 68 expõe, em paralelo, os pontos de vistas de estudantes e tutores em relação a essa abordagem.

Tabela 68 – Suficiência de tutores para acompanhamento eficaz das atividades dos alunos nas universidades pesquisadas

IES	Escala		Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
			%	%	%	%	%
UEMA	TUT	Tutoria a distância	5	5	21	32	37
		Tutoria presencial	5	0	21	32	42
	EST	Tutoria a distância	10	11	29	25	25
		Tutoria presencial	10	10	25	29	26
UEPB	TUT	Tutoria a distância	0	0	14	29	57
		Tutoria presencial	0	0	29	14	57
	EST	Tutoria a distância	0	4	4	33	59
		Tutoria presencial	0	4	8	29	59
UFC	TUT	Tutoria a distância	0	5	27	35	33
		Tutoria presencial	0	5	25	41	29
	EST	Tutoria a distância	9	7	16	40	28
		Tutoria presencial	12	2	21	39	26

Como observado, à exceção da UEPB, nas outras universidades a perspectiva dos tutores sobre a suficiência deles mesmos para atendimento às demandas dos alunos foi sempre mais favorável que o ponto de vista dos estudantes. Nesse caso, entre 88% e 92% dos estudantes consideraram suficientes *muitas vezes* ou *sempre* os quantitativos de tutores presenciais e a distância a serviço no curso, contra 86% e 71% dos tutores para as referências anteriores. Destaca-se ainda nessa abordagem, os percentuais de 20% e 21% de alunos da Uema que assinalaram que o número de tutores a distância e presenciais *nunca* ou somente *algumas vezes* foi suficiente para atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Sobre o papel do docente no que tange à formação dos tutores ao longo do curso, a Tabela 69 apresenta os resultados em termos percentuais de acordo com a ótica dos próprios professores em contraponto à dos tutores.

Tabela 69 – Formação de tutores para realização de atividades ao início de cada disciplina nas universidades pesquisadas

Sujeitos de Pesquisa Escala	UEMA		UEPB		UFC	
	Professor	Tutor	Professor	Tutor	Professor	Tutor
	%	%	%	%	%	%
Nunca	13	16	25	0	11	13
Algumas vezes	8	0	13	0	12	5
Cerca de metade das vezes	10	5	38	14	12	15
Muitas vezes	37	42	0	43	15	22
Sempre	32	37	25	43	50	45

Como se vê, exceto pela UEPB, cuja variação percentual entre professores e tutores é bastante expressiva (61% para o nível *sempre* na escala), as diferenças percentuais entre esses sujeitos nas outras universidades guardam relativa aproximação quanto ao reconhecimento do processo de formação dos tutores antes do início de cada disciplina. Nesses contextos institucionais, os tutores tendem a reconhecer, mais do que os próprios professores, os aperfeiçoamentos ministrados por esses ao longo do curso. Destaque ainda para o percentual de 25% dos professores que assumiram nunca terem desenvolvido qualquer ação de formação dos tutores.

Ainda sobre a atuação do docente, a Tabela 70 revela os resultados da abordagem acerca da sua autonomia para o gerenciamento dos conteúdos das disciplinas sob sua responsabilidade.

Tabela 70 – Autonomia do professor para gerenciamento dos conteúdos da sua disciplina

Sujeitos de Pesquisa Escala	PROFESSOR		
	UEMA	UEPB	UFC
	%	%	%
Nunca	8	0	0
Algumas vezes	8	0	0
Cerca de metade das vezes	8	0	10
Muitas vezes	33	0	35
Sempre	43	100	55

Como exposto, em sua maioria, os próprios professores reconheceram, em todas as instituições, que tiveram a autonomia necessária para gerenciarem adequadamente os conteúdos das suas disciplinas, conforme preconizado nos referenciais de qualidade para a educação superior a distância do MEC. Ressalva apenas para o percentual de 16% dos professores da Uema que assinalaram *nunca* (8%) ou apenas *algumas vezes* (8%) terem tido essa condição autônoma no desenvolvimento das suas disciplinas.

Diante das configurações ora expostas sobre o posicionamento da equipe multidisciplinar em cada universidade estudada, as evidências aqui trazidas à tona levam a crer, que há uma forte relação entre esse componente sistêmico e os conceitos finais obtidos pelos alunos da Uema, UEPB e UFC no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes realizado no ano de 2009.

Um primeiro indício dessa relação pode ser observado no modelo de tutoria adotado por cada instituição. Diferentemente da Uema e da UEPB, a UFC, que obteve o maior conceito no Enade, foi a única a disponibilizar, como preceituava a própria prescrição nacional da UAB, dois tutores com papéis distintos à disposição dos alunos, além de ter consentido que cada professor selecionasse sua própria equipe de tutoria e que periodicamente os orientadores acadêmicos de conteúdo estivessem reunidos com os estudantes em encontros presenciais preparatórios para as avaliações de aprendizagem. Poderia compor ainda essa variável, o alto nível de titulação dos tutores da UFC em comparação às demais universidades, como demonstrado no Quadro 14 do capítulo sobre o método.

Em consequência, tudo indica que, em contrapartida, seja negativa a influência que a concentração de papéis num único perfil de tutoria generalista possa ter sobre o desempenho dos alunos no Enade. O histórico de trabalho realizado nessa área pela UEPB dá sinais de que a sua escolha não foi bem refletida nos resultados do referido exame. Adiciona-se a esse dado, o fato de que essa instituição teve os maiores percentuais de alunos que se declararam participantes das tutorias programadas, o que se depreende não tenha feito nenhuma diferença já que as outras instituições foram melhor avaliadas e seus alunos declararam, em menor proporção, terem participado de encontros com a tutoria.

Não foram encontrados indícios entre as unidades de análise de que aspectos como a suficiência de tutores para atendimentos aos alunos e a autonomia docente para gerenciamento de conteúdos tenham sido capazes de influenciar em alguma medida os resultados do Enade. No entanto, a partir do registro de que 25% dos professores da UEPB nunca realizaram qualquer formação de tutores antes do início das disciplinas ofertadas no curso, não se pode deixar de reconhecer que a formação continuada de tutores ao longo do

curso (em maior número realizada na Uema e UFC), pode ser também fator influente nos desempenhos dos estudantes no exame em questão.

Pelas constatações da pesquisa conclui-se que a experiência (acadêmica e profissional) dos membros da equipe multidisciplinar da UFC, os habilita **plenamente** para a atuação desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o projeto pedagógico do curso. Pelos mesmos critérios, julgou-se que a Uema está **adequadamente** e a UEPB **suficientemente**, habilitadas para o desempenho dessas mesmas atribuições.

Diante da imprescindibilidade do princípio da interação e interatividade, como exaltam os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* do MEC, a **comunicação** foi o segundo componente da dimensão recursos trazido à tona nas descrições dos sistemas de EAD da Uema, UEPB e UFC.

Em geral todas as universidades propiciaram as mais diferentes formas de acesso e mantiveram espaços democráticos favorecedores da comunicação interna e externa do curso piloto da UAB. A rigor, as interações acadêmicas dos estudantes não se limitaram a uma única forma de comunicação, sendo evidenciado o uso massivo dos recursos disponíveis no ambiente virtual dos cursos como o principal centro de convergência em todos os contextos institucionais. A Tabela 71 apresenta dados relativos às manifestações de cada um dos sujeitos de pesquisa sobre suas interações com os demais participantes em suas respectivas universidades.

Tabela 71 – Favorecimento às interações entre os participantes da pesquisa

IES	Escala		Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
			%	%	%	%	%
UEMA	Aluno	Professor	6	16	20	36	22
		Tutor	2	15	17	35	31
		Aluno	0	6	16	22	56
	Tutor	Professor	11	21	26	21	21
		Tutor	11	16	31	21	21
		Aluno	0	0	21	32	47
	Professor	Professor	33	33	8	26	0
		Tutor presencial	8	33	17	32	8
		Tutor a distância	0	17	33	42	8
		Aluno	0	0	25	58	17

IES	Escala		Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade das vezes	Muitas vezes	Sempre	
			%	%	%	%	%	
UEPB	Aluno	Professor	0	17	4	29	50	
		Tutor	0	4	0	38	58	
		Aluno	0	4	13	25	58	
	Tutor	Professor	14	0	43	29	14	
		Tutor	0	14	0	29	57	
		Aluno	0	0	0	43	57	
	Professor	Professor	0	25	25	37	13	
		Tutor presencial	0	0	38	13	50	
		Tutor a distância	0	0	38	25	38	
		Aluno	0	0	13	38	50	
	UFC	Aluno	Professor	5	23	19	44	9
			Tutor	5	12	23	39	21
Aluno			0	2	7	47	44	
Tutor		Professor	7	9	29	31	24	
		Tutor	13	25	20	29	13	
		Aluno	0	0	7	45	48	
Professor		Professor	50	17	17	16	0	
		Tutor presencial	0	33	17	33	17	
		Tutor a distância	0	17	17	50	17	
		Aluno	0	17	0	50	33	

As respostas dos alunos acerca das interações entre os atores (Tabela 71) demonstra que no caso da Uema e UFC, esses sujeitos interagiram muito mais entre si, do que com os seus tutores ou professores. Ao contrário dos alunos da UEPB, em que os maiores percentuais de interação foram encontrados para com os tutores. Na consideração do tutor como foco das interações, percebeu-se uniformidade nas respostas, destacando-se o aluno como seu principal interlocutor em qualquer dos contextos institucionais. No que se refere aos professores como ponto de partida nos contatos com os demais participantes, o aluno novamente foi apontado como principal objeto de interação. Ressalta-se que, da perspectiva dos docentes, obteve-se os maiores percentuais negativos em relação às suas interações na mesma categoria funcional, destacando-se o caso da Uema e UFC, cujos professores assumiram, respectivamente, com percentuais de 66% e 67% *nunca* ou somente *algumas vezes* terem interagido entre si.

Das evidências sobre as interações acadêmicas no âmbito do curso piloto da UAB nas universidades sob análise, dois aspectos poderiam ser apontados com alguma relevância em termos de influências sobre os resultados dessas instituições no Enade. O primeiro destaque seria para o fato de que as interações entre alunos aparentam ser tão ou mais significativas para os seus desempenhos no exame em questão, quanto suas interações com professores ou mesmo com tutores, como demonstrado no caso da UEPB. O segundo aspecto refere-se a pouca importância que a troca entre professores demonstra ter para o desempenho dos estudantes em avaliações de forma geral, dado que reflete-se na falta de interdisciplinaridade entre conteúdos do curso em todas as universidades.

Os resultados sugerem a consideração de que o curso piloto da UAB na Uema e na UFC permitiram a contento interações e interatividades por meio de tecnologias disponíveis em espaços democráticos e acessíveis a todos no curso. Nesses contextos, essas universidades contribuíram para a construção coletiva de conhecimentos por meio de mecanismos de interação **adequadamente** desenvolvidos, os quais possibilitaram encontros de alunos para além dos momentos presenciais estabelecidos e propiciaram interações entre todos os atores que compõem o curso. No caso da UEPB, o curso deixou a desejar quanto à sua contribuição para a construção coletiva de conhecimentos, comprometida em função da **insuficiência** de mecanismos de interação.

O último componente abordado no contexto da dimensão recursos trata da **infraestrutura de apoio**. Especificamente, pretendeu-se confirmar se o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso piloto foram favorecidas pelas instalações físicas dos seus polos de apoio presencial.

Em todas as universidades tratadas foram evidenciados posicionamentos relativamente convergentes entre os sujeitos de pesquisa. Em geral, nas entrevistas realizadas, deixaram transparecer diferenças significativas entre polos de apoio presencial situados nas sedes das instituições, em relação a polos também mantidos por elas ou por parceiros em outras localidades. Em adição, apresenta-se a Tabela 72 com os resultados dos questionários *on-line* aplicados junto a professores, tutores e alunos.

Tabela 72 – Satisfação em relação às condições estruturais do polo nas universidades pesquisadas

Escala \ Sujeitos de Pesquisa	UEMA			UEPB			UFC		
	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Discordo totalmente	0	16	19	12	14	0	17	7	5
Discordo parcialmente	17	37	10	0	0	0	17	13	9
Nem discordo e nem concordo	25	16	15	0	0	0	33	31	26
Concordo parcialmente	58	26	34	63	57	12	33	24	28
Concordo totalmente	0	5	22	25	29	88	0	25	32

Nota-se que embora não haja uniformidade nos resultados, há uma tendência geral de maior satisfação entre os alunos, do que entre tutores e professores, quanto ao reconhecimento favorável das condições estruturais dos polos em termos de espaços físicos e instalações diversas. Destaque para o maior percentual entre os estudantes da UEPB, corroborando com o argumento de que as estruturas dos polos são melhores nas sedes das instituições, contexto de estudo desses respondentes especificamente. Nos demais cenários, comprova-se a baixa satisfação de professores e tutores com as condições em que se encontram os polos nos quais atuaram.

Esses resultados quando confrontados com os desempenhos dos estudantes no Enade de 2009, levam a crer que os polos de apoio presencial, no caso do curso piloto da UAB, não foram tão influentes quanto poderia se especular nos resultados finais obtidos por cada instituição. Possivelmente essa similitude possa ser explicada pela baixa frequência em geral dos estudantes nos encontros de tutoria ou outras atividades acadêmicas, para além do momento da aplicação das avaliações de aprendizagem. Em suma, se os estudantes não usufruem dos recursos acadêmicos disponíveis no polo, esse não poderá contribuir positivamente em sua formação.

Outro modo de ver o caso e que também pode confirmar o argumento de que os polos não fizeram diferença nos resultados do Enade, pode ser visto a partir do caso da UEPB. A instituição mesmo tendo tido os maiores percentuais de frequência nos encontros presenciais e possuindo os mais altos índices de satisfação com as condições estruturais dos seus polos de apoio presencial, foi a que obteve o menor conceito entre as universidades pesquisadas.

As impressões manifestas acerca desse tema relativamente controverso, revelam que a estrutura geral dos polos de apoio presencial, por não terem sido exploradas a contento, não tiveram como contribuir plenamente com o desenvolvimento do curso. No todo, julga-se a partir do nível de utilização, que as condições estruturais existentes favoreceram, **adequadamente** no caso da UEPB e apenas **suficientemente** no caso da Uema e UFC, o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso a distância de Administração.

A Figura 16 sintetiza os resultados aqui discutidos sobre os recursos dispostos em cada instituição em favor do curso piloto da UAB.

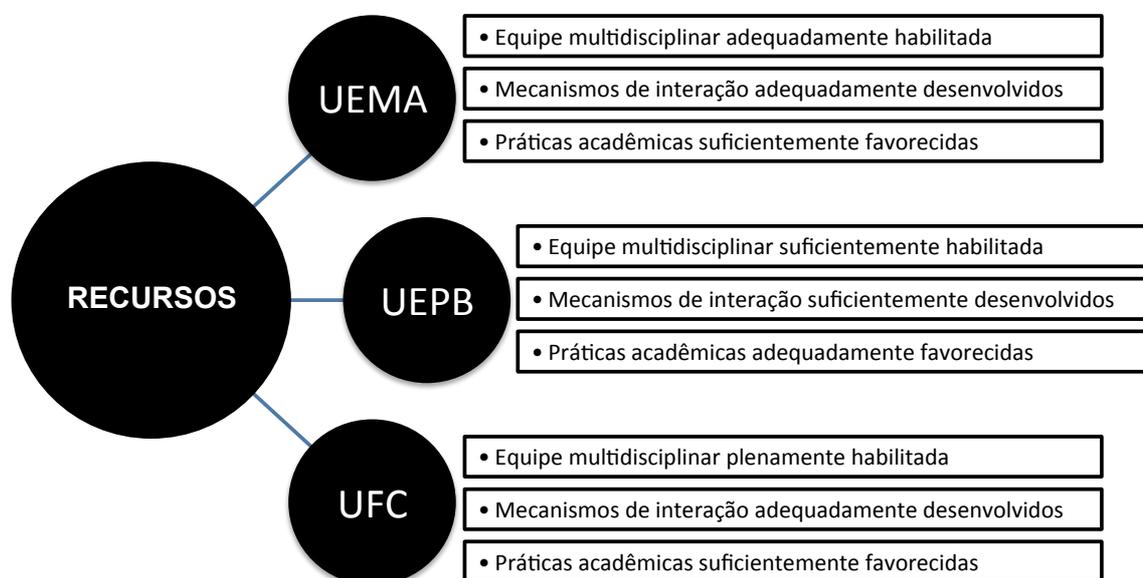


Figura 16 – Síntese dos resultados sobre a dimensão sistêmica recursos

Registrados os julgamentos sobre cada um dos componentes sistêmicos, dispostos no contexto do curso piloto nas dimensões desenho educacional e recursos, procede-se ao agrupamento dos resultados a partir das referências do modelo de análise, conforme ilustra o Quadro 18.

Dimensões	Componentes	Referências	UEMA	UEPB	UFC
Desenho Educacional	Concepção	5 – plenamente dimensionada	4	2	3
		4 – adequadamente dimensionada			
		3 – suficientemente dimensionada			
		2 – insuficientemente dimensionada			
		1 – nenhum dimensionamento			
	Material didático	5 – plenamente articulados	4	3	3
		4 – adequadamente articulados			
		3 – suficientemente articulados			
		2 – insuficientemente articulados			
		1 – nenhuma articulação			
	Avaliação	5 – plenamente dimensionada	4	2	4
		4 – adequadamente dimensionada			
		3 – suficientemente dimensionada			
		2 – insuficientemente dimensionada			
		1 – nenhum dimensionamento			
Recursos	Equipe Multidisciplinar	5 – plenamente habilitada	4	3	5
		4 – adequadamente habilitada			
		3 – suficientemente habilitada			
		2 – insuficientemente habilitada			
		1 – nenhuma habilitação			
	Comunicação	5 – plenamente desenvolvida	4	3	4
		4 – adequadamente desenvolvida			
		3 – suficientemente desenvolvida			
		2 – insuficientemente desenvolvida			
		1 – nenhum desenvolvimento			
	Infraestrutura de Apoio	5 – plenamente favorecida	3	4	3
		4 – adequadamente favorecida			
		3 – suficientemente favorecida			
		2 – insuficientemente favorecida			
		1 – nenhum favorecimento			

Quadro 18 – Referências analíticas para as dimensões sistêmicas

Considerando a influência dos *referenciais de qualidade para educação superior a distância* do Ministério da Educação e os critérios gerais de avaliação para cursos superiores do INEP, o Quadro 18 expõe os valores conceituais atribuídos para cada um dos componentes sistêmicos dispostos no contexto do curso piloto da UAB nas dimensões desenho educacional e recursos. Nele ficam evidentes os traços distintivos dos sistemas de EAD da Uema, UEPB e

UFC, em termos de aproximação em relação à referência qualitativa do MEC, a partir dos quais são consideradas as possíveis relações com os seus resultados diante do *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* realizado no ano de 2009.

Os resultados demonstram considerável distanciamento do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) da UEPB em relação às demais instituições, no que se refere à escala valorativa empregada nessa análise. Por sua vez, no contexto geral, a Uema e a UFC apresentaram praticamente todos os componentes julgados com igual valor ou com forte aproximação nos níveis estabelecidos. Essas evidências se reproduzem com clareza também nos resultados obtidos por essas instituições no Enade, indicando haver uma relação direta e consequente dos seus níveis de adesão aos referenciais de qualidade do MEC.

Prova disso, dos seis componentes observados, apenas o item relativo à infraestrutura de apoio disponível nos polos de apoio presencial não se apresentou tão claramente com algum nível de contribuição aos desempenhos dos estudantes no referido exame. Porém, no conjunto dos critérios de mensuração do Sinaes para novos conceitos derivados do Enade, essa mesma variável demonstrou forte influência sobre o Conceito Preliminar de Curso. Nesse particular, a Uema e a UFC que apenas apresentaram condições mínimas aceitáveis tiveram seus conceitos reduzidos em 1 (um) ponto, enquanto a UEPB manteve-se com seu resultado inalterado diante do CPC.

Dentre todos os itens avaliados, os componentes avaliação e equipe multidisciplinar foram os que mais sugeriram uma relação direta com os desempenhos dos estudantes no Enade. No caso da avaliação, os resultados indicaram que a responsabilização do docente para a concepção e elaboração de questões com diferentes graus de complexidade pode ter contribuído para os conceitos obtidos pelos cursos avaliados. Da mesma forma, assim teria ocorrido com o componente equipe multidisciplinar, cuja perspectiva de trabalho dos tutores e professores sobressaíram-se, indicando contribuir sobremaneira com a performance dos alunos no referido exame. Em ambos os contextos, a Uema e UFC apresentaram configurações relativamente semelhantes, com destaque para o modelo de tutoria empregado nessa última.

Em representação aos níveis de adesão dos cursos avaliados aos referenciais de qualidade do MEC, ilustra-se com a Figura 17, as faixas de aproximação ao que seria um padrão ideal de Sistema de EAD.

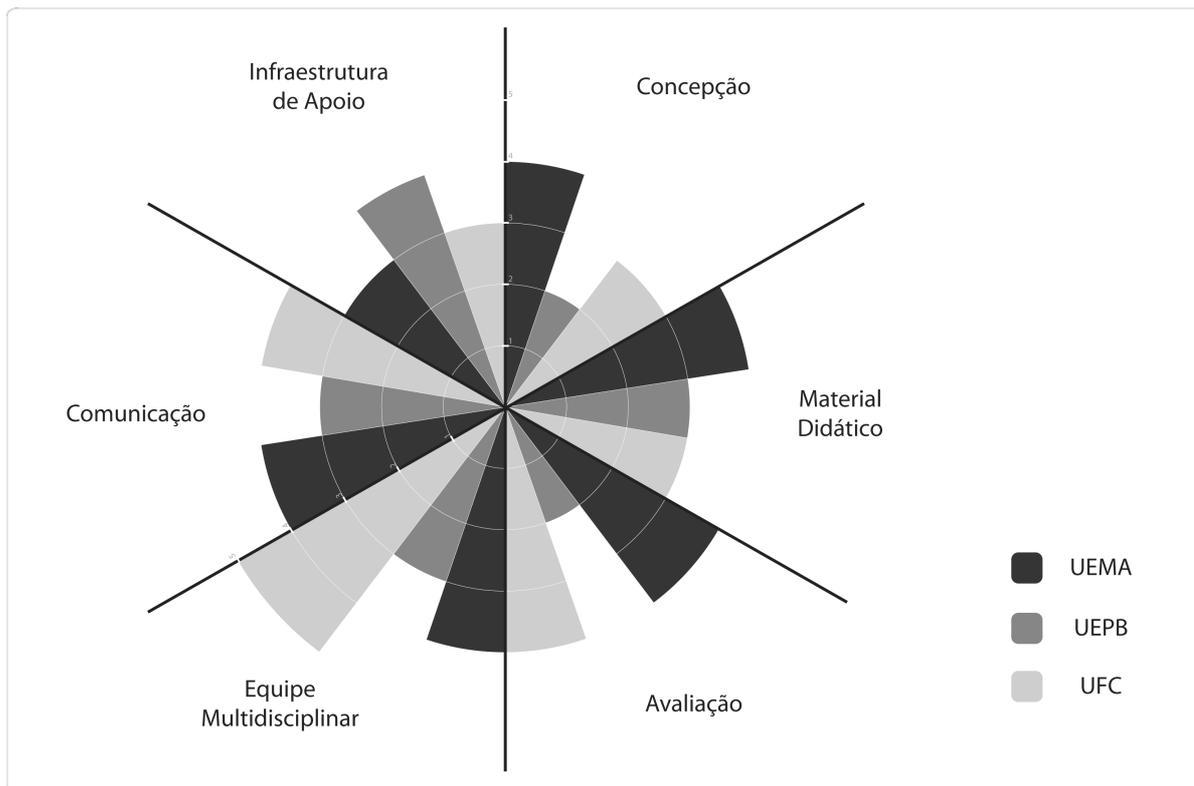


Figura 17 – Adesão dos sistemas de EAD aos referenciais de qualidade do MEC

A disposição de conceitos representada na Figura 17 revela que dentre as unidades de observação consideradas, a UEPB seria a única a distanciar-se dos padrões qualitativos prescritos pelo Ministério da Educação em seus referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Por esse contexto, o curso piloto da UAB na referida instituição não demonstrou ter a aderência necessária para atender aos critérios de qualidade mínimos estabelecidos em três, dos seis componentes observados. Contrariamente, por esses mesmos critérios, as outras duas unidades de análise indicaram forte adequação ao documento do MEC, destacando-se a uniformidade dos resultados da Uema no nível 4 da escala valorativa utilizada e o alcance da pontuação máxima da UFC no componente equipe multidisciplinar.

Os conceitos gerais obtidos pelo pesquisador se constituíram na principal referência para confirmação das premissas dessa pesquisa, uma vez que esses valores foram contrastados entre os próprios sistemas de EAD analisados e sobretudo, aos resultados do Enade. Esses resultados revelam o nível de adequação do curso piloto da UAB, em relação aos referenciais de qualidade do MEC, identificando os graus de influência de cada uma das dimensões dos sistemas estudados sobre os resultados do curso no exame em questão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo agrupa de forma integrada as principais conclusões obtidas a partir do alcance dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Essa integração dos resultados favorece a indicação de recomendações para estudos futuros, bem como reconhece e explicita as contribuições metodológicas e de conteúdo decorrentes deste trabalho, apesar de suas limitações.

8.1 CONCLUSÕES

As discussões realizadas nesse trabalho possuem, como fator propulsor, a percepção da diversidade e complexidade de práticas administrativas no campo da educação a distância. A construção de novos modelos e concepções teóricas nesse segmento constitui-se tema instigante para uma modalidade de ensino ainda carente de estudos relacionados ao campo da gestão. Constata-se essa, decorrente, de um lado, da própria juventude da EAD no âmbito dos cursos de graduação no Brasil e de outro, a consequente, incipiência de pesquisas científicas voltadas para esse segmento educacional, em que pese sejam inegáveis os seus efeitos e a sua relevância política e social no cenário nacional.

Dada essa expressão e diante do desafio de cumprimento do Plano Nacional de Educação, são nítidos também os esforços do Ministério da Educação com vistas à expansão da educação superior por meio da educação a distância. Com efeito, vale-se da Universidade Aberta do Brasil como principal política pública indutora da democratização e ampliação do acesso a esse nível de ensino. Nesse cenário, embora a UAB traga consigo uma diretriz mínima para a gestão das instituições de ensino nela integradas, proliferam diversos formatos organizacionais.

Essa diversidade organizacional chama a atenção especialmente quando se refere a mecanismos de avaliação institucional, promovidos pelo próprio governo, a exemplo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sabe-se que os diferentes resultados obtidos pelas instituições de ensino em processos como esse, decorrem, em grande medida, do modo como são estruturados e gerenciados os seus sistemas de ensino. Daí resultam as buscas por adaptação em cumprir exigências de eficiência e eficácia, requeridas tanto pelos órgãos reguladores, como pela própria sociedade, para as quais as instituições nem sempre conseguem corresponder.

Nesse contexto, despontam os *referenciais de qualidade para a educação superior a distância* do MEC como recurso inspirativo à concepção de Sistemas de EAD. Dada a manifestação da sua força prescritiva, colocou-se sob análise neste trabalho alguns dos seus componentes como forma de verificar se a adesão a eles, seria suficiente para garantir a qualidade de um curso, especialmente diante de propostas avaliativas como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Para tanto, **analisou-se a relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de Administração (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Enade, a partir de um estudo comparativo de três instituições: Uema, UEPB e UFC.**

Diante desse objetivo final e delimitando a compreensão acerca da configuração da gestão, como a conjunção da estrutura organizacional e do sistema de EAD em cada instituição de ensino, os resultados dessa pesquisa permitem concluir **haver uma forte e direta relação entre as configurações das gestões do curso piloto e os seus resultados no Enade.**

Como fundamento para as discussões que antecederam a essa descoberta, **identificou-se as teorias e os modelos de educação a distância manifestos no contexto do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB).** Embora diversas correntes teóricas e mesmo modelos de EAD tenham encontrado eco na forma de organização e funcionamento do curso examinado, constatou-se que *a teoria da industrialização de Otto Peters (1989) e o modelo de educação a distância baseado na distribuição em polos (ABOUD, 2010), em maior predomínio, podem explicar a estruturação traduzida no modus operandi da Universidade Aberta do Brasil.*

Naturalmente, o tamanho da população desassistida por algum processo de ensino e a continentalidade do país são ingredientes suficientes para justificar qualquer política pública educacional massiva, como preceitua a *teoria da industrialização* e se aplica ao modelo de EAD distribuído em polos. Nesse sentido, a Universidade Aberta do Brasil já nasce incorporando em seu bojo uma perspectiva de economia de escala. No caso do seu curso piloto, essas evidências foram identificadas principalmente a partir da adoção de um mesmo projeto pedagógico por todas as universidades integrantes do projeto inaugural e da reprodução de materiais didáticos semelhantes distribuídos em grande volume para os alunos dele participantes, a exemplo dos livros-textos produzidos pela Universidade Federal de Santa Catarina e disponibilizados para toda a rede integrante do sistema UAB.

Some-se a essas diretrizes nacionais, os fortes sinais da lógica subjacente à *teoria da industrialização* identificada nos processos de produção e rotinas dos agrupamentos de

trabalho do curso piloto, entre os quais, uma sistemática de planejamento, de divisão de trabalho, de racionalização, de produção em série e de controle de qualidade. Todas essas evidências compõem as práticas, especialmente da UFC e da Uema. De outra forma, *a teoria da interação e comunicação de Michael Moore ou teoria transacional (MOORE, 1986), pode explicar, especificamente no caso da UEPB, o valor atribuído aos seus encontros presenciais.* Naquele contexto, as interações entre alunos e professores funcionam como elos para superação da distância transacional, mesmo havendo recursos de intercomunicação entre esses sujeitos disponíveis. Tal evidência, ainda que em menor dimensão no caso das outras universidades, confirma também que a sistemática e obrigatoriedade de determinados encontros presenciais encontra pleno amparo no *modelo de EAD distribuído em polos..*

A fim de se ter maior clareza sobre as condições gerais dessa oferta, **descreveu-se a estrutura organizacional da área responsável pela EAD em cada uma das instituições promotoras do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB).** A primeira descoberta a esse respeito refere-se à *influência sofrida por essas estruturas pelo processo de institucionalização da Universidade Aberta do Brasil em cada instituição, especialmente pelas requisições expressas na Resolução CD/FNDE nº 26/2009 quanto à remuneração de profissionais para a educação a distância.*

Por esses requisitos, pautava-se exclusivamente a Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais da UEPB, enquanto o Núcleo de Tecnologias para Educação da Uema e o Instituto Universidade Virtual da UFC, extrapolaram essa condição com novos e diversificados agrupamentos de trabalho, alcançando, assim, maior diferenciação horizontal. Ressalta-se, contudo, que em nenhuma delas os níveis hierárquicos tiveram expressiva diferenciação vertical.

Sobre a competência para o processo decisório e para a avaliação de resultados, considera-se que a Uema e a UFC tenham cumprido com o que preconiza Oliveira (2006) ao tratar da necessidade dos sistemas educacionais serem pautados em princípios da gestão democrática e participativa, sugerindo uma estrutura descentralizada. Contrariamente, confirma-se que no caso da UEPB, como julgariam Bowditch e Buono (2011) e Wagner III e Hollenbeck (2009) a respeito de uma estrutura centralizada, tem-se um local único de autoridade para a tomada de decisões e avaliação de resultados na organização.

Constata-se que as estruturas organizacionais analisadas não estão baseadas em um único mecanismo de coordenação, mas em vários modos de controle coexistentes, especialmente o ajustamento mútuo, a supervisão direta, a padronização de habilidades e de saídas, conforme discriminam Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009). Os fluxos

de ordens e tarefas derivadas dos tipos de departamentalização matricial, funcional e divisional, respectivamente adotadas pela Uema, UEPB e UFC, foram determinantes para essa configuração. Salienta-se, ainda, que não foram ressaltadas em nenhuma das universidades, outras formas integradoras, a exemplo da profissionalização, do treinamento e da socialização.

Para que o fundamento da configuração da gestão da educação a distância adotado neste trabalho fosse completo, **descreveu-se o sistema de EAD dos cursos a distância de Administração (projeto piloto da UAB), a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância.** A apropriação de determinados elementos do documento do MEC foi validada pelas descrições de curso realizadas em cada instituição, indicando que a redução de variáveis sistêmicas não impede a compreensão do contexto de interdependência entre os componentes estudados.

Os resultados indicaram que, embora o curso piloto da UAB dispusesse em essência do mesmo projeto pedagógico em nível nacional, o dimensionamento dos conteúdos curriculares com vistas ao processo global de formação do estudante não se apresentou da mesma maneira entre as universidades avaliadas. Os próprios seminários temáticos, concebidos como dispositivos integradores do currículo não foram capazes de assegurar, de forma plena, práticas interdisciplinares em favor dos estudantes. Por outro lado, poucas foram as variações em relação aos materiais didáticos utilizados. Em geral, corresponderam a uma conjugação de recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente com a exploração de fóruns e *chats*, integrados satisfatoriamente com o uso de um livro-texto, conforme preceituam Moore e Kearsley (2007) ao tratarem da mediação por elos humanos desses instrumentos.

A estratégia formativa da aprendizagem refletida no processo de avaliação dos estudantes revelou-se relativamente semelhante entre a Uema e a UFC, mas moderadamente desnivelada dessas em relação à UEPB. As principais diferenças entre as universidades estão dispostas na atribuição de pesos para os tipos de dispositivos avaliativos empregados e pela falta de critérios quanto aos mecanismos de segurança e sigilo para todas as etapas necessárias à avaliação. Embora não haja comprometimento das rotinas voltadas para a gestão acadêmica ou até para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, desniveladas também se apresentaram as experiências acadêmicas e profissionais dos integrantes das equipes multidisciplinares a serviço dos cursos.

O curso piloto da UAB, na Uema e UFC, seguidas em menor dimensão pela UEPB, permitiu interações e interatividades por meio de tecnologias disponíveis em espaços

democráticos e acessíveis, que se mostraram satisfatórias para discentes, docentes e tutores. As possibilidades de interações a partir dos encontros presenciais demonstraram favorecer em grande medida as interações entre alunos e entre alunos e tutores, mecanismos de comunicação próprios dos modelos de EAD aberto e distribuído em polos. As evidências encontradas acerca do julgamento das condições gerais das instalações físicas e aparelhamento usufruídos pelos participantes do curso piloto da UAB, induzem ao posicionamento de que a infraestrutura disponível pouco foi capaz de contribuir com as práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso.

De modo que não se perdesse a possibilidade de associação das constatações decorrentes da configuração da gestão da educação a distância, fruto das descrições das estruturas organizacionais e sistemas de EAD nas unidades de análise desta pesquisa, **discutiram-se os diferentes conceitos atribuídos pelo Enade aos cursos de Administração a distância (projeto piloto da UAB)**. Neste trabalho considera-se que as configurações das gestões da EAD nas instituições analisadas foram bastante influentes nesses resultados. Os resultados do Enade revelaram de maneira geral que há um razoável distanciamento entre os conceitos contínuos da UEPB em relação à Uema e uma forte aproximação dessa universidade em relação ao conceito da UFC. Uma vez que o conceito final de um curso no exame dependa rigorosamente do desempenho médio dos estudantes concluintes diante das questões de Formação Geral e do Componente Específico, acredita-se que a Uema tenha sido mais suscetível a redução da sua nota final, por ter tido uma nota um pouco mais baixa que a UFC no Componente Específico, que é o de maior peso. Além disso, merece menção o fato de a Uema ter ficado a 0,06 ponto da linha de corte que a classificaria com o conceito máximo no Enade.

Podem ser apontados como fatores influentes nos resultados do Enade entre as instituições, a inexperiência da UEPB com a oferta de cursos na modalidade de ensino a distância comparada à trajetória já acumulada pela UFC e Uema e, de outra maneira, a excessiva concentração de alunos nos seus polos de apoio presencial, chegando a oito vezes o número de alunos das outras universidades.

Outros aspectos possíveis de terem causado alguma influência sobre os resultados do Enade estão relacionados à condição pré-existente dos alunos, manifesta em alguns traços dos seus perfis socioeconômicos publicados pelo Inep (2009). Nesse sentido, destaca-se o fato de que a maior parte dos estudantes solteiros dentre todas as unidades de análise estão na UFC, enquanto o predomínio de casados está na UEMA. Como reflexo do estado civil desses sujeitos de pesquisa, a maior parte dos alunos da UEPB e UFC declaram morar com pais e/ou

parentes, ao passo que os da UEMA admitem residir com cônjuge e/ou filhos. Além disso, tem-se a associação entre os percentuais da UEPB e UFC no que diz respeito à situação funcional dos estudantes. Nessas universidades a maior parte dos estudantes declarou-se sem trabalho à época do exame, ao contrário da maioria dos participantes da UEMA que assumiram trabalhar em tempo integral por 40 horas ou mais semanalmente.

Além das condições pré-existent das unidades de análise, especialmente quanto às suas experiências e número de alunos participantes do processo, **explicitou-se as correspondências das estruturas organizacionais e dos sistemas de EAD descritos, em relação aos diferentes conceitos atribuídos pelo Enade.** As conclusões a esse respeito, no contexto exclusivamente do curso piloto da UAB nas universidades pesquisadas, seguem elencadas da seguinte forma:

1) a alta diferenciação horizontal da Uema e da UFC, em comparação ao baixo nível de distribuição de tarefas da UEPB contribuíram de alguma maneira para os resultados obtidos por essas instituições no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;

2) os desempenhos relativamente próximos dos alunos da Uema e da UFC no Enade foram influenciados pelo modo como seus agrupamentos técnicos estavam configurados. Em ambos os casos, as divisões do trabalho ocorreram por similaridade de produto e padronização de saídas, indicando que a departamentalização divisional adotada mantinha preocupação com a padronização dos resultados como forma de controle organizacional;

3) os procedimentos decisórios e avaliativos descentralizados da Uema e da UFC repercutiram direta e positivamente sobre o desempenho dos alunos no Enade. Em consequência, admite-se que o contrário também é verdadeiro, menores cargas participativas nas decisões e avaliações, caso da UEPB, repercutiram e diminuíram as chances de obtenção de maior conceito por seus estudantes;

4) o componente sistêmico da interdisciplinaridade, quando desenvolvido pelo menos minimamente em meio às práticas do curso, teve alguma influência sobre o desempenho dos estudantes no Enade, caso da Uema e da UFC;

5) a diversidade de alternativas instrucionais, traduzidas em diferentes recursos de mediação da aprendizagem, isoladamente não é suficiente para promover melhores ou piores resultados no desempenho dos estudantes, sendo a existência de mídias centradas e correspondendo adequadamente ao contexto socioeconômico e expectativas dos tipos de públicos estudantis o que é de fato determinante;

6) os pesos percentuais atribuídos aos tipos de avaliação não apresentaram sinais de influência sobre os resultados obtidos pelas instituições no Enade, prova disso encontra-se no compartilhamento dos mesmos valores entre a UEPB e a UFC, cujos desempenhos no exame em questão não foram reproduzidos com a mesma similitude;

7) as avaliações de aprendizagem contendo questões com diferentes graus de complexidade, quando submetidas em maior constância aos alunos, caso da Uema e UFC, indicam melhores resultados no Enade;

8) a competência dos professores para elaboração das questões avaliativas mostrou-se muito mais relevante para os resultados das instituições no Enade, do que propriamente a responsabilidade por suas correções. Caso em que a Uema e a UFC apresentaram comportamentos semelhantes entre si, com participação de professores na concepção das avaliações de aprendizagem em maior volume em relação à UEPB;

9) os investimentos em equipes multidisciplinares e a maior capilaridade na distribuição de tarefas dentro das áreas responsáveis pela intermediação da EAD nas instituições de ensino demonstra ter relação com os desempenhos dos alunos no Enade, vide diferenciação horizontal da Uema e UFC em contraste ao caso da UEPB;

10) o modelo de tutoria adotado pelas instituições imprimiu forte influência sobre os resultados obtidos no Enade, tanto pela forma de seleção dos tutores, como pelos papéis por ele desempenhados em termos de atendimento aos estudantes. A tutoria quando exercida de forma especializada demonstrou ser mais eficaz do que quando abordada de modo generalista;

11) as interações entre alunos aparentam ser tão ou mais importantes para os seus desempenhos no exame em questão, quanto suas interações com professores ou mesmo com tutores, como enfatizado no caso da UEPB;

12) as interações entre professores do curso não revelaram-se influentes para o desempenho dos estudantes no Enade, dado que refletiu-se na falta de interdisciplinaridade entre conteúdos do curso nas três universidades;

13) os polos de apoio presencial por não terem sido utilizados na dimensão esperada, não apresentaram nenhuma influência sobre os resultados das instituições no Enade. Entretanto, não se desconsidera sua relevância no contexto do Enade, visto ser esse um dos aspectos avaliados para a atribuição do CPC e que comprovadamente afetou os conceitos finais da Uema e da UFC;

14) a configuração da gestão na Uema e UFC (estrutura organizacional e sistema de EAD) comportou-se de forma muito semelhante e foi refletida nos resultados obtidos por

seus alunos no Enade, especialmente se observados os conceitos contínuos do exame para essas instituições;

15) o grau de adequação das universidades pesquisadas aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância foram diretamente proporcionais aos seus resultados no Enade.

Esta pesquisa, por se tratar de um estudo de casos múltiplos, ficou restrita às descrições das estruturas organizacionais e sistemas de EAD configurados no âmbito do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) na UEMA, UEPB e UFC, conforme as definições operacionais das categorias de análise utilizadas. Portanto, embora sejam possíveis reproduções análogas em outros contextos, os resultados e conclusões aqui expostos não podem ser generalizados ou extrapolados às demais universidades integrantes do referido curso piloto ou de qualquer outro curso UAB, muito menos a outros segmentos e organizações educacionais.

8.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PARA A PRÁXIS DA GESTÃO DE EAD

Os subsídios teóricos que embasaram este estudo permitiram a construção de um modelo julgado adequado para a análise e descrição das configurações das gestões da EAD em cursos a distância de Administração (projeto piloto da UAB).

Por causa dessa sistematização, as abordagens aqui realizadas sobre as estruturas organizacionais e os sistemas de educação a distância, suas dimensões e componentes, culminam e subsidiam a construção de dois quadros de referência possíveis de serem inseridos em processos de avaliação institucional com vistas à melhoria dos indicadores de gestão das instituições de ensino atuantes no campo da EAD. Uma vez conhecidas essas referências, assim como o seu modo de aplicação, os gestores da área poderão passar a se posicionar com mais propriedade sobre o modo de funcionamento e estruturação organizacional adotada, bem como sobre os elementos sistêmicos indispensáveis para o alcance dos objetivos organizacionais.

Os atributos de cada um dos componentes das dimensões estruturais, uma vez observados pelos gestores educacionais, podem possibilitar a compreensão do quanto os agrupamentos de atividades manifestos na diferenciação horizontal e vertical da instituição estão adequados às demandas dos seus cursos em termos de tecnologias, metodologias, tutoria, materiais didáticos, logística, entre outros. Podem permitir o julgamento do quanto os centros de decisão estão centralizados ou descentralizados em relação ao compasso do fluxo e

das rotinas de trabalho, e uma reflexão acerca da autonomia das equipes para a autogestão. Possibilitariam ainda, as análises relativas aos modos de comandos intraorganizacionais, se informais ou formais, com a perspectiva de que sejam reorientadas as diretrizes de trabalho de acordo com as lideranças instituídas e com os níveis de padronização necessários ao atendimento das dinâmicas demandas da educação a distância.

O modelo de avaliação apresentado também oferece objetivas condições para se averiguar como se comportam e se inter-relacionam as diferentes dimensões e componentes dispostas no sistema de EAD considerado, ao mesmo tempo em que permite saber o quanto os referenciais de qualidade do MEC cumprem sua função indutora para a configuração sistêmica de cursos superiores no Brasil. Com essa perspectiva, pode ser capaz ainda de propiciar a descoberta se esse modo de organização é capaz de repercutir sob a égide da qualidade, dada a possibilidade de sua associação com determinados instrumentos avaliativos do próprio Inep, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) e de outras averiguações para efeito de credenciamento, recredenciamento ou reconhecimento de instituições e cursos.

Em consonância ao que Moore e Kearsely (2007) instigam, quando afirmam que as pesquisas sobre educação a distância tendem a privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros e que o ideal seriam análises por meio de uma visão sistêmica sobre a gestão da EAD, as discussões aqui apresentadas, tanto sobre as estruturas organizacionais, quanto sobre os sistemas de EAD, derivados dos referenciais de qualidade do MEC, habilitam-se ao preenchimento dessa lacuna acadêmica, uma vez que dispõem-se à análise sistêmica dos diversos elementos componentes da organização de um curso ofertado na modalidade educacional a distância.

Tal associação de indicadores de desempenho qualitativo aos referenciais de qualidade, aplicados integral ou parcialmente nas configurações organizacionais dos Sistemas de EAD, constitui-se campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas empíricas. O modelo de avaliação aqui proposto mostrou-se útil para investigações, cujos propósitos estejam relacionados à eficácia da gestão da educação a distância, especialmente relacionados à qualidade alcançável a partir dos documentos normativos e prescritivos do Ministério da Educação.

Nesse sentido, a própria proposição e testagem do modelo constituem uma contribuição para os pesquisadores e também para os gestores que atuam em EAD. Ressalte-se que além de uma melhoria no desempenho dos estudantes – principal missão de qualquer IES – os resultados decorrentes dessas avaliações podem ainda alterar elementos de natureza

econômica, política e administrativa, já que tendem a permitir melhores escolhas em relação ao modelo de gestão adotado pelas instituições de ensino.

A presente investigação habilita-se ao preenchimento das lacunas assinaladas e vislumbra contribuir para o aprofundamento das discussões na área do conhecimento da gestão das organizações de ensino superior, extrapolando os debates tradicionais sobre as escolhas tecnológicas ou modelos pedagógicos, embora admita-se que os modelos de gestão exerçam influência tanto sobre as escolhas pedagógicas, como as tecnológicas. Da mesma maneira, almeja-se que os órgãos reguladores da educação brasileira, especialmente da educação a distância, estabeleçam políticas específicas no sentido de viabilizar a incorporação de componentes estruturais e sistêmicos comprovadamente bem-sucedidos ou eficazes, com vistas a um elevado nivelamento das instituições de ensino em relação aos modos como se organizam.

8.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O exercício da atividade científica é pautado por processos sistemáticos que buscam permitir tanto a compreensão da pesquisa e do contexto no qual ela foi realizada como também a sua repetição. Porém, por mais rigor que se empregue na definição do método e em sua execução, por diferentes razões, não se consegue eliminar as limitações de um estudo. No caso da presente investigação, identificaram-se um conjunto delas, a saber:

- possíveis vieses manifestos nos resultados do Enade, especialmente aqueles relacionados aos critérios utilizados nos processos seletivos realizados por cada uma das instituições e de outro modo, aos níveis de conhecimento dos estudantes antes de terem ingressado na universidade;

- resultados dos questionários *on-line* nem sempre terem sido capazes confirmar em absoluto as constatações decorrentes dos pronunciamentos de determinados sujeitos de pesquisa, indicando a incompreensão das questões propostas por alguns dos participantes, apesar da validação dos juízes;

- impossibilidade de controlar manifestações de aprovação ou reprovação acerca de determinados aspectos avaliados, motivadas por interesses ou reações particularizadas dos sujeitos de pesquisa;

- impossibilidade de realização de um dos grupos focais programados dada a inviabilidade para agrupamento dos sujeitos de pesquisa à época da coleta dos dados;

Como uma última limitação, derivada do método escolhido, os resultados apresentados não podem ser generalizados ou universalizados, como autorizam os estudos probabilísticos. No entanto, os leitores deste trabalho poderão estabelecer possíveis aproximações com as suas realidades, ou até mesmo, comparar com outras realidades que lhes pareçam similares.

Finalmente, cabe registrar que, para Vergara (2008), o método depende da capacidade de percepção e interpretação do pesquisador em relação à realidade em questão, razão pela qual, pode ter ocorrido, no momento da coleta ou da análise, de alguns dados ou conjecturas terem fugido à percepção do pesquisador e portanto não foram listados nesta seção.

8.4 AGENDA DE PESQUISA

Acredita-se que o quadro de referência concebido nesta investigação venha a se constituir ao mesmo tempo em base e campo fértil para o desenvolvimento de uma agenda de pesquisas empíricas, especialmente aquelas cujos propósitos estejam relacionados à eficácia da gestão da educação a distância, mediante a sua configuração nas instituições de ensino superior. Com esse propósito, outras formulações e extrapolações teóricas poderão ser realizadas com base nas considerações aqui apresentadas.

Uma abordagem possível seria a reprodução do modelo de pesquisa aqui aplicado para outros cursos a distância também submetidos ao Enade, sejam eles delimitados pela integração à UAB ou não. A replicação dessa pesquisa em outras IES poderia confirmar a relação entre as configurações das gestões dos cursos de Administração a distância e os seus conceitos definidos pelo Enade.

Outra proposta seria adotar no modelo de análise, além do referido exame, outros indicadores do Sinaes, a exemplo do Conceito Preliminar de Curso, caso em que deveriam ser incorporadas novas variáveis nas discussões. A ampliação de variáveis analíticas também poderia ocorrer com a incorporação de todos os componentes sistêmicos presentes nos referenciais de qualidade para a educação superior a distância do MEC e que não foram priorizados nessa investigação.

Outra forma cabível de análise na mesma linha da que se promoveu com este trabalho seria substituir os referenciais de qualidade para educação superior do MEC, como parâmetro para configuração do sistema de EAD do curso avaliado, pelo instrumento de avaliação de curso do Inep. Da mesma forma que foi possível saber quão aderentes estavam

os cursos pesquisados aos parâmetros qualitativos do MEC, seria possível identificar o quanto seria relevante para o curso, a correspondência aos requisitos do Inep, inclusive para associação com os resultados do Enade.

Seria oportuno também experimentar, com a formação de grupos de controle para determinadas categorias de análise, identificando o grau de resposta de cada uma delas em termos de desempenho discente em testes específicos, mesmo o Enade. Experimentos dessa natureza permitiriam apontar com maior precisão a influência que cada componente sistêmico ou estrutural tem sobre os resultados de estudantes ou cursos.

Uma pesquisa de matriz aberta, que incluísse a observação como método de coleta, poderia vir a identificar novos elementos também presentes na organização de determinado curso e que não necessariamente estariam compondo os referenciais de qualidade do MEC. Dessa forma, seriam incluídos outros fatores não discutidos nesse trabalho e que também poderiam ser apontados como influentes nos resultados do curso piloto da UAB no Enade e que não estão diretamente relacionados ao modo como estão configuradas as gestões da EAD nas instituições pesquisadas.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, R. L. **Planejamento Empresarial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974

AIRES, C. J.; LOPES, R. G. F.. Gestão na educação a distância. In: SOUZA A. M. de; FIORENTINI L. M. R.; RODRIGUES M A. M. (Org.) **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 43-65.

ALMEIDA, Onélia Cristina de Souza. **Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

ALONSO, K. M.. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p 1319-1335, out./dez, 2010.

_____. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005, 322f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, 2005.

ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud de. **Análise da evasão no curso de Administração a distancia – Projeto-piloto UAB: um olhar sobre a gestão**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. **Estud. Econ**, vol.41, n.2, p. 323-343, 2011.

_____. Hacia una definición de EaD. **Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, n. 18, 4 p, abr. 1987. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html>> Acesso em: 25 jan. 2009.

_____. Componentes básicos de um curso a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)**. v.V n. 3, p. 61-80, 1993. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html>> Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Garcia L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001

BABBIE, Earl. **The practice of social research**. California: Wadsworth Publishing company, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott. A. **Administração: novo cenário competitivo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. . **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um Manual prático.** p. 189-217. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAYMA, Fátima. A contribuição estratégica da educação. In: _____ (Org.). **Tecnologia da informação e da comunicação: desafios e propostas estratégicas para o desenvolvimento dos negócios.** São Paulo: Pearson Prentice Hall: FGV, 2006

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **General system theory.** New York: George Braziller, 1968.

_____. **Teoria Geral dos Sistemas.** Petrópolis: Editora Vozes, 1975

BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lorí; RODRIGUES, Alziro Cesar de Moraes and CASARTELLI, Alam de Oliveira. Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. **Avaliação (Campinas)** 2010, v.15, n.3, p. 147-166. ISSN 1414-4077.

BLUME, J. Otto Peter's Theory of Industrialized **Education: an observation of its importance today**, 2001. Disponível em: <<http://facstaffwebs.umes.edu/jlblume/Industrialization.htm>> Acesso em: 12 fev. 2010.

BOF, A. M. Gestão de sistemas de educação a distância. In: ALMEIDA, Maria E. B.; MORAN J. M. (Org). **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro:** Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.150 –153.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences.** New York: J. Wiley, 1975.

BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. **Elementos de comportamento organizacional.** São Paulo: Pioneira, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.html>. Acesso em: 14 de set. 2011. p. 150-153.

_____. Decreto nº. 5.773 de 9 de maio de 2006a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio. 2006.

_____. Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006b. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007b. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm> Acesso em: 15 de abril de 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004b. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1. p.3.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília, 2004a.

_____. _____. _____. **Relatório da IES. ENADE, 2009c**.

_____. _____. _____. **Manual do ENADE 2009**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/enade/Manual_enade_2009.pdf>. Acesso em 01 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Decreto. 2005b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/ET/16_b.pdf> Acesso em: 1 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 01 dez. de 2009.

_____. _____. _____. Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. **Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, agosto de 2002.

_____. _____. _____. **Histórico**. 2011b. Disponível em:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. _____. _____. **Como funciona**. 2011c. Disponível em:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=60>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. _____. _____. **Pesquisas UAB**. 2010a. Disponível em: <
http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=117>
 Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. **Nota técnica**: cálculo do conceito ENADE. Brasília: MEC/INEP, 2009d.
 Disponível em:<http://www.inep.gov.br/download/enade/2009/conceito_enade_final_corrigi_da_2009.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 26/2009 de 5 de junho de 2009. Brasília, DF, 2009.

_____. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004a. 155 p.

BURNS, T.; STALKER, G.M. (1961). **The management of innovation**. London: Tavistock, 1961.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. v.I São Paulo, Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação)

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993. v.3

COSTA, Celso. Panorama da Universidade Aberta do Brasil. In: Fórum de coordenadores do curso piloto de administração. Maceió, 18 a 20 de mar. 2009. **Palestra...** Maceió: UAB, 2009. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. Políticas públicas e a Universidade Aberta do Brasil. In: Encontro de EAD da Universidade Estadual do Maranhão, 1., 2008, São Luís. **Palestra...** São Luís: UEMA, 2008. 1 CD-ROM.

DAFT, R. Organizações: teoria e projetos. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2008.

DEMO, Pedro. . **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. L. M.; Marchelli, P. S. Políticas para a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.3, p. 435-64, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v.15, n.1, p. 195-224, ISSN 1414-4077. 2010.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. **Universidade desconstruí- da**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. In: **The Academy of Management Review**, v.14, n.4, p.532-550. 1989.

ELIASQUEVECI, Marianne Kogut; PRADO JÚNIOR, Arnaldo Corrêa.. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. **Educ. Pesqui.**, v.34, n.2, p. 309-325.2008 ISSN 1517-9702.

FAGUNDES, J. A; et al.. Estrutura organizacional e gestão sob a ótica da teoria da contingência. **Revista Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 26. n 78. set /dez; 2010.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1990.

FINGER, L.; et al.. **Análise da estratégia e da estrutura**: um estudo de caso na indústria e comércio de embalagens Maxiplast Ltda. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 199-212, jul./dez.

FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, out 2007. Edição especial.

GALLOPIN, G. C. et al. Science for the 21 st. century: from social contract Scientific core. **International Journal of Social Science**, v. 168, p. 219 – 229.

GARRISON, Randy. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.. 1 n. 1, 2000. Disponível em:< <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/2/22>>. Acesso em: 01 out. 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr 1995.

GOMES, Maria João. E-Learning: reflexões em Torno do Conceito. In: DIAS, P.; FREITAS, V. (Org). Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 6,2005. **Anais...** Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2005. p. 229-336. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf>> Acesso em: 02 out. 2008.

GONTIJO, Eliane Dias et al.. Cursos de graduação em medicina: uma análise a partir do sinaes. **Rev. bras. educ. med, Rio de janeiro**, 2011, v.35, n.2, 2011. p. 209-218. ISSN 0100-5502.

HALL, Richard H. **Organizações – Estruturas, Processos e Resultados**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 2004.

HAMPTON, David R. **Administração contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill,1983.
HARTMANN, Alexandre et al. Análise da estratégia e da estrutura: um estudo de caso na indústria e comércio de embalagens maxiplast Ltda. **Revista Gestão e Planejamento**,

Salvador, v. 12, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2011

HATCH, M. J. **Organization Theory**: modern, symbolic and postmodern perspectives. Oxford: Oxford University Press, 2006

KATZ, D., KAHN, R.L. Características comunes de los sistemas abiertos. In: _____. **Teoria geral de sistemas y administracion publica**. Costa Rica: EDUCA-ICAP, 1977.

KEEGAN, D. J. *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38, 1983. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inoid=23&sid=69>> Acesso em: 15 oct. 2011.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.

_____. **Metodologia científica**. 3 ed. ampl. e rev. São Paulo: Atlas, 2000.

LAWRENCE, P.R.; LORSCH, J.W. **Organization and environment**: managing differentiation and integration. Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research: Boston, MA. 1967.

LÜCK, Heloisa. **Evolução da Gestão Educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <www.uol.com.br/novaescola/index.htm?noticias/jul_02_11/>. Acesso em: 9 jul. 2010.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. **Educação a distância**: o caso da open university. RAE eletrônica, São Paulo: FGV/ EAESP, v. 1, n. 1, jan/jul. 2002.

MALHOTRA, Nigel K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 77-97, 2004.

MATIAS-PEREIRA, José. Políticas Públicas de Educação no Brasil: A utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Jornal of Technology Management & Innovation**, August, año/v. 3, n. 2, 2008.

MATIAS-PEREIRA, José. et al. Um estudo de caso do processo de institucionalização e gestão do curso piloto de graduação em administração da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC. In: XXXI Enanpad, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro, 22 a 26 de set. 2007.

MARTÍN RODRIGUEZ, Eustáquio. La investigación sobre Educación a Distancia en el ambito Iberoamericano: sus características, avances y retos. **Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**. v, VI, n. 1, Madrid, oct. 1993, p. 7-26.

MAUÉS, Olgaíses. A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação dos Sinaes. In. REUNIÃO ANUAL ANPED, 30, 2007 Caxambu, **Anais**

- eletrônicos...**, Caxambú, 2007 Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-2988--Int.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19.ed., Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOORE, M ; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2007.
- MOORE, M. Learners and Learning at a Distance. In: _____. **Proceedings: Second Teaching at a Distance Conference**. Madison, Wisconsin: Department of Continuing and Vocational Education, p. 8-45, 1986. Disponível em:< http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners_learning.pdf> Acesso em: 2 oct. 2008.
- MORAN. Revista. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592
- MORGAN, G.; BURRELL, G. **Sociological paradigms of corporate life**. London: Heinemann, 1979.
- MOTA, Ronaldo . **Universidade Aberta do Brasil**. ABRADeAD, 2007. Disponível em: < http://www.abradead.com.br/artigos_ronaldo.html >. Acesso em: 12 mar. 2010.
- NADLER, D.; TUSHMAN, M. L. A organização do futuro. **HSM Management**. São Paulo, n.18, p.58-66, jan/fev, 2000.
- NEDER, Maria Lucia Cavalli. UAB: curso de administração. In: FÓRUM DOS COORDENADORES, 2006, Florianópolis, **Palestra...** Florianópolis, 2006. Disponível em:<www.uab.capes.gov.br/atuaab> Acesso em: 3 fev. 2009.
- NEDER, Maria Lúcia. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In PRETI, Oreste (Org). **Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso**. Cuiabá, EdUFMT, 1.996, p: 75-94.
- NIPPER, Soren. Third generation learning and computer conferencing. In: MASON, Robin; KAIE, Anthony (Eds.). **Mindweave: communication, computers and education**. Oxford: Pergamon Press, 1989, p.63 – 73.
- OLIVEIRA, GLEYVA, M. S. de. **A gestão no sistema de educação a distância**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006.
- OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus Group - Pesquisa Qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração - RAUSP**, São Paulo, v.33, n.3, p.83-91, jul./set. 1998.
- PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM, 1999.

_____. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: EdUnB, 1997.

PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo et al.. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na visão de líderes formais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.19, n.71,2011 p. 381-400. ISSN 0104-4036.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. São Paulo, Lua Nova, n.45, p. 49-95, 1998.

PERRY, G.T., et al. Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico.**Revista Renote**, v. 4 n. 1, jul, 2006. CINTED. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13880/7798>> Acesso em: 16 ago. 2010.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

_____. **Didática do ensino à distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. In: KEEGAN; DESMOND (Ed.). **Otto peters on distance education: The industrialization of teaching and learning**. London: Routledge, p. 107-127, 1994. Disponível em:< <http://tychousa3.umuc.edu/OMDE601/0102/9040/class.nsf/Menu?OpenFrameSet&Logi> n> Acesso em: 18 out. 2008.

_____. The Iceberg Has Not Melted: Further Reflections on the Concept of Industrialization and Distance Teaching. In: **Open Learning**, vol 4, n. 3, 1989, p. 131-145.

PRETI, Oreste. **Universidade Aberta do Brasil: uma política de Estado de ensino superior “a distância”**. Cuiabá: NEAD/UAB/UFMT, jan. 2007.Cuiabá. Disponível em < <http://www.nead.ufmt.br>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, Dec. 2006.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 75-94.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5ª edição. Lisboa: Gradiva,2008.

RAPOPORT, A. Aspectos matemáticos da análise geral dos sistemas. In: **Teoria dos sistemas**, BERTALANFFY, L. Von. et al.(Org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.

RETAMAL. Daniela Rodrigues Cunha. A Gestão em cursos de educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez., 2006.

ROBALO, Antonio. **Teorias contingenciais da organização**. Lisboa: Silabo, 1997.

RODRIGUES, Andrea Leite. Tensões entre econômico e social: uma proposta de análise à luz da teoria da estruturação. **Rev. adm. empres.** 2008, vol.48, n.2, p. 37-50. ISSN 2178-938X.

RODRIGUES, Rosângela S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

ROTHEN, José Carlos and BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas?. **Educ. Soc.** v..32, n.114, p. 21-38, 2011. ISSN 0101-7330.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB, UNESCO, 2003.

SÁ, A. L. R.; MUNIZ, E. P. A educação a distância e a sua construção histórica na universidade federal do estado do Mato Grosso do Sul. In: SERRA, A. R. C.; RAMOS E SILVA, J. A. (Org.). **Por uma educação sem distâncias: recortes da realidade brasileira**. São Luís: Eduema, p. 185-198, 2008.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de Pesquisa nas Ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SERRA, Antonio Roberto Coelho. A trajetória de acumulação tecnológica do Núcleo de Tecnologias para Educação – UemaNet. In: SERRA, Antônio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto Ramos e (Org.) **Por uma educação sem distâncias: recortes da realidade brasileira**. São Luís: Eduema, p. 185-198, 2008.

SILVA, Rosemary Carvalho de. Mudanças no controle organizacional. Através da implantação da Gestão de Qualidade Total: o caso da Siderurgia Riograndense. In: Encontro de Estudos Organizacionais. 1, 2000, Curitiba. **Anais...Curitiba, 2000**. ENEO, 2000. CD – ROM.

SOARES, Antônio. Universidade Aberta do Brasil: uma história para ser contada. In: Fórum de coordenadores do curso piloto de administração. 2009, Maceió,. **Palestra... Maceió: UAB, 2009**. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab> > Acesso em: 15 abr. 2009.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1999.

TACHIZAWA, Takeshy; CRUZ JÚNIOR, João Benjamim da; ROCHA, J. A. de O. **Gestão de Negócios: visões e dimensões empresariais da organização**. São Paulo: Atlas, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIA BRASIL. **UAB em pauta: firmando acordo para o primeiro curso da Universidade Aberta do Brasil**, 2005. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9308>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de administração a distância**. 2007. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: 10 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Institucional do Instituto do Universidade Virtual**, UFC, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Educação a distância via rádio: tecnologias e mídias para educação**, 2000. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm>> Acesso em: abr. 2009.

_____. **Projeto pedagógico do curso de administração a distância**, 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: fev. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Universidade Aberta do Brasil, Curitiba, 2006. Disponível em: <nead.ufpr.br/noticias/universidadeaberta.html>. Acesso em: 10 ago. 2008.

VASCONCELOS, A. Eduardo. **Estrutura das organizações**. São Paulo: Pioneira, 1986.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, Sept. 2006.

VIEIRA, M. F.; ZOUAIN, D. M (org). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

ZUIN, A. Educação a distância ou educação distante? O programa UAB, o tutor e o professor virtual. **Educação e sociedade**, Campinas, v.27, nº96 p.935-954, out. 2006, edição especial.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões preliminares submetidas à análise de conteúdo por juízes

São Luís (MA), 04/11/2011

Prezado(a) Professor(a),

Estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre as **configurações da gestão de cursos de administração a distância** do projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil – UAB, sob a orientação das professoras Fátima Bayma e Luciana Mourão. Dada a sua especialidade, seu nome foi indicado como possível juiz no processo de validação do instrumento, a fim de assegurar a validade da coleta de dados.

Trata-se de um conjunto de itens possivelmente associadas a dois fatores, definidos constitutivamente para favorecer a análise das questões propostas. As demais orientações seguem junto ao próprio instrumento.

Caso aceite esse convite, solicito que devolva-o devidamente preenchido nos próximos 7 dias. Caso não possa aceitar, peço que me avise e, se possível, indique outro doutor de atuação na área que possa contribuir com este processo.

Antecipadamente, agradeço sua valiosa colaboração.

Antonio Roberto Coelho Serra
Doutorando EBAPE/FGV

QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE JUÍZES

O instrumento sob julgamento dispõe de 52 itens desenvolvidos a partir de dois fatores, ambos apresentados segundo sua definição constitutiva e definição operacional empregada na pesquisa.

Fator 1: Estrutura organizacional

Relacionamento entre as partes de um todo organizado, cujo somatório total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido, organizado e coordenado gera uma rede relativamente estável de interdependências entre pessoas e tarefas na organização.

Compreende os atributos:

- a) complexidade (associada à divisão do trabalho, hierarquia e departamentalização),
- b) coordenação (manifesta através da comunicação, ajuste mútuo, supervisão direta, padronização e formalização) e
- c) centralização (competência para tomada de decisão e avaliação de resultados) da estrutura organizacional das áreas responsáveis pela EAD nas instituições.

Fator 2: Sistema de EaD

Conjunto de processos integrados e interrelacionados, cuja gestão manifesta-se variavelmente entre as instituições de ensino superior. Adota-se os componentes prescritos pelo Ministério da Educação no documento que trata sobre os *referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007), a saber: concepção, material didático, comunicação, equipe multidisciplinar, sustentabilidade financeira.

Os itens devem ser analisados e classificados na tabela a seguir, assinalando-se na coluna correspondente com um “x”, quando considerados pertencentes a um dos fatores apresentados. Caso não se considere o item pertencente a nenhum dos dois fatores, deve-se marcar a coluna identificada como “não se aplica” (NA).

Caso considere que a redação de algum item ou fator possa ser modificada, por favor, registre suas sugestões ao final da tabela de itens, no espaço indicado.

Itens	Fator 1	Fator 2	NA
1. A organização curricular enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas			
2. A organização do curso proporcionou ao professor a autonomia necessária para gerenciamento de seu conteúdo			
3. A relação entre líder e liderados ocorria espontaneamente ou por delegação			
4. As atividades de tutoria eram oferecidas em diferentes dias e horários durante a semana			
5. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram interações entre alunos e tutores			
6. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram interações entre alunos e professores			
7. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram interações entre tutores e professores			
8. As condições estruturais dos polos de apoio presencial eram satisfatórias			
9. As condições estruturais dos polos de apoio presencial eram satisfatórias			
10. As decisões tomadas seguiam acompanhadas ou geravam algum tipo de planejamento			
11. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade			
12. As recomendações expressas eram integralmente cumpridas			
13. Com qual(is) instância(s) acadêmica(s) esse setor possui vinculação e como se dava essa relação			
14. Como as decisões eram tomadas no setor			
15. Como eram avaliadas as consequências do que fora decidido			
16. Como eram exercidos os comandos dentro de cada segmento			
17. Como estava organizado o trabalho nesse setor			
18. Como os procedimentos padronizados eram reproduzidos em diferentes contextos			
19. Quais procedimentos estavam formalizados nesse setor			
20. Como se dava a troca de informações entre os diversos segmentos de trabalho e com o ambiente externo			
21. De que maneira as relações interpessoais contribuíram com a realização de tarefas			
22. Em que contexto foram elaboradas as recomendações expressas			
23. Em que contextos os resultados alcançados requeriam novas posturas			
24. Em que nível foi desenvolvido algum processo de logística para suporte aos processos do curso			
25. Entre os docentes e tutores que atuaram no curso, quantos eram graduados, especialistas, mestres e doutores			
26. Era possível que uma mesma pessoa realizasse tarefas em diferentes equipes ou grupos de trabalho			
27. Existia em cada equipe ou grupo de trabalho uma relação clara de subordinação entre líder e liderados			
28. Existiam critérios definidos para a ocupação de postos de liderança			

29. Existiam recomendações expressas para orientação das rotinas dentro das equipes ou grupos de trabalho			
30. Foram assegurados investimentos de curto e médio prazos necessários para cobrir todas as despesas			
31. Havia compatibilidade dos recursos de mediação da aprendizagem com o contexto socioeconômico dos alunos			
32. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso			
33. Havia participação nas atividades de tutoria presencial e a distância			
34. Haviam procedimentos formalizados que se reproduziam em diferentes contextos			
35. Haviam procedimentos padronizados que se reproduziam em diferentes contextos			
36. O curso ofereceu opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos			
37. O curso passou por algum processo de avaliação institucional da universidade			
38. O curso proporcionou mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos			
39. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso			
40. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso			
41. O professor participava da elaboração e correção das avaliações de aprendizagem			
42. O tutor presencial ou a distância participava da elaboração e correção das avaliações de aprendizagem			
43. Os conteúdos transmitidos garantiram a criação de novas competências, habilidades e atitudes nos estudantes			
44. Os conteúdos transmitidos garantiram aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes			
45. Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam as necessidades de aprendizagem dos alunos			
46. Os resultados da avaliação institucional se tornaram conhecidos de todos os atores relacionados ao curso			
47. Quais as fontes de financiamento do curso			
48. Quais eram as equipes ou grupos de trabalho estabelecidos			
49. Quais os cuidados tomados para o momento da aplicação das avaliações de aprendizagem			
50. Que recursos de comunicação eram utilizados para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos			
51. Suas rotinas estavam claras e eram cumpridas cabalmente			
52. Todos sabiam a quem se reportar para resolver contingências das suas rotinas			

Sugestões para definições dos fatores:

Sugestões de itens ou correção de itens:

Muito obrigado por sua valiosa contribuição!

APÊNDICE B – Questões julgadas e aprovadas após análise de conteúdo por juízes

Itens aprovados	Instrumentos por sujeito de pesquisa					
	Coord. UAB	Coord. Curso	Coord. Tutoria	Docente	Tutor	Aluno
1. Como estava organizado o trabalho nesse setor						
2. Quais eram as equipes ou grupos de trabalho estabelecidos						
3. Suas rotinas estavam claras e eram cumpridas cabalmente						
4. Todos sabiam a quem se reportar para resolver contingências das suas rotinas						
5. Era possível que uma mesma pessoa realizasse tarefas em diferentes equipes ou grupos de trabalho						
6. Como as decisões eram tomadas no setor						
7. Como eram avaliadas as consequências do que fora decidido						
8. A relação entre líder e liderados ocorria espontaneamente ou por delegação						
9. Existia em cada equipe ou grupo de trabalho uma relação clara de subordinação entre líder e liderados						
10. Existiam critérios definidos para a ocupação de postos de liderança						
11. Existiam recomendações expressas para orientação das rotinas dentro das equipes ou grupos de trabalho						
12. Com qual(is) instância(s) acadêmica(s) esse setor possui vinculação e como se dava essa relação						
13. Como os procedimentos padronizados eram reproduzidos em diferentes contextos						
14. De que maneira as relações interpessoais contribuíram com a realização de tarefas						
15. Como se dava a troca de informações entre os diversos segmentos de trabalho e com o ambiente externo						
16. Que recursos de comunicação eram utilizados para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos						
17. Quais procedimentos estavam formalizados nesse setor						
18. A organização curricular enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas						
19. Os conteúdos transmitidos garantiram aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes						
20. Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam as necessidades de aprendizagem dos alunos						
21. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso						
22. O curso ofereceu opções variadas de verificação da aprendizagem para os alunos						

23. O curso proporcionou mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos						
24. Quais os cuidados tomados para o momento da aplicação das avaliações de aprendizagem						
25. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade						
26. O tutor presencial ou a distância participava da elaboração e correção das avaliações de aprendizagem						
27. O professor participava da elaboração e correção das avaliações de aprendizagem						
28. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram interações entre alunos e tutores						
29. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram interações entre alunos e professores						
30. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram interações entre tutores e professores						
31. As atividades de tutoria eram oferecidas em diferentes dias e horários durante a semana						
32. Havia participação nas atividades de tutoria presencial e a distância						
33. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso						
34. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso						
35. Como se deu participação nos programas de aperfeiçoamento com vistas ao domínio específico de conteúdos ministrados no curso						
36. A organização do curso proporcionou ao professor a autonomia necessária para gerenciamento de seu conteúdo						
37. As condições estruturais dos polos de apoio presencial eram satisfatórias						

APÊNDICE C – Termo de consentimento padrão para as entrevistas e grupos focais

TERMO DE CONSENTIMENTO

Meu nome é Antonio Roberto Coelho Serra. Sou doutorando em Administração pela Ebape-FGV e estou fazendo uma pesquisa para minha tese sobre a configuração da gestão do curso de Administração a distância (projeto piloto da UAB). Assim, peço que você responda algumas questões e seu depoimento será utilizado somente para este fim. Você é livre para expressar suas opiniões e poderá fazer quaisquer questionamentos sobre o estudo e sobre sua participação nele. Fique à vontade, se tiver alguma dúvida procurarei esclarecê-la em qualquer fase da entrevista e mesmo após. A sua participação é voluntária, então você não está obrigado a participar ou responder a todas as questões, assim como tem o direito de sair dela quando desejar. As respostas serão gravadas e posteriormente transcritas, lidas e analisadas, mas seu nome não constará dos registros. Sua identidade não será revelada em nenhum momento e mesmo agora você pode optar por usar seu nome, pseudônimo ou iniciais. Você aceita participar? Posso gravar seu depoimento?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com coordenadores institucionais da UAB

COORDENAÇÃO UAB**Identificação do sujeito da pesquisa**

Cargo/Função relacionada ao curso piloto da UAB:

Início das atividades nesse cargo/função:

Tempo de experiência na área da EaD:

Formação acadêmica/Titulação:

1. Como estava organizado o trabalho nesse setor?
2. Quais eram as equipes ou grupos de trabalho estabelecidos?
3. Suas rotinas estavam claras e eram cumpridas cabalmente?
4. Existia em cada equipe ou grupo de trabalho uma relação clara de subordinação entre líder e liderados?
5. Existiam critérios definidos para a ocupação de postos de liderança?
6. Com qual(is) instância(s) acadêmica(s) esse setor possui vinculação e como se dava essa relação?
7. Todos sabiam a quem se reportar para resolver contingências das suas rotinas?
8. Era possível que uma mesma pessoa realizasse tarefas em diferentes equipes ou grupos de trabalho?
9. Como as decisões eram tomadas no setor?
10. Como eram avaliadas as consequências do que fora decidido?
11. De que maneira as relações interpessoais contribuíram com a realização de tarefas?
12. Como se dava a troca de informações entre os diversos segmentos de trabalho e com o ambiente externo?
13. Que recursos de comunicação eram utilizados para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos?
14. A relação entre líder e liderados ocorria espontaneamente ou por delegação?
15. Existiam recomendações expressas para orientação das rotinas dentro das equipes ou grupos de trabalho?
16. Como os procedimentos padronizados eram reproduzidos em diferentes contextos?
17. Quais procedimentos estavam formalizados nesse setor?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com coordenadores do curso a distância de administração da UAB

Identificação do curso

Número de alunos:

Número de alunos avaliados pelo Enade em 2009:

Carga horária concluída pelos alunos do curso à época do Enade:

Identificação do sujeito da pesquisa

Cargo/Função relacionada ao curso piloto da UAB:

Início das atividades nesse cargo/função:

Tempo de experiência na área da EaD:

Formação acadêmica/Titulação:

1. A organização curricular do curso enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas? De que maneira?
2. Os conteúdos transmitidos garantiram a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes? Como se verificou isso?
3. Quais os recursos de mediação da aprendizagem utilizados no curso? Qual o nível de compatibilidade dos recursos didáticos com o contexto socioeconômico dos alunos?
4. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso?
5. A forma de apresentação dos materiais didáticos atendia a diferentes lógicas de concepção, produção e controle de tempo? Os materiais possuíam desenho instrucional, diagramação e ilustração compatíveis com as expectativas dos estudantes? Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam as necessidades de aprendizagem dos alunos?
6. O curso ofereceu aos alunos opções variadas de verificação da aprendizagem?
7. O curso proporcionou mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos?
8. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade?

9. Os tutores a distância participavam da elaboração ou correção das avaliações de aprendizagem?
10. Os tutores presenciais participavam da elaboração ou correção das avaliações de aprendizagem?
11. O professor responsável pela disciplina participava da correção das avaliações de aprendizagem?
12. Quais os cuidados tomados para o momento da aplicação dessas avaliações? Qual o nível de confiabilidade e credibilidade dos resultados entre os alunos?
13. A organização do curso proporcionou ao professor, com liberdade e flexibilidade, a autonomia necessária para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo?
14. Os tutores que atuavam no curso, asseguravam flexibilidade no atendimento aos alunos, oferecendo horários ampliados para agendamentos? Qual o nível de participação dos alunos nas atividades de tutoria, fossem elas presenciais ou a distância?
15. Os tutores participaram de programas de aperfeiçoamento com vistas ao domínio específico de conteúdos ministrados no curso?
16. As atividades de tutoria obtinham efetiva participação dos alunos?
17. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso?
18. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso?
19. Como foram selecionados os profissionais que compunham a equipe multidisciplinar do curso (técnicos, professores e tutores)?
20. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram as interações entre alunos, tutores e professores?
21. Quais eram as condições estruturais dos polos de apoio presencial? (energia elétrica, computadores, internet, biblioteca, salas e mobiliário)

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com coordenadores de tutoria do curso a distância de administração da UAB

Identificação do sujeito da pesquisa

Cargo/Função relacionada ao curso piloto da UAB:

Início das atividades nesse cargo/função:

Tempo de experiência na área da EaD:

Formação acadêmica/Titulação:

1. A organização curricular do curso enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas? De que maneira?
2. Os conteúdos transmitidos garantiram a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes? Como se verificou isso?
3. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso?
4. Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam as necessidades de aprendizagem dos alunos?
5. O curso ofereceu aos alunos opções variadas de aprendizagem?
6. O curso proporcionou mecanismos de recuperação de verificação da aprendizagem para os alunos?
7. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade?
8. Os tutores a distância participavam da elaboração ou correção das avaliações de aprendizagem?
9. Os tutores presenciais participavam da elaboração ou correção das avaliações de aprendizagem?
10. O professor responsável pela disciplina participava da correção das avaliações de aprendizagem?
11. Havia flexibilidade na tutoria em termos de dias e horários diferenciados para atendimento aos alunos?
12. As atividades de tutoria obtinham efetiva participação dos alunos?
13. Os tutores participaram de programas de aperfeiçoamento com vistas ao domínio específico de conteúdos ministrados no curso?
14. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso?
15. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso?
16. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram suas interações com os alunos?
17. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram suas interações com os demais tutores?
18. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram suas interações com os professores?
19. As condições estruturais do seu polo de apoio presencial eram satisfatórias?

APÊNDICE G – Roteiro para o para grupo de discussão focal com alunos do curso a distância de administração da UAB

1. A organização curricular do curso enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas? De que maneira?
2. Vocês adquiriram novos conhecimentos, habilidades e atitudes em a partir dos conteúdos transmitidos no curso? Como se verificou isso?
3. Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam suas expectativas de aprendizagem?
4. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso?
5. O curso lhes ofereceu opções variadas de verificação da aprendizagem?
6. O curso lhes proporcionou mecanismos de recuperação de aprendizagem?
7. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade?
8. O tutor a distância participava da correção das suas avaliações de aprendizagem?
9. O tutor presencial participava da correção das suas avaliações de aprendizagem?
10. O professor participava da correção das suas avaliações de aprendizagem?
11. As atividades de tutoria eram oferecidas em diferentes dias e horários durante a semana?
12. Vocês participavam das atividades de tutoria a distância?
13. Vocês participavam das atividades de tutoria presencial?
14. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso?
15. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso?
16. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram suas interações com os tutores? Professores? E colegas de turma?
17. As condições estruturais do seu polo de apoio presencial eram satisfatórias?

APÊNDICE H – Abordagem padronizada nos questionários *on-line*

Prezado(a),

Gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário *on-line*, cujas respostas contribuirão para minha pesquisa de doutorado sobre a relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos preliminares definidos pelo Enade.

O sistema utilizado nessa coleta de dados não revelará sua identidade, estando assegurado o seu anonimato nessa pesquisa.

Para responder às questões propostas, utilize como referência a escala abaixo que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre).

- 1 - Nunca
- 2 - Algumas Vezes
- 3 - Cerca de metade das vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

Leia atentamente os itens listados e escolha o ponto da escala que melhor representa a sua opinião sobre a abordagem. Por favor, não deixe questões em branco.

Muito obrigado por sua participação.

Antonio Roberto Coelho Serra
Doutorando EBAPE/FGV

APÊNDICE I – Instrumento para verificação do ambiente de interação dos professores no curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB)

QUESTÕES	ESCALA
1. A organização curricular do curso enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas	
2. Os conteúdos transmitidos garantiram aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes	
3. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso	
4. Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam as necessidades de aprendizagem dos alunos	
5. O curso ofereceu aos alunos opções variadas de verificação da aprendizagem	
6. O curso proporcionou mecanismos de recuperação de aprendizagem para os alunos	
7. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade	
8. Elaborei as questões para as avaliações de aprendizagem da disciplina sob minha responsabilidade	
9. Participei da correção das avaliações de aprendizagem da disciplina sob minha responsabilidade	
10. Os tutores presenciais participavam da correção das avaliações de aprendizagem da disciplina sob minha responsabilidade	
11. Os tutores a distância participavam da correção das avaliações de aprendizagem da disciplina sob minha responsabilidade	
12. Tive a autonomia necessária no curso para gerenciar os conteúdos da minha disciplina	
13. Desenvolvi atividades para formação de tutores antes do início da minha disciplina	
14. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso	
15. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso	
16. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os alunos	
17. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os tutores presenciais	
18. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os tutores a distância	
19. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os outros professores	
20. As condições estruturais dos polos de apoio presencial eram satisfatórias	

Quando iniciei as atividades no curso a distância de administração (projeto piloto da UAB) minha experiência na área de EAD era:

- () Nenhuma
 () Entre 1 e 3 anos

- () Até 1 ano
 () Superior a três anos

APÊNDICE J – Instrumento para verificação do ambiente de interação dos alunos no curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB)

QUESTÕES	ESCALA
1. A organização curricular do curso enfatizou a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir das metodologias adotadas	CON
2. Adquiri novos conhecimentos, habilidades e atitudes a partir dos conteúdos transmitidos no curso	
3. Os materiais didáticos disponibilizados no curso atendiam minhas necessidades de aprendizagem	
4. Havia integração entre os materiais didáticos utilizados no curso	
5. O curso me ofereceu opções variadas de verificação da aprendizagem	
6. O curso me proporcionou mecanismos de recuperação de aprendizagem	
7. As questões propostas nas avaliações de aprendizagem apresentavam diferentes graus de complexidade	
8. O tutor a distância participava da correção das minhas avaliações de aprendizagem	
9. O tutor presencial participava da correção das minhas avaliações de aprendizagem	
10. O professor participava da correção das minhas avaliações de aprendizagem	
11. As atividades de tutoria eram oferecidas em diferentes dias e horários durante a semana	
12. Participei das atividades de tutoria a distância	
13. Participei das atividades de tutoria presencial	
14. O número de tutores a distância por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso	
15. O número de tutores presenciais por aluno foi suficiente para permitir um acompanhamento eficaz das atividades do curso	
16. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os tutores	
17. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os professores	
18. As atividades desenvolvidas no curso favoreceram minhas interações com os colegas de turma	
19. As condições estruturais do meu polo de apoio presencial eram satisfatórias	

APÊNDICE K – Instrumento para verificação do ambiente de interação dos tutores no curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB)

