

Sirlene Silveira de Amorim Pereira

**FLEXIBILIDADE NA GESTÃO DE CURSOS SUPERIORES A
DISTÂNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau

Florianópolis
2013

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina

Pereira, Sirlene Silveira de Amorim
FLEXIBILIDADE NA GESTÃO DE CURSOS SUPERIORES A
DISTÂNCIA / Sirlene Silveira de Amorim Pereira ;
orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau - Florianópolis,
SC, 2013.
159 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Gestão. 3. EaD. 4.
Ensino superior a distância. 5. Flexibilidade. I. Dalmau,
Marcos Baptista Lopez. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária. III. Título.

Sirlene Silveira de Amorim Pereira

FLEXIBILIDADE NA GESTÃO DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA

Essa Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Administração Universitária.

Florianópolis, 11 de abril de 2013.

Prof. Pedro Antonio de Melo, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dr^ª.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fernando José Spanhol, Dr.
Universidade Estadual de Tocantins

À Evandro e Rosemira, meus pais.

AGRADECIMENTOS

A insegurança que assola o início da redação dessa página encontra duas razões principais de existir: a primeira diz respeito a possibilidade de deixar de citar alguém que mereceria estar nessas linhas, e a segunda é a de não encontrar as palavras certas para dizer o que é preciso ser dito.

Na tentativa de fazê-la ousar começar agradecendo o incentivo e a base que me foram conferidos em família. Venho de um convívio onde estudar significava a oportunidade de escrever uma nova e mais promissora história. Hoje vejo meu pai, aos 60 anos de idade, já aposentado e porque está aposentando, cursando a 7ª fase do curso de Direito, seu primeiro acesso ao ensino superior. Aos meus pais Evandro e Rosemira, meus irmãos Silvana e Junior, meus cunhados Jailson e Julia e à minha avó Conceição, mais que meu agradecimento, a minha admiração!

E porque o que nos faz chegar até aqui é incentivo e motivação, mas também é meta e decisão, cito o professor Marcos Dalmau que nessa trajetória, mais que orientador dessa pesquisa, foi mentor e conselheiro dos meus objetivos acadêmico-profissionais. Escrevemos uma história marcada pelo respeito mútuo e pela confiança nos resultados. Ao professor Marcos Dalmau, mais que meu agradecimento, a minha gratidão!

Agradeço ainda aos professores com os quais tive o prazer de conviver, professores Alessandra Jacobsen Linhares, Benjamim da Cruz Junior, Carla Burigo, Luis Moretto Neto, Mário de Souza Almeida e Pedro Melo. O que trocamos nos encontros em aula por certo mudou o meu ver e o meu ser.

Aos colegas de turma e do INPEAU, à Ana Luiza que foi o incentivo e apoio inicial para ingresso ao programa, às coordenadoras, professores, supervisores, tutores e alunos do curso de Administração a Distância da UFSC, pela disponibilidade e paciência para que essa pesquisa de fato acontecesse, meu agradecimento e gratidão!

E por fim, possivelmente por ser mais difícil de escrevê-lo, agradeço meu marido, Welby, que nesses anos de programa arriscou-se a ser mais que um amigo, mais que um namorado e assim nos tornamos marido e mulher. Pela sua companhia nos meus dias, pela vida que comigo ele compartilha e recria, mais que meu agradecimento, a ele ofereço o meu amor!

A verdadeira viagem de descobrimento não
consiste em procurar novas paisagens, mas
em ter novos olhos.
(Marcel Proust)

RESUMO

A educação a distância (EaD) tem apresentado um papel de relevância no cenário do ensino superior brasileiro e com isso emerge um conjunto de questões que visam avaliar a eficiência e eficácia dessa modalidade de ensino. Se de um lado é comum falar de flexibilidade quando se trata de EaD, apresentando-a como uma modalidade flexível da educação, de outro, perceber que uma gestão tradicional e arcaica pode reduzir essa flexibilidade ao simples fator tecnológico de interação é algo que merece atenção dos pesquisadores e gestores. Dessa forma, o problema norteador dessa pesquisa foi definido como: a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, atende os pressupostos de uma gestão flexível? Para sustentar a resposta ao problema de pesquisa, os objetivos específicos traçados foram: compreender o que é flexibilidade na gestão de projetos de EaD; verificar como está configurada a gestão do projeto UAB, na UFSC; abordar a regulamentação do ensino superior e da EaD que podem influenciar ou impactar na gestão do curso de Administração do projeto UAB, na UFSC; identificar os aspectos de aderência ou não aderência da gestão do curso de Administração do projeto UAB, na UFSC, em relação ao conceito de gestão flexível. O método aplicado nessa investigação utilizou como estratégia o estudo de caso e sua classificação seguiu a seguinte composição: bibliográfica e aplicada quanto ao tipo, descritiva quanto ao objetivo, com uma abordagem qualitativa e quantitativa do problema. Categorias de análise foram definidas para sustentar o método de pesquisa e tiveram como base a organização do trabalho, a gestão de pessoas e o foco no aluno. Como conclusão do estudo foi identificado que a flexibilidade existe na percepção dos pesquisados, entretanto se desconhece alternativas que possam elevar esse nível de flexibilidade para patamares que sejam percebidos de forma comum por todos os atores envolvidos nesse processo. É importante evidenciar como um resultado dessa pesquisa a necessidade de elevar entendimentos acerca da flexibilidade na gestão de projetos em EaD de forma segmentada da flexibilidade didático pedagógica que está em constante estudo e desenvolvimento.

Palavras-chave: Gestão. EaD. Ensino superior a distância. Flexibilidade.

ABSTRACT

Distance education played a relevant role in Brazilian higher education as a consequence of that some questions that try to evaluate the efficiency and effectiveness of this way of learning have emerged. If in one hand it is common place to talk about flexibility with regards to distance education (DE), portraying it as a flexible way of education, on the other to realize that a traditional and archaic management can relent flexibility to merely a technological factor of interaction is something that should call the attention of researchers and managers. In this sense the guiding problem of this research aims does the way that the management of the distance education business administration course - of the UAB project, at UFSC - is organized meet the requirements of a flexible management? In order to support the answer to the research problem the specific objectives were laid out: to understand what is flexibility under the management of DE projects; to assess how it is configured in the UAB project, at UFSC; to talk about the regulations of higher education and DE and how they can influence or impact the management of the business administration course of the UAB project, at UFSC; to identify the aspects of coherence between the concept of flexible management and the management of the business administration course of the UAB project, at UFSC. The method applied to this investigation used the case study strategy and its classification has the following composition: bibliographic and applied as to the type, descriptive as to the objective, with a qualitative and quantitative approach to the problem. The study's conclusion identified that flexibility does exist in the view of those surveyed, nonetheless the alternatives to raise this level of flexibility to standards that are acknowledged by all of the players involved in the process are unknown, therefore the management of the business administration course of the UAB project, at UFSC, partially meets the fundamentals of a flexible management.

Keywords: Management. Distance Education. Distance Learning in Higher Education. Flexibility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Posicionamento geográfico da segmentação da pesquisa.....	75
Figura 2 - Estrutura hierárquica do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das principais características relacionadas às gerações de Educação a Distância.....	28
Quadro 2 - Etapas para elaboração de sistemas de instrução (ISD).....	32
Quadro 3 - Tecnologias da EaD.....	34
Quadro 4 - Modelos de tutoria.....	41
Quadro 5 - História das universidades no Brasil.....	43
Quadro 6 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010.....	45
Quadro 7 - Indicadores de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.....	49
Quadro 8 - Caracterização do período fordista x pós-fordista.....	53
Quadro 9 - Variações da estrutura organizacional.....	55
Quadro 10 - Dimensões de flexibilidade na educação a distância.....	67
Quadro 11 - Variáveis de flexibilidade para o EaD.....	68
Quadro 12 - Configuração das organizações flexíveis.....	71
Quadro 13 - Parâmetros de percepção da gestão flexível do ensino superior a distância na UFSC.....	73
Quadro 14 - Fontes de evidências.....	76
Quadro 15 - Organização do trabalho – perspectiva alunos.....	94
Quadro 16 - Organização do trabalho – perspectiva tutores.....	96
Quadro 17 - Organização do trabalho – perspectiva docentes.....	98
Quadro 18 - Gestão de pessoas – perspectiva alunos.....	106
Quadro 19 - Gestão de pessoas – perspectiva tutores.....	108
Quadro 20 - Gestão de pessoas – perspectiva docentes.....	110
Quadro 21 - Foco no aluno – perspectiva alunos.....	116
Quadro 22 - Foco no aluno – perspectiva tutores.....	117
Quadro 23 - Foco no aluno – perspectiva docentes.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção geral quanto a organização do trabalho.....	91
Gráfico 2 - Nível de concordância por sujeito – organização do trabalho	92
Gráfico 3 - Percepção geral quanto a gestão de pessoas	103
Gráfico 4 - Nível de concordância por sujeito – gestão de pessoas	104
Gráfico 5 - Percepção geral quanto ao foco no aluno	114
Gráfico 6 - Nível de concordância por sujeito – foco no aluno	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
BU – Biblioteca Universitária
CAD – Departamento de Ciência da Administração
CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CATV – Televisão a Cabo
CEDERJ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CSE – Centro Socioeconômico
DBS – Satélites por Transmissão Direta
EaD – Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAQ – Perguntas mais Frequentes
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISD – Instrucional System Design
ITFS – Serviço Fixo de Televisão Educativa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LED – Laboratório de Ensino a Distância
MEC – Ministério da Educação
MP3 – Mini Player 3
MP4 – Mini Player 4
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PDA - Personal digital assistants
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PED – Programa de Ensino a Distância
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGAU – Programa de Pós Graduação em Administração Universitária
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RIVED - Rede Interativa Virtual da Educação
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

SUMÁRIO	47
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXUALIZAÇÃO DO TEMA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA 17	
1.2 OBJETIVOS.....	19
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	20
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	20
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	23
2.1.1 <i>Educação a distância</i>	26
2.1.1.1 Elementos constitutivos da EaD.....	29
2.1.1.1.1 <i>Tecnologias</i>	33
2.1.1.1.2 <i>Docentes</i>	36
2.1.1.1.3 <i>Tutoria</i>	40
2.1.2 <i>Do ensino superior presencial à educação superior a distância</i>	42
2.1.3 <i>Aspectos legais do ensino superior a distância</i>	46
2.2 GESTÃO FLEXÍVEL DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA	52
2.2.1 <i>Flexibilidade organizacional</i>	52
2.2.2 <i>Flexibilidade na gestão do ensino superior a distância</i> ...	58
3 METODOLOGIA	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO.....	63
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	65
3.2.1 <i>Dimensões de flexibilidade da educação a distância</i>	66
3.2.2 <i>Fatores relacionados às organizações flexíveis</i>	69
3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	74
3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	79
4 RESULTADOS DA PESQUISA	81
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	81
4.1.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFSC	82

4.1.2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UAB/UFSC	83
4.2 RESULTADOS DA PESQUISA.....	86
4.2.1 ANÁLISE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	87
4.2.2 ANÁLISE SOBRE A GESTÃO DE PESSOAS	101
4.2.3 ANÁLISE SOBRE O FOCO NO ALUNO.....	113
4.3 DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS DA PESQUISA	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
5.1 CONCLUSÕES	123
5.2 RECOMENDAÇÕES	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO.....	137
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE	141
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O TUTOR.....	145
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES	149
APÊNDICE E – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE USO E SIGILO.....	150
APÊNDICE F – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	151

1 INTRODUÇÃO

No capítulo de introdução serão abordados o tema e problema de pesquisa, os objetivos e justificativa da mesma, concluindo com a apresentação da estrutura desse trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

As sociedades evoluíram para uma estrutura e funcionamento complexos (MORIN, 2000; DEMO, 2008; PORTER, 2005; MINTZBERG; QUINN; LAMPEL, 2006; DAFT, 2008; SENGE, 2009). A dinâmica das relações mercantis, a não linearidade no fluxo de informações, a variância das relações homem e trabalho, o alargamento espacial das relações humanas afirmam e conotam a complexidade das sociedades contemporâneas.

No atual modelo de organização social a escola passou a requerer organização, estrutura e processos capazes de se moldar as necessidades da sociedade a qual atende. As velhas estruturas do ensino tradicional abriram espaço a novas possibilidades que aproximam a escola da sociedade e nesse sentido à inserção de tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação teve importância fundamental.

A educação a distância (EaD) surge no contexto social como uma alternativa capaz de conciliar os diversos interesses da sociedade em geral com suas necessidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional. Tecnicamente, Aretio (1994, p. 39, tradução nossa) conceitua EaD dizendo que ela é:

(...) um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

A possibilidade de atendimento a um público diverso no tempo e no espaço e a oportunidade de ofertar projetos que conjugam variabilidade de recursos e técnicas de aprendizagem, conferem à EaD quesitos de que vão ao encontro das necessidades da sociedade atual.

No âmbito das instituições de ensino superior (IES), além da sociedade civil inferir sobre a oferta de vagas e cursos, e a sociedade

empresarial fomentar e se apropriar da pesquisa, o Estado impõe condições e regras para o seu funcionamento. Essa diversidade de interesses não apenas caracteriza o ambiente das instituições de ensino superior como complexo, mas as torna organizações, de fato, complexas (MORIN, 2000; COLOSSI, 1999).

Contudo, ser uma organização complexa em uma sociedade complexa requer competências gerenciais capazes de estabelecer uma relação funcional entre a variabilidade do ambiente, com técnicas administrativas capazes de colaborar com o cumprimento dos objetivos organizacionais.

Moran (2002, p. 275) prediz, especificamente para o ensino superior a distância, que “caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação”. Geralmente atrelada as suas tecnologias e mídias, ou seja, naquilo que facilita o aprendizado independente, a flexibilidade predita por Moran (2002) vai além da mediação didático pedagógica, avançando para a gestão e organização das instituições que a ofertam.

Assim, gerir uma instituição de ensino superior a distância significa potencializar os recursos dispostos pela própria modalidade e organizar uma gestão que garanta a flexibilidade não só da oferta, mas que promova também soluções e processos para a permanência dos alunos. E é entorno da flexibilidade na gestão do ensino superior a distância que se molda o problema que orienta essa pesquisa.

O ensino superior a distância no Brasil, conforme mostra os dados do Censo de Educação Superior de 2010, foi responsável por 14,6% das matrículas no ensino superior (INEP, 2012a). Isso significa que, em um período de 10 anos, ou seja, de 2001 a 2010, a EaD saiu de uma representatividade de 0,2% (INEP, 2012b) para os atuais 14,6% (INEP, 2012a) de matrículas em relação ao ensino presencial, sendo a maior responsável pelo aumento no número de matrículas do ensino superior.

A representativa que a EaD exerce no cenário geral do ensino superior (conforme INEP, 2012a) é observada também no cenário particular do curso de Administração a distância na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), cujas vagas, segundo Bunn, Costa e Moré (2007) eram de 1.000 no ano de 2008. Naquele cenário eram 25 polos distribuídos em 05 Estados brasileiros: Bahia, Roraima, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Desde 2006 a UFSC oferta cursos superiores a distância e por meio do Departamento de Ciências da Administração (CAD) ela

disponibiliza o curso de bacharelado em Administração. Nessa oferta foram três os projetos desenvolvidos: o projeto piloto, onde foram habilitados funcionários do Banco do Brasil e funcionários públicos municipais, estaduais e federais com o objetivo de progressão na carreira; e os projetos demanda social e turmas abertas, onde a chamada pública para o curso oferecido se deu por meio de vestibular.

A apresentação dos dados do Censo de Educação Superior de 2010, aliado ao cenário particular do curso de Administração a distância na UFSC, e às perspectivas e reflexões sobre a EaD, suscitam uma série de indagações que convergem para um problema onde a flexibilidade é o ponto de inflexão em relação a efetividade e expansão da EaD no ensino superior. Se de um lado o ensino a distância é uma alternativa para as demandas da sociedade atual, de outro a flexibilidade é requisito para que o aluno se aproprie dessa metodologia e a use para seu desenvolvimento educacional ao longo da vida.

A flexibilidade na EaD precisa ser trabalhada de modo a não ir de encontro as leis regulamentadoras e normalizadoras dessa modalidade e, ainda, sem deixar de atender as necessidades do aluno que busca essa modalidade justamente em razão da sua flexibilidade. E é esse o desafio do ensino superior a distância: atender aos referenciais legais que instituem um nível de qualidade padrão para a oferta sem, no entanto, perder o caráter flexível que a metodologia proporciona.

Diante do exposto essa pesquisa busca responder o seguinte problema:

A forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância, na UFSC, atende os pressupostos de uma gestão flexível?

Flexibilidade, nessa observação, não está envolta da gestão didático-pedagógica dos projetos que serão pesquisados, mas sim da sua gestão administrativa e o como essa gestão suporta as necessidades dos diversos atores envolvidos no projeto.

A seguir são apresentados os objetivos da pesquisa que nortearão a continuidade desse trabalho.

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos de pesquisa apresentados estão classificados em geral e específicos, conforme a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a gestão do curso de Administração do projeto UAB, na UFSC, sob a ótica do conceito de gestão flexível.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) compreender o que é flexibilidade na gestão administrativa de projetos de EaD;
- b) verificar como está configurada a gestão do projeto na UFSC;
- c) abordar a regulamentação do ensino superior e da EaD que podem influenciar ou impactar na gestão do curso de Administração na UFSC;
- d) relacionar os aspectos de aderência ou não aderência da gestão do curso de Administração na UFSC em relação ao conceito de gestão flexível.

1.3 JUSTIFICATIVA

O Brasil é um país com uma população de 190.755.799 pessoas (IBGE, 2012). Dessas, segundo a mesma fonte, 45.364.276 estão em idade escolar, ou seja, tem entre 4 a 17 anos de idade, o que representa 23,8% da população.

Gerir a educação em um país com a extensão territorial do Brasil, onde a infraestrutura básica de transporte, saneamento, eletricidade e internet ainda não é uma realidade nacional, e onde a mão de obra especializada de nível superior é uma realidade recente e concentrada nos grandes centros, é um desafio que requer a busca e a pesquisa constante por soluções que atendam esse cenário particular de organização social.

A EaD como solução de ensino independente e flexível, onde o aluno pode, a seu tempo e disponibilidade, evoluir no seu desenvolvimento educacional é uma das soluções que muitos países, e inclusive o Brasil, tem utilizado como estratégia única ou complementar ao ensino tradicional. Essa realidade, em especial no ensino superior brasileiro, pode ser visualizada nos últimos censos da educação superior divulgados pelo Ministério da Educação (MEC).

Entretanto, adotar uma modalidade de ensino com variações significativas em relação a modalidade presencial tradicional requer

fundamentalmente uma organização administrativa que promova não apenas a inclusão, mas também a permanência daqueles à margem do sistema atual, deixando de atuar como uma simples solução alternativa aos já potencialmente incluídos.

A partir dessa realidade social, a proposta desse estudo de caso colaborará para que a pesquisadora possa propor aspectos de gestão que potencializem o uso da EaD no ensino superior, e que essa, enquanto estratégia de Estado, colabore para com o cumprimento das políticas educacionais instituídas.

Além da relevância para a pesquisadora, essa pesquisa importa também sob o ponto de vista social uma vez que a possibilidade de conjugar os atributos de uma educação flexível tal como é a EaD à uma gestão flexível das instituições ofertantes oportuniza o uso efetivo dessa modalidade para a interiorização e democratização do acesso ao ensino.

A UFSC, enquanto um recorte da sociedade, se privilegia com a pesquisa por duas razões: se de um lado ela se apropria do trabalho enquanto ciência, que dá origem e subsídio para outras pesquisas nesse tema, de outro ela é também uma possível usuária dos resultados desse estudo, podendo aperfeiçoar seu modelo de gestão e alcançar assim melhores indicadores de eficiência e eficácia organizacional.

Ao PPGAU (Programa de Pós Graduação em Administração Universitária) – programa ao qual está vinculada essa pesquisa –, cujo foco é desenvolver profissionais para o exercício no ensino superior, é oportunizado o início de um trabalho voltado para a gestão administrativa do ensino superior a distância oferecendo reflexões para a inclusão ou potencialização dessa modalidade de ensino como estratégia efetiva nas instituições.

Cabe ressaltar que muitas publicações tratam da estrutura dos programas em EaD, entretanto, a discussão sobre a gestão desses programas, com um olhar crítico em relação à gestão da EaD no ensino superior, é algo que ainda está em desenvolvimento sobretudo a partir de uma leitura sistêmica e complexa dessa realidade. Na Biblioteca Universitária (BU) da UFSC, por exemplo, há 355 pesquisas (entre dissertações e teses) que tratam sobre o tema EaD. Entretanto, apenas 58 daquelas pesquisas abordam a questão da gestão da EaD, e nessas 58 não há qualquer referência sobre o tema flexibilidade. Da mesma forma, na biblioteca da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), nada consta sobre flexibilidade na gestão da EaD.

Contudo, a originalidade dessa pesquisa encontra-se na transcendência da flexibilidade didático-pedagógica da modalidade de ensino a distância para a flexibilidade na gestão dela. Essa reflexão tem

por objetivo gerar subsídios para estudos voltados a melhoria desses projetos quando aplicados ao ensino superior, potencializando sua ação e uso como estratégia de Estado.

O projeto é viável uma vez que, financeiramente, não requer recursos específicos para o seu desenvolvimento, sendo os custos eventuais incorporados pela pesquisadora em seu compromisso com o programa de mestrado ao qual esse trabalho se submete.

Em termos operacionais ele é viável por ser um caso da instituição onde a pesquisadora é aluna e ainda ser tema de interesse e pesquisa no departamento ao qual está vinculada.

No tópico seguinte será apresentada a estrutura do trabalho para um entendimento prévio quanto a sua organização.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esse projeto de pesquisa, introduzido com uma discussão sobre o tema e a apresentação dos seus objetivos e justificativa, seguiu com a apresentação do fundamento teórico que inspirou o método aplicado. Os temas tratados na fundamentação teórica abordaram especialmente a educação a distância, o ensino superior, e gestão flexível para o ensino superior a distância. Os principais autores pesquisados foram: Aretio (2002), Mendes (2002), Moore e Kearsley (2007), Belloni (2008), Martins (2008), Hall (2009), Moran (2002; 2010a; 2010b) e Barreto (2011).

A partir dos fundamentos teóricos do trabalho, apresentados no segundo capítulo, o terceiro tratou do método que foi balizador de toda a pesquisa. Esse método procurou ser preciso e conciso com os objetivos de modo a garantir que a conclusão apresentasse resposta ao problema de pesquisa suscitado. Com essa visão, os autores explorados na construção do método foram Chizzotti (2003), Zanella (2009) e Yin (2010).

O quarto capítulo tratou da descrição do estudo de caso realizado, onde foram apresentados e discutidos os resultados da aplicação do método descrito no capítulo anterior e à luz do referencial bibliográfico explorado no capítulo dois.

No quinto capítulo foram apresentadas as considerações finais da pesquisa onde constou a resposta ao seu problema. Na sequência daquela discussão foram apresentadas ainda recomendações para trabalhos futuros que envolvam o tema pesquisado e suas correlações.

No desfecho desse projeto foram apresentadas as referências utilizadas no trabalho, bem como os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo trabalha dois temas principais: gestão e flexibilidade. A correlação dos dois temas citados é estabelecida a partir do ensino superior a distância.

Nesse constructo o ensino superior a distância é apresentado como uma modalidade de ensino alternativa ao ensino superior presencial, cujo esforço de gestão é analisado a luz do conceito de gestão flexível.

Inicia-se, no tópico seguinte, a abordagem sobre gestão no ensino superior a distância.

2.1 GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Antes de abordar sobre a gestão do ensino superior a distância, importa compreender o contexto da gestão na sociedade moderna. De acordo com Etzioni (1973, p. 7-8):

Ao contrário de sociedades anteriores, a sociedade moderna atribui um elevado valor moral ao racionalismo, à eficiência e à competência (...). As mudanças na natureza da sociedade tornaram o ambiente social mais compatível com as organizações: a arte de planejar, coordenar e controlar desenvolveu-se com o estudo da administração.

A partir da citação de Etzioni (1973) podemos inferir que organizações e sociedade evoluíram no sentido de compartilhar valores antes exclusivos a uma ou outra. Essa confluência de um lado dá às sociedades características de racionalidade antes apontadas exclusivamente às organizações, de outro as organizações são dotadas de aspectos humanísticos relacionados ao nível de alcance de seus resultados.

Em relação a participação do homem nos resultados organizacionais, Etzioni (1973) diz que de modo geral quanto menor à alienação do pessoal, mais eficiente será a organização. Em outra perspectiva, Moran (2010a) discorre que na educação encontramos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético; do presencial e do virtual; da escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões. Assim, através da

educação podemos promover o desenvolvimento de competências que influenciam no comportamento do homem na organização e consequentemente no desempenho que ela possa auferir.

Particularizando a gestão em instituições educacionais, Moran (2010a) complementa dizendo que quanto mais tecnologias temos à disposição, mais são necessárias pessoas evoluídas, competentes e éticas. A sociedade torna-se cada vez mais complexa e pluralista com as inúmeras informações, visões e novidades disponíveis, exigindo pessoas abertas, criativas, inovadoras e confiáveis para atuar nesse cenário.

Contudo, é importante que o desenvolvimento de competências aconteça na educação e para a educação, não apenas desenvolvendo os cidadãos que coloca na sociedade, mas visando a evolução contínua do aprender (MORAN, 2010a). A escola não precisa apenas preparar cidadãos para o mundo, mas precisa preparar para ela própria cidadãos capazes de pensar e recriar a educação em todos os seus níveis.

A valorização das pessoas, o avanço das tecnologias, a sociedade em contínua mudança torna as organizações mais suscetíveis às inúmeras influências externas e internas, e nas instituições de ensino superior, além de todas as forças que comumente afetam as demais organizações, elas têm passado ainda por dificuldades decorrentes da própria expansão do ensino superior e da intervenção normativa do Governo, tanto na sua organização quanto no seu funcionamento (ALPERSTEDT; FIATES; MARTIGNAGO, 2006).

Se antes a política governamental ora estimulava ora freava a expansão do ensino superior, nos últimos anos ela passou a ser deliberada. Segundo Lobo e Ramos (2010), de 1998 a 2003 a evolução no número de IES foi de mais de duzentos por cento, e daquele ano a 2010 o crescimento foi de mais de cento e trinta por cento, ao passo que até o advento da LDB de 1996, isto é, de 1980 a 1997 não houve crescimento expressivo, nem ampliação da oferta (LOBO; RAMOS, 2010, p. 3).

Moran (2010a) acredita que em razão da expansão continuada do ensino superior em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Segundo ele, avançaremos rapidamente e com segurança na busca de novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos. “É fato que caminhamos para ter aulas com acesso wireless que favorecem as aulas-pesquisa, com o acesso podendo ser feito de qualquer lugar e a qualquer hora e com equipamentos acessíveis” (MORAN, 2010a, não paginado).

Contextualizando a fala de Moran (2010a) importa apresentar os dados de Guevara e Rossini (2008) quando citam o Anuário Brasileiro

de Educação Aberta e a Distância (ABED) de 2006. Segundo os autores, em 2005, no Brasil, havia 504 mil pessoas estudando a distância em cursos certificados pela União, um número 62,6% maior que o registrado em 2004, já em 2008 existiam 93 IES credenciadas para EaD (52 particulares e 41 públicas), com cerca de 220 cursos de graduação.

Pela expressividade nos números de Guevara e Rossini (2008) que fortalecem o movimento citado por Moran (2010a), é relevante compreender as particularidades que envolvem a gestão da educação a distância para a qual apresentamos o seguinte trecho da obra de Rumble (2003, p. 14):

Aqueles que se dedicam a educação a distância não estão isentos dos mesmos desafios encontrados no sistema tradicional de ensino. (...) mas o cenário no qual exercem suas atividades é bastante diferente.

Em sequência à fala de Rumble (2003) apresentamos a fala de Moore e Kearsley (2007) de que a distância na EaD não importa pela variabilidade de sua condição, mas por proporcionar uma experiência na qual a distância é o hiato de compreensão e comunicação entre professores e alunos.

Relacionando a fala de Rumble (2003) à de Moore e Kearsley (2007) podemos perceber que operar em um sistema de educação a distância exige um grau considerável de sofisticação gerencial. Isso porque, apesar de a EaD viver os mesmos desafios do sistema tradicional de ensino, o cenário onde eles ocorrem diverge do tradicional especialmente pela condição da distância, o que interfere fundamentalmente sobre a forma como os processos didático-pedagógicos são desenvolvidos o que, por sua vez, requerem processos administrativos e de apoio adequados a essa particularidade.

Lembrando que na EaD os alunos não se encontram apenas afastados de seus professores, mas da instituição e de sua administração, Rumble (2003) salienta que a concepção e organização de sistemas administrativos apropriados a este processo constituem importante tarefa para os gestores de sistemas de educação a distância.

Segundo Moran (2010b, p. 253), a EaD no ensino superior brasileiro atua basicamente a partir de dois modelos: o modelo virtual e o modelo semipresencial. No modelo virtual, a orientação dos alunos é feita a distância pela internet ou por telefone, onde os alunos reportam-se ao professor e ao tutor durante todo o semestre e encontram-se

presencialmente apenas para fazer avaliações. No modelo semipresencial existem polos próximos de onde os alunos moram e, além do tutor online, há o tutor presencial com quem podem tirar dúvidas e participar das atividades solicitadas e dos laboratórios de informática e outros específicos do curso.

Citando a ABED, Moran (2010b) diz que no Brasil predomina o modelo semipresencial baseado majoritariamente em material impresso (84,7%), seguido do uso de internet (61,2%) e de materiais disponibilizados em CD-ROM (41,8%). O mesmo autor aponta o modelo semipresencial como os operados pelas universidades públicas nos projetos da Universidade Aberta do Brasil.

Moran (2010a) entende que as normas brasileiras regulamentadoras pressionam no sentido de que todas as instituições que atuam no ensino superior a distância, principalmente na graduação, revejam seus projetos pedagógicos e adaptem-se ao modelo semipresencial, com polos presenciais mais estruturados e atuantes, de acordo com as normas legais atuais. O autor acredita, contudo, que a educação a distância está proporcionando uma mudança profunda no ensino superior, que utilizará cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem. Para isso, ele acredita que a mudança acontecerá aos poucos e em todos os níveis e modalidades educacionais, os cursos presenciais terão disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância, e os mesmos professores que estão no presencial-virtual começarão a atuar também na educação a distância.

Moran (2010a) alerta que para dar conta de todos os desafios da EaD precisamos sair da discussão semântica para na prática fazer valer todos os benefícios que essa modalidade coloca a disposição do ensino aprendizagem. Ele complementa dizendo que é preciso que as estruturas organizativas e currículos sejam muito mais flexíveis e criativos.

Nos tópicos seguintes serão tratados os temas educação a distância e seus aspectos constitutivos. Essa abordagem tem por objetivo criar conceitos e entendimentos sobre o núcleo da unidade em pesquisa de modo que isso subsidie a construção das propostas subsequentes.

2.1.1 Educação a distância

O distanciamento físico entre aluno e professor é requisito essencial na construção de um conceito para a EaD. O próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2011b) e autores como Aretio

(2002), Rumble (2003) e Moore e Kearsley (2007) adotam essa concepção e apresentam conceitos que orientam o desenvolvimento desse estudo.

Para o Ministério de Educação (MEC), no Decreto 5.622, de 2005, a EaD caracterizava-se como uma forma de ensino que possibilitava a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 2011d).

Aretio (2002), em consonância, apresenta o ensino a distância como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e de apoio de uma organização e tutoria que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam aqueles um aprendizado independente.

Ratificando o que colocou Brasil (2011b) e Aretio (2002), Rumble (2003) considera que o ensino a distância é um método que separa fisicamente o estudante do professor, e complementa com a observação de que ainda que os professores possam entrar em contato direto com seus alunos, por telefone, áudio e videoconferências, a separação física entre aluno e professor implica na utilização de certos meios para ensinar.

Reforçando os autores citados anteriormente, apresentamos também o conceito de Moore e Kearsley (2007, p. 1):

(...) a ideia básica da educação a distância consiste em alunos e professores estarem em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir.

A análise dos conceitos apresentados (Brasil, 2011b; Aretio, 2002; Rumble, 2003; Moore e Kearsley, 2007) permite inferir que se a distância é requisito essencial da interação no EaD ela pressupõe, por consequência, a existência de uma base tecnológica de apoio capaz de eliminar ou reduzir a problemática da distância física. Por esse fato, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estiveram desde o princípio vinculadas ao estudo da EaD.

Assim, ao longo do tempo a história da EaD foi categorizada em gerações identificadas, especialmente, pelo tipo de tecnologia em uso. Essas categorizações implicam situar o momento histórico em que certo tipo de tecnologia estava sendo enfatizada para o desenvolvimento de cursos e programas. A abordagem de Moore e Kearsley (2007) aponta cinco gerações que estiveram baseadas, respectivamente, em: correspondência, rádio e televisão, o ISD, teleconferências e o surgimento da WEB. Outros autores, entretanto, começam a caracterizar uma sexta geração de EaD, a exemplo do apresentado por Gomes (2008), conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1- Síntese das principais características relacionadas às gerações de Educação a Distância

GERAÇÕES DE EAD	DESIGNAÇÃO	SUPORTES TECNOLÓGICOS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDO
1ª Geração	Ensino por correspondência	Impressa
2ª Geração	Tele-ensino	Emissões radiofônicas e televisivas
3ª Geração	Multimídia	CD's e DVD's
4ª Geração	E-learning	Internet – web
5ª Geração	M-learning	PDA, celulares, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphones
6ª Geração	Mundos virtuais	Ambientes virtuais na web

Fonte: adaptado de GOMES (2008, p. 198).

Importa considerar, entretanto, o que expõe a própria autora (Gomes, 2008) sobre o fato de as gerações de EaD comportarem um conceito multifacetado que ultrapassa a mera dimensão tecnológica. Assim, é importante ter presente que “num mesmo curso, instituição ou país podemos ter presentes várias gerações de EaD, em contextos diferenciados ou até em articulação” (GOMES, 2008, p. 199). As gerações consistem, entretanto, num esforço de sistematização das práticas, as quais não são excludentes.

No Brasil, a história da EaD não guarda variações significativas em relação ao contexto mundial, diferenciando-se especialmente em razão do momento de ingresso das tecnologias e mídias. As primeiras iniciativas relevantes no país surgiram a partir de meados dos anos 90 quando começaram a surgir programas oficiais e formais incentivados

pelas secretarias de educação municipais e estaduais, algumas iniciativas isoladas e outras em parceria com as universidades (MUGNOL, 2009).

Contudo, a formalização da EaD como modalidade de ensino se deu em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n. 9.394 –. Essa Lei estabeleceu, em seu artigo 32, o ensino a distância como uma modalidade utilizada para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 2011a). Outras legislações foram criadas e em 2005, com o Decreto n. 5.622, foi estabelecido um primeiro sistema oficial para oferta de cursos na modalidade a distância.

No ensino superior, o marco inicial e pioneiro de inclusão da EaD veio antes mesmo da LDB. De acordo com Mohry (2004, p. 40), aquele marco foi a implementação do Programa de Ensino a Distância (PED) na Faculdade de Educação da UnB, no final da década de 1970. Apesar de essa iniciativa ter sido frustrada em razão da impossibilidade de acolher a demanda que se formou, considera-se esse ato como o primeiro grande desafio que posteriormente culminou com a instituição dessa modalidade de ensino na LDB de 1996.

Sobre a EaD no Brasil, Mugnol (2009) pondera que tal como a educação na sua forma tradicional sempre foi um desafio para o Estado brasileiro, também o é a EaD. Se de um lado podemos observá-la como uma oportunidade de atender seu extenso território nacional sem, no entanto, ampliar sua estrutura física para essa operação, de outro o desafio de inserir tecnologias educacionais em locais cuja infraestrutura ainda não é total e menos ainda irrestrita, torna a EaD também um desafio.

Na sequência trataremos dos aspectos constitutivos de um programa de educação a distância.

2.1.1.1 Elementos constitutivos da EaD

Para que seja possível compreender a constituição de um projeto de EaD é preciso que antes se identifique o tipo de estrutura das instituições ofertantes, porque nesses termos a educação a distância pode existir em diferentes níveis (RUMBLE, 2003).

Moore e Kearsley (2007, p. 4-6) citam cinco níveis de educação a distância em instituições ofertantes. Ela é a atividade específica de uma instituição com finalidade única, onde o corpo docente e os colaboradores da instituição se dedicam exclusivamente à EaD. Em geral, essas instituições nascem com o propósito de construir projetos nessa modalidade e toda a sua equipe se orienta para esse fim. Esse é o

caso, por exemplo, da Athabasca University, do Canadá (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 4).

Uma instituição de finalidade dupla é configurada quando a educação a distância é acrescida a seu campus previamente estabelecido e possui normalmente uma equipe administrativa, produtores de conteúdo e especialistas técnicos cuja única responsabilidade é a educação a distância, mas raramente tem seu próprio corpo docente. Esse é o caso da Pennsylvania State University, dos Estados Unidos (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 5).

Um terceiro nível, de professores individuais, ocorre em algumas instituições convencionais que disponibilizam seu ensino por métodos de educação a distância sem ter uma unidade especial. Nesse último caso, a criação, o ensino e a administração desses programas ficam a cargo dos professores e administradores no campus (MOORE; KEARSLEY, 2007). Por não ter uma estrutura formalizada os casos desse tipo de estrutura acontecem ocasionalmente e são informais.

As universidades e consórcios virtuais, que configuram o quarto nível de EaD em instituição ofertante, representam um arranjo organizacional de duas ou mais instituições que operam juntas na criação e na transmissão de cursos ou em ambas. Um exemplo desse tipo de configuração é a Global Virtual University, na Nova Zelândia (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 6).

O quinto nível ocorre na elaboração de cursos e programas que se utilizam de ampla variedade de tecnologias e mídias para confeccionar os objetivos de aprendizagem e o curso em si. Diferentemente do nível de instituições de finalidade dupla ou professores individuais, que transformam o que ocorre no presencial em material para a EaD, esse quinto nível inicia com a proposição de um aprendizado a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Moran (2002, p. 252), particularizando para a situação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil, identifica três grandes formas de organização. Para esse autor as instituições podem ser do tipo isolada, que são as universidades e faculdades de ensino superior que já oferecem cursos na educação presencial e que resolvem oferecer cursos a distância; as associações e consórcios são compostos por IES que se juntam para oferecer cursos a distância em vários níveis, a exemplo do CEDERJ (Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro), que reúne cinco Universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro; e por fim, as instituições exclusivamente virtuais que são criadas com o objetivo principal de oferecer cursos a distância.

É importante notar que a forma como a instituição está organizada influencia no tamanho da equipe, tecnologias e recursos requeridos para a realização do curso, e conseqüentemente no tipo de público que poderá alcançar.

Como forma de apoiar a arquitetura de um programa a distância nos diversos tipos de instituições ofertantes, Moore e Kearsley (2007) indicam o uso da metodologia conhecida como Elaboração de Sistemas de Instrução (ISD – Instrucional System Design) para estruturar os cursos e programas. A ISD surgiu após a Segunda Guerra Mundial, tendo se originado da pressão para a criação de treinamento mais eficiente durante a guerra (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 107).

A ISD é um produto de diversas perspectivas teóricas em relação ao aprendizado e ao ensino, o que inclui a teoria dos sistemas, a psicologia behaviorista e a teoria da comunicação e informação (MOORE e KEARSLEY, 2007). A ideia central é que o desenvolvimento da instrução possa ser dividido em estágios e que cada um deles gere decisões críticas para a continuidade do estágio seguinte.

No quadro a seguir foram agrupados os estágios apontados pela ISD, relativos a criação de uma estrutura de curso em EaD.

Quadro 2 - Etapas para elaboração de sistemas de instrução (ISD)

ESTÁGIO	OBJETIVO	PRODUTO
Análise	São avaliadas as tarefas ou funções da ocupação em estudo para identificar as competências requeridas, ou detectar o desempenho que demonstraria o domínio da ocupação.	Apontamento das competências a serem desenvolvidas
Elaboração	São articulados os objetivos de aprendizagem, ou seja, o comportamento esperado e as condições pela qual este deveria ser avaliado, e um critério para a sua medição. Nesse caso, as mídias são selecionadas a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade para a prática de tal comportamento específico.	Descrição dos objetivos de aprendizagem
Desenvolvimento	Os encarregados de criação e produção elaboram os materiais de instrução que comunicam aquilo que é necessário para cumprir os objetivos de aprendizado.	Elaboração dos materiais de instrução
Implementação	Os alunos se inscrevem, seus materiais de instrução são transmitidos e eles interagem com seus instrutores e talvez com outros alunos.	Execução do plano
Avaliação	As atividades de avaliação incluem testes e classificação (formativos) contínuos, a medida que os alunos estudam durante o curso, bem como verificações ocasionais para avaliar a eficácia de materiais e procedimentos específicos dos cursos.	Aplicação de testes e classificação

Fonte: elaborado pela autora a partir de Moore e Kearsley (2007, p. 108-109).

É importante considerar que a abordagem do ISD enfatiza o planejamento onde “cada estágio do ciclo de ISD resulta em um produto que precisa ser entregue, para que os passos posteriores no processo de

ISD possam avançar” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 109-110). Os mesmos autores, Moore e Kearsley (2007), citam as universidades abertas e grandes corporações como adeptas dessa abordagem.

Construir um projeto de educação a distancia exige, contudo, um plano detalhado para fazer com que sua operação seja implantada, funcione e permaneça a longo prazo (ROSENBERG, 2002). Desenvolver um produto de educação a distancia requer do seu gestor toda uma preocupação com as variáveis de seu ambiente que lhe apontem a conotação de viabilidade do negócio.

No tópico seguinte, a partir da percepção em relação aos aspectos estruturantes de uma proposta de ensino a distância, trataremos das tecnologias disponíveis e seu uso principal em cada tipo de projeto.

2.1.1.1.1Tecnologias

Rumble (2003) considera que um importante desafio na elaboração de projetos de EaD é seus gestores conhecerem as características sociais, econômicas e educacionais de seus alunos. Segundo ele, o conhecimento preliminar do público a ser atendido por um curso em EaD oportuniza a identificação do uso das mídias mais apropriadas, a exemplo dos materiais impressos, correspondências, rádio, televisores, teletextos, videotextos, vídeo e audiocassetes, videodiscos, telefone, teleconferência, videoconferência, computadores para ensino da informática e tratamento de texto, correio eletrônico e conferências.

Assim como no ensino presencial, na EaD a transmissão de conhecimentos somente é satisfeita aqueles alunos que estão motivados, e esses aprendem por meio de quaisquer recursos, desde que sejam utilizados com competência (RUMBLE, 2003). O mesmo autor ressalta, contudo, que na educação a distância é atributo dos próprios recursos sensibilizar quanto aos conhecimentos, e é aí que se aconselha que estes possam ser repetidos e discutidos para serem bem compreendidos, aproveitando-se das mídias para apresentar a mesma ideia de maneiras diferentes.

Contudo, em relação aos aspectos tecnológicos, os gestores de EaD precisam diferenciar os tipos de recursos existentes para estruturar um curso. Na classificação de Cardoso (2007, p. 98) os recursos podem ser síncronos ou assíncronos e diferenciam-se especialmente em função do nível com o qual colaboram para um aprendizado independente.

Nos tipos síncronos os participantes acessam simultaneamente o conteúdo e interagem geralmente com a mediação de um professor ou

tutor. Por sua característica, o treinamento síncrono requer pouca produção, sendo o tempo e custo de desenvolvimento semelhante ao presencial (CARDOSO, 2007). Geralmente, a mídia que facilita esse tipo de interação, além da videoconferência, é a internet com o recurso da voz para professor e alunos, e acompanhamento das aulas por slides.

Nos cursos do tipo assíncrono cada aluno faz suas aulas no momento que quiser. Com a internet a comunicação desse tipo de tecnologia passou a ser bidirecional, permanecendo os princípios básicos da assincronicidade: os alunos comparecem às aulas no momento que podem, enviam perguntas ou observações ao professor e este, por sua vez, as responde quando possível (CARDOSO, 2007).

Apesar de ambos, recursos síncronos e assíncronos, apresentarem um conjunto de vantagens e desvantagens, não é possível emitir julgamentos com relação a melhor adequação ao curso se não for levado em consideração o perfil do público a qual o curso se destina, os objetivos de aprendizagem, a infraestrutura disponível, entre outros.

Diz-se que a utilização de uma abordagem sistêmica completa, na EaD, consiste numa combinação valiosa de todas as mídias, veiculadas pelas tecnologias mais convenientes, de modo que os alunos aproveitem os benefícios pedagógicos de cada uma delas (MOORE; KEARSLEY, 2007). E é em virtude dessa combinação, que na educação a distancia é tão importante que todo aluno e usuário conheça um pouco a respeito de cada tecnologia e mídia que é veiculada.

As quatro tecnologias mais difundidas na EaD, segundo Moore e Kearsley (2007), com suas respectivas mídias correlacionadas, estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Tecnologias da EaD

TECNOLOGIA	MÍDIAS
Impressa	Guia de estudo, jornais e boletins.
Áudio e vídeo	Radio e televisão, serviço fixo de televisão educativa (ITFS), televisão a cabo (CATV), satélites por transmissão direta (DBS) e vídeo transmissível.
Teleconferência	Áudio, audiográfica, vídeo e computador.
Aprendizado baseado no computador	Conferência por computador, sistema de aprendizado baseado na web, sistema de gestão do conhecimento, internet2.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Moore e Kearsley (2007, p. 78-96).

É possível perceber, a partir da análise do quadro apresentado, que existem diversas opções de tecnologia e de mídia para a veiculação de cursos de aprendizado a distância. A opção por um tipo, nos cursos e programas, deve estar vinculada ao perfil do público a ser atendido e das competências internas que deem respostas ao *feedback* advindo daqueles recursos.

É importante observar que as mídias mais amplas, videoconferências face a face e em tempo real, são mais apropriadas para as tarefas envolvendo diferenças de interpretação, ao passo que mídias compactas, como o e-mail e documentos escritos, são apropriadas para tarefas analisáveis, uma vez que a revisão dos pontos e argumentos levantados poderá acontecer a qualquer momento (RICE in MOORE; KEARSLEY, 2007).

Vale atentar, contudo, que nenhuma tecnologia isoladamente tem possibilidade de atender a todos os requisitos de ensino e aprendizado, satisfazer as necessidades dos diferentes alunos ou atender às variações em seus ambientes de aprendizado (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Importa ainda ressaltar que a opção por uma mídia em hipótese alguma deve excluir o uso de outras. Vários autores (Aretio, 2002; Cardoso, 2007; Moore; Kearsley, 2007) defendem exaustivamente que um programa está melhor desenhado quando concilia o uso de mídias e tecnologias complementares para o melhor desempenho no alcance dos objetivos de aprendizagem.

Um problema constante ao longo de toda a história da educação a distância é a tendência dos educadores de se fixarem em uma tecnologia específica e tentarem transmitir todos os diferentes componentes de um curso com base nessa tecnologia. Para Aretio (2002), ao fixar programas ou elaborar cursos, um princípio básico da abordagem sistêmica consiste em reconhecer que cada mídia tem seus pontos fortes e pontos fracos que precisam ser considerados ao se decidir como transmitir cada parte do programa ou do curso a seu público-alvo específico.

Fica claro em todo o apanhado bibliográfico que as possibilidades em tecnologias e mídias são diversas, sendo um desafio para o gestor a reunião de competências que sejam capazes de apontar e combinar tecnologias e mídias que colaboram para um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade ao papel que as competências humanas exercem no processo de constituição de projetos a distância, os tópicos seguintes tratarão dos docentes e tutoria como componentes diretos da facilitação do aprendizado a distância.

2.1.1.1.2 *Docentes*

O centro do modelo de um sistema de ensino a distância é o aluno e todo o entorno preocupa-se com as interações motivadas por ele. Aretio (2002) alerta, entretanto, que a participação central do aluno não significa que o modelo deva convertê-lo em sujeito receptor de conteúdos e serviços de todo o tipo, mas sim promovê-lo para autogerir seu próprio processo de formação.

É para facilitar o processo de aprendizagem independente do aluno que Moore e Kearsley (2007, p. 152-154) identificam três tipos principais de interação estabelecidas a partir dele: interação do aluno com o conteúdo, interação do aluno com outros alunos, e interação com o instrutor.

A interação do aluno com o conteúdo representa uma característica definidora da educação, que é um processo de aprendizado planejado de determinado conteúdo, auxiliado por um professor ou por professores (MOORE; KEARSLEY, 2007). Cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes.

A interação do aluno com outros alunos ocorre em grupos reais ou virtuais que podem ser usados pelos profissionais de criação de cursos e pelos instrutores para gerar conteúdo, especialmente, quando os alunos podem ser organizados em equipes de projeto e assumir a responsabilidade por fazer apresentações a seus colegas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

E por fim, a interação do aluno com o instrutor, que será objeto de estudo desse tópico, é considerada essencial pela maioria dos alunos e desejável por grande parte dos educadores uma vez que, após o conteúdo ter sido apresentado, são os instrutores que auxiliarão os alunos a interagir com o conteúdo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Schiller (2011, p. 43), citando Tardif, aponta três saberes necessários à prática docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares. Os saberes da formação profissional seriam aqueles conhecimentos oriundos das instituições de ensino, que incluem tanto os saberes das ciências da educação como os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares seriam os conhecimentos consolidados na sociedade por meio dos grupos sociais produtores de saberes, dispostos em forma de disciplinas nos cursos, e os saberes curriculares, vinculados a instituições, seriam aqueles que se concretizam sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Schiller (2011), ainda citando Tardif, coloca que com base nos saberes, o bom professor é aquele que consegue articular esses saberes, não resumindo essa relação a simples transmissão. Schiller (2011), agora citando Masseto, diz que nesse processo o professor é um mediador do processo de ensino-aprendizagem, colocando-se como uma ponte (não estática) entre o aprendiz e sua aprendizagem.

Na educação a distância diz-se que o professor é a pessoa que auxilia a transformar a informação criada para um grande público no conhecimento para cada aluno individual (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Um curso bem elaborado oferecerá aos instrutores oportunidades para envolver os alunos em discussões, críticas e na construção do conhecimento. Apesar disso, Moore e Kearsley (2007) alertam que recai sobre o instrutor a responsabilidade de criar um ambiente no qual os alunos aprendam a controlar, gerenciar, aplicar e se envolver com os materiais na tentativa de relacioná-los às suas próprias vidas e, portanto, transformar as informações dos professores em seu conhecimento pessoal.

Moore e Kearsley (2007) explicam que uma das maneiras pelas quais os instrutores auxiliam os alunos é pelo estímulo ao interesse deles pela matéria e à motivação que tem para aprender. Em seguida, ajudam os alunos a praticar aquilo que estão aprendendo, à medida que colocam em prática aptidões que viram ser demonstradas ou manipulam informações e ideias que foram apresentadas.

“A tarefa é o principal componente que une o instrutor ao aluno, o profissional de criação ao instrutor e até mesmo o aluno aos seus colegas” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 150), sendo o meio pelo qual o progresso de cada aluno é avaliado e, por consequência, é o ponto chave para a avaliação do programa. Vale acrescentar, entretanto, que os exames e testes em um contexto de educação a distância apresentam alguns desafios especiais com relação à segurança uma vez que, se os alunos se submetem a um exame ou teste em casa ou em um centro de aprendizado sem supervisão, não é possível garantir a integridade de sua tarefa e por isso o plágio constitui, na EaD, uma preocupação específica para os educadores (MOORE; KEARLEY, 2007).

Além da avaliação, existem diversos fatores que tornam o ensino de um curso a distância diferente do ensino em uma sala de aula tradicional. Moore e Kearsley (2007) consideram que a diferença mais significativa é que na EaD o instrutor não sabe como os alunos reagem ao que foi redigido, gravado ou falado em uma transmissão, a menos que os alunos optem por informá-lo em algum mecanismo de feedback.

Moore e Kearsley (2007) colocam ainda que um outro fator que torna o ensino a distância um desafio para a maioria dos professores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. O autor argumenta que até pouco tempo atrás dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologia, e por isso os instrutores precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dela.

Nesse contexto, Moore e Kearsley (2007, p. 148-149, grifo nosso) consideram que as principais funções do docente se dividem em ensino, avaliação do progresso do aluno, apoio, e avaliação da eficácia do curso.

Na função de ensino o instrutor ressalta partes do conteúdo do curso em uma determinada unidade de instrução e intervém para orientar a discussão. Nessa ação o instrutor interage com alunos e grupos de alunos à medida que elabora apresentações ou outros projetos para a aula. Como continuidade dessa função, o instrutor elabora, aplica e avalia as tarefas dos alunos, ou seja, o instrutor responde a cada aluno o quanto atendeu aos critérios de desempenho naquele estágio do curso (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Com relação ao apoio, Moore e Kearsley (2007) consideram que o instrutor é o intermediador entre o aluno e a instituição. Ele recebe perguntas de ordem administrativa, técnica ou mesmo de aconselhamento. Nessa situação o professor as responde quando possível ou então as encaminha para outro profissional.

E por fim, a avaliação da eficácia do curso é realizada em nome da instituição (MOORE e KEARSLEY, 2007). Sendo o principal ponto de interação entre alunos e instituição, com a interação ocorrendo diretamente no ambiente pedagógico, o instrutor é o principal detentor de subsídios e informações para orientar o processo de revisão e adequação dos programas a distância.

Aretio (2002) lembra que o docente é um dos profissionais membros de uma equipe na qual participam diferentes profissionais e especialistas com o fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, pelas funções pontuadas pode-se inferir que o instrutor é, definitivamente, os olhos e os ouvidos do sistema (MOORE; KEARSLEY, 2007). Outros profissionais como os de criação, especialistas em tecnologia e administradores não tem uma compreensão verdadeiramente íntima de um pequeno grupo de alunos, de seu progresso, de seus sentimentos e de suas experiências no curso.

Para atuar em relação as funções citadas, Schlosser e Anderson (apud Aretio, 2002, p. 124, tradução nossa), identificam as seguintes habilidades que devem ser dominadas pelo docente da EaD:

- a) entender a natureza e filosofia da educação a distancia;
- b) identificar as características dos estudantes que aprendem fisicamente distantes do docente;
- c) criar e desenvolver cursos interativos adaptados as novas tecnologias;
- d) adaptar as estratégias de ensino ao modo de entrega na modalidade a distancia;
- e) organizar os recursos didáticos num formato apropriado para o estudo independente;
- f) informar-se e praticar o uso dos sistemas de telecomunicações;
- g) avaliar o desempenho dos estudantes a distância, suas atitudes e percepções.

Com base nas habilidades requeridas, podemos perceber a importância do instrutor em todo o processo de desenvolvimento de cursos da modalidade EaD. É esse o ator que pode inferir criticamente em todas as partes do processo, desde o levantamento de necessidade, até a avaliação final dos objetivos de aprendizagem, bem como a interface alcançada por todas as tecnologias usadas.

Por todo o exposto, Aretio (2002, p. 124) ressalta que o docente precisa estar disposto para uma formação contínua em relação as tecnologias que constantemente são incorporadas aos processos de ensino e aprendizagem a distância. Esse fato, para o autor, requer atenção e cuidado por parte do docente para que sua atividade não encontre grandes níveis de dificuldade.

O planejamento, a implementação, o controle e a avaliação dos programas em EaD ocorrem de forma mais eficiente se alinhado as percepções e observações que os docentes podem fazer, já que são eles que estão em contato com os estudantes, com os profissionais de tecnologia, com os educadores, e toda a equipe que trabalha para que o projeto atenda as necessidades dos alunos. É esse profissional que tem as informações em relação a quanto foi explorado e apreciado pelos alunos e as tecnologias colocadas a sua disposição.

Após se definir a estrutura do curso e os elementos constitutivos do mesmo que se estabelece o nível de interação que o docente terá com o aluno haja vista o tipo de instituição, o número de alunos do projeto, entre outros fatores. Essas variações sinalizarão a necessidade daquela interação ser mediada por uma estrutura de apoio com o propósito de

tutoria. No t3pico seguinte ser3o apresentados os tipos de tutoria usualmente considerados pelas institui33es e o papel do tutor nesse contexto.

2.1.1.1.3 Tutoria

A palavra tutor faz refer3ncia a figura que exerce prote333o, tutela, defesa e salvaguarda de uma pessoa menor ou necessitada (ARETIO, 2002, p. 124). O mesmo autor transcende esse conceito para a EaD dizendo que nos sistemas de educa33o a distancia a caracter3stica primordial da tutoria 3 fomentar o desenvolvimento do estudo independente.

Schiller (2011) considera que, embora hoje a discuss3o acerca das atribu333es do tutor esteja em maior evid3ncia, a figura do tutor surgiu na educa33o presencial por volta do s3culo XV em universidades da Inglaterra. Sua fun333o era assessorar grupos de estudantes de forma individual, auxiliando nos estudos e nas quest33es de comportamento, isso coordenado por um professor titular.

O tutor, quando existente na estrutura de um curso a dist3ncia, 3 a linha de frente da institui33o com o aluno. Ele existe para multiplicar as a333es do docente e ampliar a abrang3ncia do projeto, para o qual se deve considerar o preparo, a experi3ncia e a expertise desse profissional.

Barber3 (2006, p. 144-147) acredita que o tutor precisa combinar estrat3gias para facilitar a aprendizagem dos adultos que escolhem a educa33o a distancia. Essas estrat3gias devem compreender:

- a) o planejamento e organiza33o da informa333o e contatos com os alunos;
- b) a motiva33o para iniciar e manter o interesse pela aprendizagem;
- c) a exposi33o dos objetivos que se pretende alcan3ar, a apresenta33o dos conte3dos significativos e funcionais;
- d) o convite a participa33o dos estudantes;
- e) o desenvolvimento de respostas e fomento de um aprendizado ativo e interativo;
- f) o incentivo a auto forma33o e oferecimento de apoio motivacional para que a aprendizagem alcance suas metas;
- g) a potencializa33o do trabalho colaborativo nos grupos de aprendizagem;
- h) a facilita33o da retroalimenta33o;
- i) o refor3o do autoconceito e respeito a diversidade do grupo;
- j) a promo33o da transfer3ncia de aprendizado; e

k) e a avaliação formal do progresso.

Cada estratégia apontada por Barberà (2006) vai variar quanto a sua aplicação e intensidade em razão do modelo de tutoria que o programa tem estabelecido. Isso ocorre porque dependendo do modelo adotado o tutor tem maior ou menor interação com os alunos, docentes e a estrutura em si.

O modelo em uso, por sua vez, deve estar coerente com a proposta do curso, seu público alvo, disponibilidade de recursos tecnológicos e financeiros, e ainda com as competências disponíveis para viabilizar a proposta.

No quadro abaixo apresentaremos a categorização de Cardoso (2007) para os modelos de tutoria.

Quadro 4 - Modelos de tutoria

MÉTODO	CARACTERÍSTICA
Tira-dúvidas	Trata-se do modelo com menos nível de tutoria, em que o trabalho do tutor será apenas tirar dúvidas. O trabalho do tutor será sob demanda.
Atividade dissertativa sem discussão	Este modelo tem como principal objetivo fazer com que o aluno desenvolva o conhecimento e o aplique em atividades dissertativas. O trabalho do tutor é cem por cento técnico, relacionado ao conteúdo do curso. O tutor desempenhará atividades como resolver dúvidas, corrigir atividades, dar <i>feedback</i> e atribuir nota, além de alimentar o ambiente de Perguntas Mais Frequentes (FAQ).
Atividade dissertativa com discussão	Para que haja discussão, devemos providenciar que um grupo de alunos “compareça” à aula em um mesmo período. O tutor terá de entrar na sala de aula periodicamente e deverá notificar os alunos dessa periodicidade. Este é o único modelo em que a atividade de tutoria não é sob demanda.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Cardoso (2007).

Vale dizer que, sobretudo, o modelo de tutoria deve estar condicionado a qualidade do material de estudo, ou seja, se é de alta qualidade e realmente preparado para a autoaprendizagem o tutor pode centrar-se em tarefas orientadoras, dado que o ensino efetivo deve ser

realizado fundamentalmente mediante os materiais e a comunicação não direta.

Cardoso (2007) alerta que, entretanto, independente de existir ou não um modelo de tutoria instalado, é importante colocar que pior do que não ter tutoria é ter um curso no qual é programada uma atividade que deveria ter tutoria, o aluno aplica uma dúvida ou um exercício e ninguém responde ou corrige.

Outra observação importante apontada por Cardoso (2007) é que nem todo tipo de treinamento requer uma estrutura de tutoria. O autor contextualiza sua fala citando o *e-learning* como exemplo. Para aquele autor, o *e-learning*, com carga horária extensa, deve utilizar tutoria como recurso didático e motivacional para o aluno. Já em um treinamento com duração de duas horas, característica própria dos corporativos, a tutoria não vai motivar e sim dificultar sua participação, uma vez que aumentará o esforço do aluno. Estatisticamente, Cardoso (2007) fala que apenas 20% do *e-learning* oferece tutoria, enquanto nos cursos acadêmicos esse índice é de praticamente 100%.

No tópico seguinte avançamos a discussão sobre a educação superior a distância. Discutiremos seu histórico, aspectos legais e os referenciais de qualidade para orientar a gestão desses programas. Esse levantamento será importante para seguirmos posteriormente com o estudo da flexibilidade organizacional e seu comportamento em ambientes de educação superior a distância.

2.1.2 Do ensino superior presencial à educação superior a distância

As primeiras universidades brasileiras foram criadas apenas na primeira metade do século XIX (MORHY, 2004; TRINDADE, 2008; CARDIM, 2010). Foi necessário que o Brasil fosse elevado à condição de Reino Unido de Portugal para que as autoridades monárquicas criassem instituições influenciadas pelo modelo napoleônico (TRINDADE, 2008).

A estruturação do ensino superior no Brasil, em fatos históricos, pode ser organizada, a partir de Trindade (2008) e Cardim (2010), em cinco fases:

Quadro 5 - História das universidades no Brasil

FASE	PERÍODO HISTÓRICO	FATO PARA O ENSINO SUPERIOR
1ª fase	Chegada da família real portuguesa (1808) até o fim da monarquia Constitucional (1889). Esse período abrange a Independência do Brasil (1822).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação dos cursos de graduação em Direito e Medicina (1808); ▪ Publicação da primeira Lei Orgânica do Ensino no Brasil (1827); ▪ Surgimento dos cursos de Engenharia (com a Escola Politécnica no Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto), em 1875.
2ª fase	Proclamação da República (1889) até a Revolução de 1930.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação do Conselho de Instrução Superior e aprovação do Decreto que regulamenta as instituições de ensino jurídico (1891); ▪ Aprovação da Lei orgânica do ensino superior e fundamental (1911); ▪ Aprovação da Lei Rocha Vaz, quando acontece a Reforma do ensino secundário e superior (1925).
3ª fase	Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930) até a sua deposição pelos militares (1945).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituição da Reforma Francisco Campos que é um marco nos atos regulatórios do ensino superior porque estabelece a organização, composição, competência e funcionamento das universidades públicas, prevendo inclusive a representação estudantil (1931).
4ª fase	Fim do Estado Novo (1945) até a primeira metade dos anos sessenta (1964).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundação das primeiras universidades confessionais (1952); ▪ Aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1961).

5ª fase	Regime militar de 1964 aos dias de hoje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Era da Reforma Universitária, quando são fixadas em lei normas específicas de organização e funcionamento do ensino superior (1968); ▪ Criação da Lei Darcy Ribeiro – Nova LDB – que dá abertura à iniciativa privada no ensino superior e estabelece a EaD como modalidade de ensino (1996); ▪ Criação do Plano Nacional da Educação (PNE) (2001); ▪ Instituição dos programas REUNI e PROUNI para expansão e interiorização do ensino superior; ▪ Expansão do ensino superior a distância com a criação da UAB.
---------	---	---

Fonte: elaborado pela autora a partir de TRINDADE (2008) e CARDIM (2010).

Um cenário constatado na quinta fase da história das universidades no Brasil, com a implantação da LDB de 1996, foi uma forte expansão da educação superior privada. Lobo e Ramos (2010, p. 4) contam que havia, nos anos 90, “pouco acesso ao ensino superior para os egressos do ensino médio, o que gerou um estoque de alunos e motivou o Governo Federal a criar políticas e a consequente abertura das concessões do Estado à iniciativa privada”.

Já no governo Lula a criação de novas universidades públicas federais e novos campi provocou um processo de interiorização da educação superior pública (MOHRY, 2004). O objetivo no governo Lula foi atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - que previam a oferta de vagas em cursos superiores para 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2011c). O PNE, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e elaborado para um horizonte de 2001 a 2010, foi um dos grandes responsáveis pela forma como se estabeleceu o ensino superior brasileiro naquele período e ainda configura o atual momento do ensino superior brasileiro.

De 2001 a 2010, período base do PNE, o comportamento do número de matrículas no ensino superior se estabeleceu da seguinte forma:

Quadro 6 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010

ANO	MATRÍCULAS		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
2001	3.036.113	944.584	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	4.736.001

Fonte: INEP (2012a).

Os dados acima mostram, no seu conjunto, uma constante e progressiva evolução no número de matrículas do ensino superior. Tanto as instituições públicas quanto as privadas apresentaram um aumento de 100% nos números se comparado o ano de 2010 ao ano de 2001, representando um crescimento médio de 10% ao ano no número de matrículas.

Pode-se dizer que uma das bases de sustentação da constante e progressiva evolução dos números apresentados é o ensino superior a distância que, segundo Moran (2010b), foi oportunizado por políticas públicas de acesso que incentivaram um estreitamento sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semipresenciais) e os a distância.

Nos dados do Censo de Educação Superior de 2010, a EaD foi responsável por 14,6% das matrículas no ensino superior (INEP, 2012a). Isso significa que, em um período de 10 anos, ou seja, de 2001 a 2010, a EaD saiu de uma representatividade de 0,2% (INEP, 2012b) para os atuais 14,6% (INEP, 2012a) de matrículas em relação ao ensino presencial, sendo a maior responsável pelo aumento no número de matrículas do ensino superior.

Em 2005, o MEC instituiu os programas Pró-licenciatura, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Rede Interativa Virtual da Educação (Rived) que explicitaram as políticas de incentivo e expansão da EaD no ensino superior e, portanto, a educação a distância passou a ser uma política pública de incentivo a educação.

Segundo Martins (2008), o Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores do ensino fundamental e médio) foi concebido como uma ação voltada à melhoria da educação básica do país que tinha o objetivo de oferecer cursos de licenciatura para professores da rede pública em exercício do ensino fundamental e médio, e que não tinham habilitação superior.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tinha o apoio do Fórum das Estatais pela Educação e refletia uma política explícita de articulação de um sistema nacional de educação superior a distancia visando sistematizar as ações, os programas e projetos voltados para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito (MARTINS, 2008).

A Rede Interativa e Virtual de Educação (Rived), também coordenada pelo MEC, cujo objetivo é a produção de conteúdos pedagógicos digitais na forma de objetos de aprendizagem, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas (MARTINS, 2008) também foi desenvolvido naquela época.

O Pró-licenciatura, a UAB e a Rived foram ações que materializaram uma política educacional que valorizava os processos de formação continuada, mesclando momentos frequentes de troca e interação presencial realizados em polos regionais, e que garantiu o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para Martins (2008), além da inclusão social possibilitada pela formação superior para esse público, o uso da EaD também resultou em ações de inclusão digital.

Desde aquelas ações, regulamentações foram criadas no sentido de oferecer referenciais e indicadores de qualidade para essa modalidade de ensino, bem como foram instituídos modelos de avaliação das instituições e cursos.

No tópico seguinte serão tratados os aspectos legais do ensino superior a distância no Brasil, seguido dos referenciais da qualidade desses programas, que balizarão o entendimento posterior sobre a flexibilidade nesse contexto.

2.1.3 Aspectos legais do ensino superior a distância

Pode-se dizer que a educação a distância no Brasil passa a ter um marco legal a partir da LDB de 1996 que incentiva essa modalidade de ensino em todos os níveis de educação como uma alternativa de formação regular. O artigo 80 dessa lei dizia que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de

educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 2011a).

Em 1998, com a instituição dos Decretos nº 2.494 e nº 2.561, o MEC buscou regulamentar o artigo 80 da LDB e iniciou, a partir dessa data, um debate nacional com o objetivo de propor uma nova legislação específica para a EaD (MARTINS, 2008).

Em 2001, com as metas estabelecidas para o PNE (prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; implementar avaliação institucional e de cursos para elevar os padrões de qualidade do ensino; diversificar o sistema superior de ensino; e diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos com propostas inovadoras, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta), ficou significativa a necessidade de investimentos em EaD para que aquelas metas pudessem ser de fato atingidas.

Em 2005, contudo, houve o que Martins (2008) considera como a regulamentação de fato da educação a distância no Brasil, ou seja, a assinatura do Decreto nº 5.622 que revogou os decretos de 1998 e regulamentou os itens do artigo 80 da LDB de 1996.

Foi com o Decreto nº 5.622, que se esclareceram pontos fundamentais para consolidar uma estratégia para o ensino superior a distância, bem como para se garantir um horizonte de estabilidade para que as IES adequassem seu planejamento de oferta de EaD segundo critérios mais bem definidos. A partir daí se pôde afirmar que o Brasil contava com um modelo de EaD capaz de induzir projetos de cursos superiores de qualidade, e de consolidar um cenário estável para nortear as políticas públicas de expansão do ensino superior (MARTINS, 2008).

Para Martins (2008, p. 269-271), entre as questões fundamentais clarificadas pelo Decreto nº 5.622 de 2005, destacam-se:

- a) fica ratificada a obrigatoriedade de credenciamento federal específico para a oferta de cursos superiores a distância;
- b) uma vez credenciadas para EaD, as IES com autonomia universitária não necessitam de autorização do MEC para ofertar novos cursos superiores, salvo exceções;
- c) instituições de ensino superior que não possuem autonomia universitária, além do credenciamento inicial para EaD, devem protocolizar no MEC pedido de autorização para cada novo curso superior a distância que desejam oferecer;
- d) somente instituições de ensino superior já credenciadas pelo MEC para atuar presencialmente poderão solicitar seu credenciamento para oferta de cursos superiores a distância;

- e) o ato de credenciamento para EaD definirá a abrangência de sua atuação no território nacional;
- f) o credenciamento e o credenciamento das IES para oferta de cursos superiores a distancia feito pela União serão únicos e por, no máximo, cinco anos;
- g) em razão da crescente oferta de cursos superiores a distância em polos presenciais nos diversos estados, o decreto prevê a colaboração com os sistemas estaduais para organizar um banco nacional de informação com dados sobre cursos e instituições de educação a distância;
- h) os alunos de cursos superiores a distancia são alunos regulares do sistema de educação superior brasileiro, portanto, devem participar normalmente das avaliações previstas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade);
- i) devem ser garantidas condições análogas às da sede da instituição no que se refere ao atendimento de alunos que realizam atividades em polos de apoio presencial, em termos de infraestrutura, laboratórios, biblioteca e atendimento tutorial;
- j) fica explicitado que a educação superior a distancia possui o mesmo status legal e acadêmico do ensino presencial;
- k) os diplomas de cursos superiores a distancia não se distinguem dos diplomas de cursos presenciais, e têm validade nacional;
- l) os cursos superiores a distância devem ter a mesma duração mínima, em termos de carga horária, definida na modalidade presencial;
- m) questões referentes à gestão acadêmica dos cursos, como o controle de frequência, são de responsabilidade interna de cada instituição e devem ser definidas no seu projeto pedagógico;
- n) uma vez que a educação a distância é apenas uma modalidade, não há distinção entre disciplinas cursadas presencialmente ou a distancia;
- o) o modelo de educação superior a distância brasileiro permite a combinação de diferentes modelos e recursos pedagógicos e tecnológicos na oferta de cursos a distância, mas com a manutenção da obrigatoriedade de momentos presenciais;
- p) o decreto exige a integração entre o compromisso institucional da IES e os projetos pedagógicos dos cursos superiores a distância, avaliados nos processos de credenciamento e autorização submetidos ao MEC; e

- q) os resultados dos exames presenciais periódicos prevalecem sobre os demais resultados obtidos em outras formas de avaliação a distância.

Apesar de o Decreto 5.622 de 2005 tratar dos processos de credenciamento, reconhecimento e autorização das instituições e cursos ofertantes, foi a partir da Portaria 40 de 12 de dezembro de 2007 que foi instituído o e-MEC, sob responsabilidade do SINAES, como um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações para organizar as questões apontadas no Decreto anterior. A partir dessa portaria foi elaborado pelo MEC (2012) o documento orientador intitulado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância que tinha por objetivo subsidiar os atos de autorização de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado. O quadro abaixo apresenta, por dimensão, os itens de avaliação apresentados naquele documento.

Quadro 7 - Indicadores de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	CORPO DOCENTE E TUTORIAL	INSTALAÇÕES FISÍCIAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto educacional ▪ Políticas institucionais no âmbito do curso (PDI) ▪ Objetivos do curso; ▪ Perfil profissional do egresso; ▪ Estrutura curricular ▪ Conteúdos curriculares; ▪ Metodologia; ▪ Estágio curricular supervisionado; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação do NDE (Núcleo Docente Estruturante); ▪ Atuação do coordenador ▪ Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância ▪ Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a) ▪ Regime de trabalho do coordenador do curso; ▪ Carga horária de coordenação de curso ▪ Titulação do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI ▪ Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos ▪ Sala de professores ▪ Salas de aula ▪ Acesso dos alunos aos equipamentos de informática; ▪ Bibliografia básica ▪ Bibliografia complementar; ▪ Periódicos especializados ▪ Laboratórios

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades complementares; ▪ Trabalho de conclusão de curso (TCC) ▪ Apoio ao discente ▪ Ações decorrentes do processo de avaliação do curso; ▪ Atividades de tutoria; ▪ Tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem; ▪ Material didático institucional; ▪ Mecanismo de interação entre docentes, tutores e estudantes ▪ Procedimentos de avaliação dos processos ensino-aprendizagem; ▪ Números de vagas; ▪ Integração com as redes públicas de ensino ▪ Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS ▪ Ensino na área de saúde ▪ Atividades 	<ul style="list-style-type: none"> docente do curso ▪ Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores ▪ Regime de trabalho do corpo docente do curso ▪ Experiência profissional do corpo docente; ▪ Experiência no exercício da docência na educação básica ▪ Experiência de magistério superior do corpo docente ▪ Relação entre o número de docentes e o número de estudantes ▪ Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente ▪ Produção científica, cultural, artística ou tecnológica ▪ Titulação e formação do corpo de tutores do curso ▪ Experiência do corpo de tutores em educação a distância ▪ Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante ▪ Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica ▪ Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente 	<ul style="list-style-type: none"> didáticos especializados: quantidade ▪ Laboratórios didáticos especializados: qualidade ▪ Laboratórios didáticos especializados: serviços ▪ Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) ▪ Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas ▪ Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação ▪ Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial ▪ Sistema de referência e contrarreferência ▪ Biotérios ▪ Laboratórios de ensino ▪ Laboratórios de habilidades ▪ Protocolos de experimentos ▪ Comitê de ética em pesquisa
---	--	--

práticas de ensino

Fonte: elaborado pela autora a partir de MEC (2012).

Os indicadores de avaliação do ensino superior a distância têm por objetivo, contudo, estabelecer critérios comuns para a oferta de cursos nessa modalidade. Nesse sentido eles agem como pressupostos base para a gestão dos sistemas de educação superior a distância e configuram-se como desafios aos gestores da EaD uma vez que devem combinar o atendimento aos critérios legais e as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo (alunos, tutores, professores).

Além de ser responsável pelo instrumento de avaliação dos cursos de educação a distância, o SINAES apresenta também uma proposta de regularização da avaliação da instituição ofertante. Essa proposta de avaliação, segundo o Inep (2010) está relacionada a: identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

Na concepção do modelo de avaliação institucional do SINAES, a avaliação foi estratificada em duas modalidades distintas (INEP, 2010) e que se segmentam da seguinte forma:

- a) auto avaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto avaliação institucional da CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior); e
- b) avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo INEP, tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das auto avaliações. O processo de avaliação externa, independente de sua abordagem, se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Toda a preocupação por parte do MEC para regulamentar o ensino superior a distância visa o estabelecimento de referências de qualidade para que essa seja efetivamente uma modalidade adequada à expansão e interiorização almejadas no PNE, e que tenha respaldo da sociedade enquanto método adequado para o aprendizado e formação.

Para Guevara e Rossini (2008) os desafios ainda existentes e a se superar no processo de desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil vão desde o sentimento de insegurança diante das

constantes mudanças na regulamentação, por parte das instituições de ensino superior, que implicam revisão de estratégias e de investimentos, às desconfiança e preconceito em relação aos cursos a distância, em termos de qualidade e de eficácia, por parte dos alunos, e da sociedade em geral, e a necessidade de definição de mecanismos eficientes de supervisão por parte do Ministério da Educação.

Após a compreensão dos aspectos legais e de avaliação dos programas de educação a distância no ensino superior, veremos no tópico seguinte o que a literatura discorre sobre a flexibilidade na gestão de projetos de ensino superior a distância onde trataremos dos principais desafios encontrados para que os aspectos legais e regulamentários sejam geridos de forma a não comprometer a filosofia de aprendizagem flexível dessa modalidade.

2.2 GESTÃO FLEXÍVEL DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Para construir o conceito de gestão flexível aplicada ao ensino superior a distância trataremos os conceitos relacionados à configuração de organizações flexíveis. Essa investigação inicial dará subsídio para a construção do conhecimento sobre gestão flexível do ensino superior a distância que é foco dessa pesquisa.

2.2.1 Flexibilidade organizacional

O tema flexibilidade tem recebido destaque nas discussões acadêmicas por estar frequentemente relacionado à possibilidade da organização adequar-se ao ambiente onde está inserida. Tenório (2000), Barreto (2011) e Mendes (2002) são os autores principais que nortearão o tema para fins dessa pesquisa.

Tenório (2000, p. 210) defende que ser flexível significa uma maior preparação da organização para reagir às pressões e alterar uma situação atual, estando mais bem preparada para adaptar-se a novas circunstâncias e sendo capaz de modificar práticas institucionais, culturais, sociais ou econômicas como forma de incrementar permanentemente a capacidade de responder as mudanças.

Mendes (2002, p. 32), citando Pozzi e Zagalsky, reafirma o conceito apresentado por Tenório (2000) complementando conforme o parágrafo abaixo:

Flexibilidade compreende um conjunto de medidas destinadas para melhorar a eficácia das organizações e sua capacidade de adaptação as variações do ambiente. Implica no abandono de métodos tradicionais, reguladores e centralizados, em favor de uma atividade orientada para resultados, junto com métodos de gestão de recursos humanos e financeiros embasados na descentralização de responsabilidades e na adaptação ao ambiente.

Pelos conceitos apresentados é possível perceber que o modelo de gestão flexível rompe com o paradigma fordista de produção e organização do trabalho uma vez que as técnicas de produção em massa dão lugar a alternativas personalizadas de atendimento ao mercado. Barreto (2011), citando Tenório, reflete sobre as organizações flexíveis e não flexíveis fazendo um paralelo entre o período fordista e o pós-fordista, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Caracterização do período fordista x pós-fordista

FORDISMO	PÓS-FORDISMO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rigidez organizacional; ▪ Técnica repetitiva de produção de serviços ou produtos padronizados; ▪ Sistemas mecânicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilização organizacional; ▪ Diferenciação integrada da organização da produção e do trabalho sob a trajetória de inovações tecnológicas em direção à democratização das relações sociais nos sistemas-empresa; ▪ Sistemas orgânicos.

Fonte: elaborado por Barreto (2011) a partir de Tenório.

Na leitura do quadro apresentado percebemos que a flexibilidade é uma das características do modelo pós-fordista que se contrapõe à rigidez organizacional. Essa flexibilidade, contudo, favorece o desenho de outras características diferenciadas, de acordo com o exposto por Barreto (2011), como de diferenciação e de sistemas orgânicos de gestão.

Nos estudos de Mendes (2002, p. 30), a autora defende que a busca de resultados e a melhoria do desempenho da organização deve estar relacionada a uma maior flexibilidade das estruturas, à descentralização das decisões e delegação de controle das funções, ao

mesmo tempo em que deve evitar a rigidez burocrática e a demarcação de fronteiras entre grupos, ampliando assim sua capacidade de gerenciar as pessoas e de utilizar adequadamente o trabalho na administração das mudanças.

Mendes (2002, p. 58-59) categorizou os aspectos relevantes para a análise das organizações flexíveis em três fatores citados a seguir:

- a) organização do trabalho: propõe analisar se a maneira com que foram organizadas e planejadas as atividades privilegia os objetivos organizacionais em detrimento aos setoriais ou individuais; se facilita processos de mudança, se busca a utilização racional de recursos, a melhoria contínua dos processos de trabalho; a integração das equipes e a visão global das atividades;
- b) gestão de pessoas e processo decisório: visa verificar como funciona a relação líder-liderado no processo decisório e se no processo de delegação de autoridade e responsabilidade há um estímulo à participação e ao comprometimento. São enfocados aspectos como: descentralização e autonomia, processo de comunicação, e participação dos empregados na tomada de decisão; e
- c) foco no cliente: tem por objetivo verificar se a gestão da organização está centrada nos clientes. Para isso propõe-se analisar se os requisitos de qualidade, as necessidades e o nível de satisfação dos clientes são considerados no planejamento e execução das atividades, bem como se a unidade conhece seus clientes.

Partindo para a identificação dos aspectos caracterizadores do modelo de gestão das organizações flexíveis, Mendes (2002, p. 59) considera o conjunto de características listadas abaixo:

- a) adotam estruturas horizontalizadas;
- b) incentivam a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe;
- c) tem clareza e transparência nas políticas de gestão de pessoas;
- d) processo decisório descentralizado, valorizando a delegação e autonomia de decisão;
- e) adotam estratégias que valorizam a inovação, a criatividade e o aprendizado;
- f) buscam a fluidez no processo de comunicação; e
- g) gestão voltadas para clientes e resultados.

Para aquela autora (Mendes, 2002), esse conjunto de características vai ao encontro dos fatores relacionados às organizações

flexíveis, logo elas indicam se a forma de organização do trabalho e o funcionamento do processo decisório e gestão de pessoas praticado pela empresa estão focados nos clientes e se favorecem o uso racional de recursos, a interação dos processos de trabalho, a autonomia das equipes e a descentralização das decisões.

Citando Legge, Mendes (2002), diz ainda que uma organização flexível se caracteriza pelo distanciamento do modelo burocrático, de maneira a evitar a rigidez e o formalismo excessivos. Assim, a flexibilidade organizacional está baseada na busca de resultados e na melhoria do desempenho, a organização deve investir numa maior flexibilidade das estruturas, associada à descentralização das decisões e delegação de controle das funções, ao mesmo tempo em que deve evitar a rigidez burocrática e a demarcação de fronteiras entre grupos, ampliando assim sua capacidade de gerenciar as pessoas e neutralizar adequadamente o trabalho de administração das mudanças.

De acordo com os autores citados (Tenório, 2000; Barreto, 2011; Mendes, 2002) o tipo de estrutura adotado é um dos fatores que pode dotar a empresa de maior ou menor grau de flexibilidade. Estruturas mais tradicionais, caracterizadas pela rigidez e centralização, constituiriam um obstáculo aos processos de mudança, enquanto configurações mais flexíveis e integradas tenderiam a facilitá-los (MENDES, 2002).

A respeito das estruturas organizacionais importa considerar que tanto quanto as organizações variam em razão do seu grau de complexidade, elas também variam em seu grau de centralização e no grau pelo qual as pessoas e as unidades gozam de autonomia para a tomada de decisões (HALL, 2009).

A partir de Hall (2009), categorizamos o estudo das estruturas organizacionais conforme o exposto no quadro a seguir:

Quadro 9 - Variações da estrutura organizacional

ASPECTO	CONCEITO	VARIAÇÕES
Complexidad e	É um dos primeiros aspectos perceptíveis. A divisão do trabalho, os títulos dos cargos, a existência de diversas divisões e níveis hierárquicos, normalmente, tornam-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenciação horizontal – refere-se ao modo como as tarefas desempenhadas pela organização são subdivididas; ▪ Diferenciação vertical – pode ser avaliada pelo número de cargos entre o executivo principal e os empregados da

	se evidentes de imediato.	de produção; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dispersão geográfica – refere-se ao número de locais onde a organização tem escritórios ou fábricas.
Formalização	A formalização envolve o controle organizacional sobre o indivíduo. As regras e os procedimentos criados para lidar com as contingências enfrentadas pela organização constituem parte daquilo que é denominado formalização.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formalização máxima – regras e procedimentos podem variar de grandemente severo a extremamente displicentes; ▪ Formalização mínima – procedimentos não desenvolvidos. As organizações que possuem pouca formalização são aquelas que lidam constantemente com novas situações para as quais não existem precedentes.
Centralização	Refere-se à centralização de poder no âmbito das organizações. A distribuição de poder está sujeita a mudança à medida que grupos e indivíduos ganham ou perdem poder ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tamanho – a relação entre tamanho e centralização é paradoxal. Com um tamanho maior a delegação ocorre naturalmente, entretanto ela ocorre em um contexto de regras, o que ocasiona maior centralização; ▪ Tecnologia – a variedade de tarefas desempenhadas em uma organização significa, em essência, que ela possui múltiplas tecnologias; ▪ Relações ambientais – são caracterizados pela concorrência e estabilidade em uma relação inversa.

Fonte: elaborado pela autora a partir de HALL (2009, p. 44-78).

Apesar de, conforme exposto no quadro acima, podermos categorizar as formas organizacionais, não existe explicação única para cada forma constituída (HALL, 2009). Se de um lado complexidade e

centralização podem, em alguns momentos, apresentar uma relação positiva, ou seja, quanto maior o grau de complexidade, maior o nível de centralização, em outros momentos essa relação pode ser negativa, e tal situação acontece na correlação das demais variáveis.

No âmbito da tomada de decisões, outro aspecto citado pelos autores na questão da flexibilidade organizacional, é preciso compreender que ela está fundamentada em dois aspectos principais: as crenças a respeito das relações de causa e efeito, e as preferências a respeito dos possíveis resultados (HALL, 2009). Enquanto as relações de causa-efeito estão diretamente relacionadas a possibilidade de haver certeza sobre a consequência de uma decisão, e nesse intento uma variável crítica do processo é a informação, de outro lado a preferência está centrada no tomador de decisão e pode ou não favorecer a organização.

De modo geral, podemos dizer que a tomada de decisão é o processo pelo qual as organizações são estruturadas e reestruturadas (HALL, 2009), sendo uma ação objetiva, quando lida com os problemas do momento, e política, quando lida com os arranjos de poder que participam do processo.

Hall (2009) pondera ainda que as organizações não são completamente flexíveis, isso porque sindicatos, costumes e leis agem contra a autodeterminação total. O mesmo autor diz que “é possível estruturar ou reestruturar as organizações para obter maior adaptabilidade ou rigidez ou maior ou menor participação no processo de tomada de decisões” (HALL, 2009, p. 245).

Em concordância com o que foi ponderado por Hall (2009), Pozzi e Zagalsky citados por Mendes (2002), defendem que para se melhorar a gestão não é necessária uma flexibilidade total, o importante é que haja um redimensionamento para resultados; que os processos sejam continuamente revistos e aperfeiçoados em função dos produtos e serviços que se quer obter e oferecer; que os níveis gerenciais sejam capacitados de forma específica e diferenciada e que o desempenho em termos individuais e organizacional seja permanentemente avaliado.

Contudo, na percepção de Ovehold citado por Mendes (2002) as empresas que serão melhor sucedidas serão as organizações flexíveis porque tem uma maior capacidade de adaptação e criação de um ambiente estável para mudança. Essas, segundo Barreto (2011, p. 26), incluem três aspectos fundamentais: o primeiro é a flexibilidade de habilidades, que orienta a força de trabalho adaptável em diversas tarefas; segundo é a flexibilidade do tempo, que orienta a necessidade das pessoas e das empresas a alinharem a disponibilidade de tempo com

o aumento de demanda, ou seja, conjugar a oferta de trabalhadores com a demanda por seus trabalhos; e finalmente a flexibilidade de localização, que orienta que algumas funções indiretas possam ser desempenhadas fora da área produtiva, desde que tenham um canal de comunicação.

De posse dos conceitos base que envolvem a gestão do ensino superior a distância e a flexibilidade organizacional, aprofundamo-nos a seguir na flexibilidade de instituições de ensino superior que operam na modalidade a distância.

2.2.2 Flexibilidade na gestão do ensino superior a distância

A questão da flexibilidade dos programas de educação a distância foi anunciada no decreto 2.494, de 1998, que trazia em seu parágrafo único o seguinte texto:

Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL, 2011b, grifo nosso).

O decreto citado foi posteriormente revogado pelo Decreto 5.622 de 2005 porém a palavra flexibilidade é constantemente encontrada em trabalhos que citam a operacionalização de cursos na modalidade a distância, a exemplo do trabalho de teóricos como Aretio (2002), Moore e Kearsley (2007), Belloni (2008) e Moran (2002; 2010a; 2010b).

Belloni (2008, p. 105-106), preocupada em contextualizar a flexibilidade na EaD, apontou quatro diferentes dimensões que tratam tanto do aspecto de flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, como a flexibilidade nos requisitos de oferta e acesso, conforme apontados a seguir:

- a) flexibilização do acesso: numa perspectiva de democratização das oportunidades, que significa fundamentalmente rever e tornar menos estritos os requisitos de acesso ao ensino (especialmente o ensino superior);
- b) flexibilização do ensino: numa perspectiva de promover o desenvolvimento das habilidades de autoaprendizagem, o que implicaria a oferta de cursos diversificados e modularizados,

- com o uso adequado de mídias em blocos coerentes, e de materiais efetivamente concebidos para autoaprendizagem, que pudessem ser utilizados por estudantes do ensino presencial e a distância;
- c) flexibilização da aprendizagem: no sentido de exigir do estudante mais autonomia e independência, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem; e
 - d) flexibilização da oferta: numa perspectiva de educação ao longo da vida, o que implicaria um grande esforço de transformação dos atuais sistemas educacionais. Esta flexibilização, no sentido de atender às demandas sociais, exige, no entanto, um grande cuidado na escolha de cursos e disciplinas que podem ser ensinadas puramente a distância e no provimento de atividades presenciais para disciplinas nas quais tais atividades são indispensáveis.

Outros autores, apesar de não constituírem categorias e aspectos caracterizadores, também se preocuparam em tratar da questão da flexibilidade para a EaD. Moran (2002, p. 274) buscou alertar para o fato de que “caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação”. Juntas, as questões apontadas pelos autores Moran (2002) e Belloni (2008) sinalizam a necessidade de se compreender de que forma uma instituição que opera uma modalidade na qual o estudo independente e flexível é característica intrínseca, organiza sua gestão de forma a permitir que o aluno vivencie de fato o que pressupõe a teoria.

Um estudo realizado por Schröder (2009) retratou a realidade encontrada na gestão da EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta daquela instituição para seus cursos é, segundo a autora, uma proposta coerente com a postura construtivista defendida pela literatura usual de EaD. No entanto, a mesma coloca que a adoção daquela postura construtivista ainda é apenas uma proposta que a prática não segue na sua plenitude (SCHRÖEDER, 2009, p. 119).

A mesma pesquisa comentada acima, quando trata da relação entre a estratégia pedagógica da EaD e a estratégia de gestão do núcleo a distância, verificou que os procedimentos de gestão parecem não acompanhar o que a literatura apregoa. Em síntese, a autora assim descreveu o que viu:

(...) o foco ainda unicamente nas relações hierárquicas, num modelo rígido e sem suficiente flexibilidade – o que gera, principalmente aos alunos, percepções de desorganização, falta de clareza e, ao mesmo tempo, extrema rigidez. Um modelo em que o tutor é um “faz-tudo” mas, ao mesmo tempo, está “à margem” da estrutura formal; um modelo em que os professores não têm sempre presença ativa nas aulas virtuais mas, ao mesmo tempo, são quem “ditam” as normas aos tutores; e um acesso em que os alunos (“ponta”), no diálogo com a gestão (“topo”), mesmo após tantas intermediações, nem sempre têm todas as suas demandas atendidas em termos de orientação ao processo (SCHRÖEDER, 2009, p. 118-119).

O que foi retratado por Schröder (2009), somado aos números que registram um constante crescimento do EaD no ensino superior (INEP, 2012a), configuram a necessidade latente de modelos de gestão flexíveis como uma questão primordial para desenharmos uma realidade de fato impactante e aderente as potencialidades que a modalidade proporciona.

Reva (2012) diz que a complexidade que envolve as IES que atuam na EaD só pode ser resolvida por meio da flexibilidade da estratégia global da organização. As instituições de ensino superior, quanto mais complexas ficam, mais necessitam de estruturas flexíveis e dinâmicas em relação ao seu meio. Nesse sentido, o autor enfatiza que para assegurar uma rápida adaptação às alterações ambientais que compreendem a complexidade, o dinamismo e a imprevisibilidade do meio em que estão inseridas, às organizações cabe adotar estratégias flexíveis que promovam estruturas organizacionais e processos facilitadores do alcance de suas estratégias (REVA, 2012).

Em contrapartida, autores como Alperstedt, Fiates e Martignago (2006) alertam que a adoção de formas mais flexíveis por parte das universidades, gera uma organização na qual convivem múltiplas competências e funções exercidas por meio de uma série de órgãos colegiados, tornando muito complicadas as linhas de hierarquia e de responsabilidade dentro delas. Ou seja, se de um lado a flexibilidade é uma exigência do meio, de outra ela propicia a própria complexidade da estrutura, gerando um ciclo que se auto alimenta na construção e reconstrução de cenários complexos e organizações flexíveis.

Considerando todo o referencial explorado nessa pesquisa, onde foi tratado da EaD, sua história e estrutura, a EaD no ensino superior, com seus aspectos legais e referenciais de qualidade, e ainda a gestão dos programas de ensino superior a distância, onde ressaltamos os aspectos de gestão flexível e ainda sua aplicabilidade no ensino superior a distância, apresentaremos no capítulo seguinte a metodologia que foi utilizada para identificar o nível de flexibilidade na gestão do curso de Administração a distância, do projeto UAB, na UFSC. Serão apresentadas as categorias de análise, bem como as tratativas para a qualidade e validade da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A base da ciência é o conhecimento científico que, segundo Zanella (2009, p. 53) é todo conhecimento obtido por meio de procedimentos metodológicos que possibilitam investigar a realidade de forma organizada, orientada, seguindo etapas, normas e técnicas, por meio de aplicação de métodos preestabelecidos.

Autores como Cervo e Bervian (2002, p. 23) entendem como método “o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade”. Complementando, Lakatos e Marconi (1991, p. 83) o conceituam como “um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

O método de pesquisa elaborado para esse projeto tem por objetivo fim responder o seguinte problema: a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância, na UFSC, atende os pressupostos de uma gestão flexível?

Os tópicos seguintes apresentarão a caracterização e tipo de estudo realizado, categorias de análise aplicadas, tipo de coleta e análise de dados, bem como as limitações da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

A pesquisa realizada teve por estratégia o estudo de caso e sua classificação seguiu a seguinte composição: bibliográfica e aplicada quanto ao tipo, descritiva quanto ao objetivo, com uma abordagem qualitativa e quantitativa do problema.

O estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real (YIN, 2010). Segundo o mesmo autor, o estudo de caso visa esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas foram tomadas? Como elas foram implementadas? E, quais os resultados alcançados?

Para Zanella (2009) o estudo de caso, com grande profundidade e pequena amplitude, procura conhecer de forma perspicaz a realidade de uma organização. Essa afirmação é ratificada por Chizzotti *in* Pacheco (2007, p. 67), que escreve:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliar-se analiticamente, com o objetivo de tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI in PACHECO, 2007, p. 67).

A construção da estrutura lógica dessa pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico onde, a partir da identificação de autores renomados nos temas pesquisados, se buscou interpretar, explicar e compreender a realidade tanto para a definição da estrutura do projeto quanto para a análise subsequente dos dados (TRIVIÑOS, 2006). Martins (1994), ratificando Triviños (2006), diz que essa etapa tem como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto. Os principais autores pesquisados foram Aretio (2002), Mendes (2002), Moore e Kearsley (2007), Belloni (2008), Martins (2008), Hall (2009), Moran (2002; 2010a; 2010b) e Barreto (2011).

A caracterização como pesquisa do tipo aplicada teve por fundamento o propósito de resolver problemas concretos que, nesse caso, dizia respeito a gestão do curso de administração a distância, na UFSC, a luz da flexibilidade. Esse tipo de pesquisa preocupa-se com a observação do fato empírico para que, posteriormente, se obtenha a resposta para o problema de pesquisa, nascendo de uma formulação teórica confrontada com a realidade (YIN, 2010).

A pesquisa descritiva teve o objetivo de descrever os fatos e fenômenos da realidade (TRIVIÑOS, 2006). Esse tipo, segundo Zanella (2009), é bastante utilizado na Administração Pública já que se presta a descrever as características de determinado fato ou fenômeno, o que guarda coerência com essa pesquisa em questão cujo universo amostral foi a Universidade Federal, no caso, de Santa Catarina.

A abordagem do tipo qualitativa implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, p. 221, 2003). Complementando, o autor diz ainda que a responsabilidade do pesquisador é interpretar e traduzir em um texto os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

A abordagem qualitativa ficou evidente na análise dos dados coletados pelo método das entrevistas, que foram realizadas junto aos sujeitos com perfil de coordenação de curso e de polo. A análise do caso como um todo, contudo, também se fundamentou nesse tipo de abordagem.

Zanella (2009, p. 75-76), citando Triviños, apresenta cinco pontos principais da pesquisa qualitativa e que são, de fato, especificações dessa pesquisa:

- a) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. O papel do pesquisador no trabalho de campo é fundamental, pois é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural;
- b) é descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta. Os resultados são expressos na forma de entrevistas, narrativas, declarações, fotografias, desenhos, documentos, diários pessoais, dentre outras formas de coleta de dados e informações;
- c) o pesquisador está preocupado com o processo, e portanto, não estão preocupados com os resultados e produtos;
- d) o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente, isto significa que as abstrações são construídas a partir de dados, num processo de baixo pra cima; e
- e) o significado é a preocupação essencial, onde o pesquisador busca compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

Já a caracterização como pesquisa quantitativa é decorrente do emprego de instrumentos estatísticos que tem como finalidade medir relações entre as variáveis (ZANELLA, 2009). A mesma autora complementa que as pesquisas quantitativas utilizam uma amostra representativa da população para mensurar qualidades.

A abordagem quantitativa foi aplicada na análise dos dados coletados por meio do questionário, que foi aplicado junto aos sujeitos com perfil de aluno, tutor e docente.

A seguir são apresentadas as categorias de análise aplicadas na pesquisa.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise, segundo o entendimento de Triviños (2006), são constituídas por conceitos. O autor alerta que, entretanto, os

referenciais teóricos podem muitas vezes apresentar conceitos demasiado abstratos, indicando que o pesquisador deve operacionalizá-los por meio de indicadores.

Para essa pesquisa, as categorias foram definidas como as dimensões de flexibilidade da educação a distância e os fatores relacionados às organizações flexíveis. Essas duas categorias, conjugadas, devem proporcionar a análise em relação a flexibilidade na gestão do ensino superior a distância. A seguir serão apresentadas cada uma das categorias e sua contribuição para a pesquisa.

3.2.1 Dimensões de flexibilidade da educação a distância

Para compreender as dimensões de flexibilidade da educação a distância, convém antes destacar o que traz a normativa legal 5.622 de 2005 que institui o ensino superior a distância, a respeito do conceito de EaD:

(...) 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, 2011d).

Com o objetivo de reduzir o nível de abstração do conceito apresentado, trabalharemos a flexibilidade na educação a distância a partir de dimensões amparadas na classificação elaborada por Belloni (2008). Essa classificação considera quatro diferentes dimensões para a análise da flexibilidade no EaD, conforme o quadro apresentado a seguir:

Quadro 10 - Dimensões de flexibilidade na educação a distância

DIMENSÃO	CONCEITO
Flexibilização do acesso	Numa perspectiva de democratização das oportunidades, que significa fundamentalmente rever e tornar menos estritos os requisitos de acesso ao ensino (especialmente o ensino superior).
Flexibilização do ensino	Numa perspectiva de promover o desenvolvimento das habilidades de autoaprendizagem, o que implicaria a oferta de cursos diversificados e modularizados, com o uso adequado de mídias em blocos coerentes, e de materiais efetivamente concebidos para autoaprendizagem, que pudessem ser utilizados por estudantes do ensino presencial e a distância.
Flexibilização da aprendizagem	No sentido de exigir do estudante mais autonomia e independência, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem.
Flexibilização da oferta	Numa perspectiva de educação ao longo da vida, o que implicaria um grande esforço de transformação dos atuais sistemas educacionais. Esta flexibilização, no sentido de atender às demandas sociais, exige, no entanto, um grande cuidado na escolha de cursos e disciplinas que podem ser ensinadas puramente a distância e no provimento de atividades presenciais para disciplinas nas quais tais atividades são indispensáveis.

Fonte: Criado pela autora, a partir de Belloni (2008, p. 105-106).

Ainda no esforço de tentar reduzir o nível de abstração conceitual da categoria de análise em questão, essa pesquisa trabalhou com a proposta de correlação das dimensões categorizadas por Belloni (2008) e os indicadores de avaliação dos cursos superiores a distância propostos pela Portaria 1.326, de 18 de novembro de 2010, do MEC.

A ideia dessa combinação é evidenciar quais variáveis são importantes para a análise de cada dimensão apresentada em relação a questão da flexibilidade. Assim, a organização dos indicadores de

avaliação do MEC (2012) em razão das dimensões de flexibilidade apontadas por Belloni (2008) estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 11 - Variáveis de flexibilidade para o EaD

ACESSO	ENSINO	APRENDIZAGEM	OFERTA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologia; ▪ Estágio curricular supervisionado; ▪ Trabalho de conclusão de curso (TCC) ▪ Acesso dos alunos aos equipamentos de informática; ▪ Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas; ▪ Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades arbitragem, negociação e mediação ▪ Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura curricular ▪ Conteúdo curriculares; ▪ Material didático institucional ; ▪ Atividade s de tutoria; ▪ Atividade s complementares; ▪ Regime de trabalho do corpo docente do curso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio discente ▪ Ações decorrentes do processo de avaliação do curso; ▪ Tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem; ▪ Mecanismo de interação entre docentes, tutores e estudantes ▪ Procedimentos de avaliação dos processos ensino-aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto educacional ▪ Objetivos do curso; ▪ Perfil profissional do egresso;

Fonte: Criado pela autora, a partir de Belloni (2008) e Brasil (2012b).

Da listagem geral de indicadores do MEC apresentada no quadro 7 do referencial teórico, foi excluído, para efeito dessa correlação, o indicador relacionado ao regime de trabalho do coordenador do curso por estar claro, no próprio documento do MEC, que esse é um indicador relacionado aos cursos presenciais.

Outros indicadores relacionados ao curso de Medicina também foram desconsiderados pois, em consulta ao próprio e-MEC, ainda não há oferta desse curso na modalidade a distância, bem como não está relacionado ao objetivo dessa pesquisa. Assim, os itens desconsiderados

foram: integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS, ensino na área de saúde, atividades práticas de ensino, responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica, núcleo de apoio pedagógico e experiência docente, unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial, sistema de referência e contrarreferência, biotérios, laboratórios de ensino, laboratórios de habilidades, protocolos de experimentos, e comitê de ética em pesquisa.

Outros pontos, ainda que constituam requisitos para a autorização e credenciamento de instituições e cursos, representam aspectos situacionais e, portanto, não relacionados com o conceito de flexibilidade adotado nessa pesquisa. Os itens desconsiderados por essa razão são: números de vagas, integração com as redes públicas de ensino; titulação e formação do corpo de tutores do curso, experiência profissional do corpo docente, experiência no exercício da docência na educação básica, experiência de magistério superior do corpo docente, experiência do corpo de tutores em educação a distância, espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos, atuação do NDE (Núcleo Docente Estruturante), funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, sala de professores, salas de aula, bibliografia básica, bibliografia complementar, periódicos especializados, laboratórios didáticos especializados (quantidade), laboratórios didáticos especializados (qualidade), laboratórios didáticos especializados (serviços), políticas institucionais no âmbito do curso (PDI), produção científica, cultural, artística ou tecnológica, gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI, Regime de trabalho do corpo docente do curso, relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante, relação entre o número de docentes e o número de estudantes.

Contudo, para a construção de parâmetros para análise da flexibilidade na gestão do ensino superior a distância foi necessário também se levar em consideração os aspectos referentes as organizações em geral. No item a seguir será apresentada a categoria dos fatores relacionados às organizações flexíveis que culminará, em conjunto com as dimensões do ensino à distância, na proposta de análise que foi utilizado nessa pesquisa.

3.2.2 Fatores relacionados às organizações flexíveis

Para o entendimento do conceito de organizações flexíveis, essa pesquisa utiliza o que foi defendido por Tenório (2000, p. 163):

(...) modelo flexível de gestão organizacional caracteriza-se pela diferenciação integrada da organização da produção e do trabalho sob a trajetória de inovações tecnológicas em direção à democratização das relações sociais nos sistemas-empresa.

Para reduzir o nível de abstração desse conceito buscamos o trabalho elaborado por Mendes (2002) onde se definiu fatores de relevância para a caracterização de organizações flexíveis. Essa autora apontou características que, conjugadas aqueles fatores, permitem estruturar o conceito de organizações flexíveis, conforme apresentado a seguir:

Quadro 12 - Configuração das organizações flexíveis

FATOR	CONCEITO	CARACTERÍSTICA
Organização do trabalho	Analisa a maneira como foram organizadas e planejadas as atividades: se privilegia os objetivos organizacionais, se facilita os processos de mudança, se busca a utilização racional de recursos e a melhoria contínua dos processos, se promove a integração das equipes e a visão global das atividades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoção de estruturas horizontalizadas; ▪ Incentivo a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe; ▪ Busca pela fluidez no processo de comunicação.
Gestão de pessoas e processo decisório	Verifica como funciona a relação líder-liderado no processo decisório e se no processo de delegação de autoridade e responsabilidade há um estímulo à participação e ao comprometimento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoção de estratégias que valorizam a inovação, a criatividade e o aprendizado; ▪ Clareza e transparência nas políticas de gestão de pessoas; ▪ Processo decisório descentralizado, valorizando a delegação e autonomia de decisão.
Foco no cliente	Verifica se a gestão da organização está centrada nos clientes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direcionamento para clientes e resultados.

Fonte: Criado pela autora, a partir de Mendes (2002).

Para compreensão dessa categoria de análise com vista a proposta de aplicação dessa pesquisa, vale atentar para o que cita Mendes (2002) sobre a flexibilidade na gestão pública. Para a autora, “as organizações públicas, por exemplo, não têm flexibilidade em termos de contratação de recursos humanos, ou de remuneração em função da produtividade e do desempenho” (MENDES, 2002, p. 27).

Para as organizações públicas, Mendes (2002), citando Acuña e Fernández, diz ainda que o processo decisório da alta administração é

limitado e os processos mais amplos de mudança precisam de respaldo político que ultrapassa os limites destas organizações. Por isso esse é um fator de difícil mudança e adaptação nas organizações públicas.

Nesse sentido, um parâmetro que auxilie na percepção da condição de flexibilidade da gestão do ensino superior a distância a partir dos requisitos apontados por Belloni (2008) para a gestão do EaD e das características pontuadas por Mendes (2002) para as organizações flexíveis, utilizando-se ainda como variáveis os indicadores de avaliação do MEC que tenham relação com a proposta em estudo, qual seja a análise da flexibilidade na gestão do curso de administração a distância da UAB, na UFSC, pode ser definido conforme consta a seguir:

Quadro 13 - Parâmetros de percepção da gestão flexível do ensino superior a distância na UFSC

FATORES		DIMENSÕES			
	CARACTERÍSTICAS	ACESSO	ENSINO	APRENDIZAGEM	OFERTA
Organização do trabalho	Adotam estruturas horizontalizadas	Metodologia	Atuação da coordenação e docente	Processo de avaliação	PDI
	Incentivam a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe	Metodologia	Estrutura do curso	Processo de interação	Auto-avaliação
Gestão de pessoas	Adotam estratégias que valorizam a inovação, a criatividade e o aprendizado	Metodologia	Estrutura do curso	Prática profissional	Funcionamento do colegiado do curso
	Buscam a fluidez no processo de comunicação	Oferta de vagas	TICs	Atuação do docente e tutoria	PDI
Foco no aluno	Estão voltadas para alunos e resultados	Perfil do egresso	Estrutura do curso	Processos de interação	Infraestrutura de apoio

Fonte: Criado pela autora, a partir de Mendes (2002), Belloni (2008) e Brasil (2012b).

O parâmetro apontado pelo quadro 13 representa a proposta que foi aplicada nessa pesquisa. Esse parâmetro sugeriu a investigação de 20 combinações, relacionadas à dimensões (Belloni, 2008) e aos fatores e características (Mendes, 2002) conforme apontados na tabela, e que orientaram a resposta ao problema de pesquisa aqui tratado.

Esse parâmetro deu origem a construção dos instrumentos de pesquisa que serviram de base para a investigação junto a todos os sujeitos, adaptando-se o instrumento em razão do tipo de sujeito pesquisado.

O uso de cada instrumento em razão de seu sujeito pesquisado, bem como os procedimentos de análise que foram adotados, estão descritos no tópico seguinte relativo a coleta e análise de dados.

3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Na coleta de dados, segundo Benetti (2008), são caracterizados o universo, o objeto e os sujeitos de pesquisa. Nessa pesquisa, o universo amostral foi o curso de graduação em Administração a distância do projeto UAB/UFSC, e os sujeitos de pesquisa foram compostos pelas pessoas que interagem com a operacionalização do projeto, ou seja, os coordenadores (de curso, de polo e de tutoria), docentes, supervisores, tutores (presenciais e a distância) e alunos.

Para limitar o número de sujeitos foram pesquisados aqueles vinculados aos polos do Estado do Paraná, do projeto de demanda livre do processo vestibular de 2010. Nesse contexto foram três os polos pesquisados: Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste e Paranaguá. Foi uma amostra intencional escolhida em razão da proximidade física em relação a pesquisadora. Abaixo está o posicionamento geográfico dos polos dessa pesquisa.

Figura 1 - Posicionamento geográfico da segmentação da pesquisa



Fonte: adaptado de Governo do Estado do PR (2012).

Para a pesquisa em campo, Yin (2010) aponta uma série de fontes de evidências que auxiliam o desenvolvimento da pesquisa. Para aquele autor (Yin, 2010), essas evidências podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Nessa investigação as evidências foram colhidas conforme descritas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Fontes de evidências

OBJETIVO	FASE	SUJEITO	FONTE DE DADOS
a) Verificar como está configurada a gestão do projeto UAB, na UFSC;	Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos; ▪ Entrevistas; e ▪ Observação direta.
b) Compreender o que é flexibilidade na gestão de projetos de EaD;	Análise de dados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores; ▪ Docentes; ▪ Supervisores; ▪ Tutores; e ▪ Alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas; ▪ Questionário; e ▪ Observação direta.
c) Identificar os principais aspectos regulamentadores da oferta do curso;	Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos; ▪ Registros em arquivos; e ▪ Entrevistas.
d) Relacionar os principais aspectos de aderência ou não aderência, conforme a visão dos sujeitos de pesquisa;	Análise de dados	Não aplicado	Anteriores (item a, b e c)

Fonte: Criado pela autora.

Conforme pode ser verificado no quadro acima, na fase de coleta de dados, além das técnicas de análise de documentos e registros em arquivos, foram utilizadas também a observação direta, por meio da visita aos polos e a administração central, bem como entrevistas e questionários.

A entrevista, segundo Zanella (2009) é a mais utilizada em pesquisas qualitativas. A mesma autora (Zanella, 2009) diz que a entrevista, associada à técnica de observação, possibilita ter maior informação uma vez que além da fala e dos depoimentos, é possível perceber também a linguagem gestual do respondente. Yin (2010) afirma ainda que a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para estudos de caso.

A estrutura aplicada nas entrevistas dessa pesquisa foi do tipo semiestruturada. Nesse tipo, segundo Zanella (2009) o entrevistador dispõe de um roteiro ou uma pauta, no entanto, não necessariamente segue a ordem determinada, incluindo novos questionamentos se for o

caso. A entrevista foi pautada em um roteiro com cinco perguntas que suscitou outras derivações que variaram em relação a profundidade das respostas obtidas. O roteiro de entrevista aplicado nessa pesquisa consta no Apêndice D.

Os sujeitos dessa etapa foram restringidos aqueles que possuíam papel de coordenação no processo. Assim, foram entrevistados os coordenadores de polo, em número de dois (já que em um dos polos, ainda que a visita tenha ocorrido, a entrevista não aconteceu por imprevisto pessoal por parte da coordenação), e a coordenadora geral do curso. Também foram procurados o coordenador de tutoria e os coordenadores do curso e de tutoria da gestão anterior, porém os mesmos não manifestaram disponibilidade em tempo requerido para essa pesquisa. Na análise dos resultados esses sujeitos serão identificados como Entrevistado 1, Entrevistado 2 e Entrevistado 3.

Nessa etapa da pesquisa, caracterizada pela abordagem qualitativa do problema, as falas foram analisadas de forma isolada e posteriormente foram identificadas evidências comuns no conjunto das entrevistas, e depois confrontadas com a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, ainda, esse trabalho foi analisado em conjunto com os questionários que serão detalhados a seguir.

O questionário foi aplicado junto aos docentes, supervisores, tutores e alunos. Os questionários, segundo Zanella (2009) possibilitam atingir um número grande de pessoas, em uma ampla área geográfica, já que pode ser enviada pelo correio, meio digital ou mesmo por telefone.

Nessa etapa da pesquisa foram aplicadas técnicas estatísticas que caracterizaram o uso da abordagem quantitativa. Nessa etapa foram dimensionadas a representatividade e incidência de respostas em determinadas questões. Posteriormente o resultado desse trabalho foi confrontado com os resultados da aplicação da técnica de entrevista.

Os questionários foram estruturados com perguntas preferenciais, ou seja, que buscam avaliar a opinião de alguma condição ou circunstância que tem relação com a problemática da pesquisa (ZANELLA, 2009). Considerando a classificação da mesma autora, as perguntas foram fechadas do tipo escala de intervalo, uma vez que os objetos foram ordenados de acordo com o grau em que possuem dado atributo e os intervalos ao longo da escala foram iguais, configurando dessa forma uma escala do tipo Likert.

Nessa pesquisa a escala Likert esteve assim desenhada:

5	4	3	2	1
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

O desenho da escala nos moldes apresentados teve por preocupação garantir ao respondente uma opção do tipo neutra e ainda a opção por dois níveis de concordância e discordância.

Embora o planejamento dessa pesquisa previsse que a coleta de dados junto aos alunos fosse feita em um encontro presencial das turmas, o cronograma de pesquisa e uma alteração no calendário de provas do curso inviabilizou essa proposta, sendo necessária sua realização via e-mail com o apoio do tutor presencial para envio e recebimento dos questionários. O universo de alunos com matrícula regular nos polos de Cidade Gaucha, Cruzeiro do Oeste e Paranaguá somam-se em 97 alunos, entretanto apenas 17 deles responderam ao questionário (apêndice A).

Com relação aos docentes foram requisitados para responder ao questionário aqueles listados na página do Departamento de Administração (CAD), da UFSC, uma vez que são todos esses os docentes em atividade no curso ou possíveis de serem aproveitados. Foi excluído desse universo aqueles apontados como sujeito para a entrevista e ainda os membros componentes da banca de qualificação dessa dissertação. Os questionários foram enviados por e-mail e o número de sujeitos desse universo era de 29 docentes, sendo que 10 deles retornaram o questionário (apêndice B). Um dos docentes requisitados justificou sua não participação em razão de entender ser ínfima sua participação no projeto objeto dessa pesquisa.

A pesquisa junto aos tutores presenciais e a distância também aconteceu por meio de questionário enviado por e-mail. Foram questionados os tutores presenciais e a distância dos três polos. Esse universo contava com 6 pessoas das quais 3 retornaram o questionário respondido (apêndice C).

Importa ressaltar que tanto o roteiro de entrevista quanto os questionários foram validados por meio da aplicação do pré-teste com pessoas cujo perfil era correspondente ao público que seria pesquisado. Nessa etapa foram investigadas duas pessoas de cada perfil em análise o que oportunizou o ajuste dos instrumentos tanto em termos de redação das sentenças quanto de apresentação do instrumento.

Com relação a validade das fontes de evidências, balizado no que escreve Yin (2010) sobre os princípios para coleta de dados, essa pesquisa utilizou múltiplas fontes de dados, construção de uma base de dados, e a formação de uma cadeia de evidências que colaborou para que o complexo pesquisado pudesse subsidiar a resposta de pesquisa.

A análise dos dados das entrevistas foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo que, segundo Zanella (2009) “trabalha com materiais textuais escritos, tanto textos que são resultados do processo de pesquisa com as transcrições de entrevista e os registros das observações, como textos que foram produzidos fora do ambiente de pesquisa, como jornais, livros e documentos internos e externos das organizações” (ZANELLA, 2009, p. 128-129). Nesse processo foi pontuado especialmente os termos cuja incidência foi significativa nas diversas entrevistas realizadas e o contexto de inferência que ele exercia na pesquisa, ou seja, sob qual dos aspectos em análise era possível percebê-lo.

Já os questionários foram tabulados e analisados por meio da interpretação estatística que foi realizada em planilhas eletrônicas do aplicativo Microsoft Excel. A técnica estatística utilizada foi predominantemente a aritmética simples para sinalizar a relevância de cada item em análise.

Por fim, vale constar que a análise e interpretação dos dados tomou por base o estabelecimento de relações entre a análise documental, as informações obtidas nas entrevistas e a observação da pesquisadora, correlacionando estas com a teoria.

No tópico seguinte serão apresentadas as limitações da pesquisa.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O estudo e análise dessa pesquisa, com o fim de extrapolar seus resultados, deve ter por base o conhecimento sobre suas limitações listadas a seguir:

- a) quanto a estratégia metodológica adotada, ou seja, o estudo de caso: essa pesquisa restringe-se ao caso do curso de Administração a distância da UAB/UFSC e, portanto, limita-se ao estudo deste. Sobre a apresentação desse aspecto como uma limitação, pautamo-nos no que diz Yin (2010) sobre uma das características do estudo de caso ser o de que não é possível generalizar seus resultados para outro estudo;
- b) quanto a definição das categorias de análise: por ser uma pesquisa que guarda característica de ineditismo quanto a sua

proposta, uma vez que não foram encontradas aplicações validadas cientificamente para a gestão flexível específica do ensino superior a distância, outras categorias poderiam ainda ser investigadas de modo que guardassem igual ou maior aderência ao objetivo dessa pesquisa. Contudo, a observação das categorias de análise em questão é algo que limita a extrapolação de seus resultados, requerendo análise minuciosa sobre sua aplicabilidade em outros contextos;

- c) quanto aos sujeitos da pesquisa: em razão do número de pessoas abordadas por essa pesquisa, conforme apresentação na coleta e análise de dados, não ter sido representativa da maioria, um observação cautelosa deve se dar na interpretação de seus resultados. Esse, assim como as demais limitações citadas, não permite a generalização dos resultados desse estudo a outros casos além de poder não ser significativo em relação ao próprio objeto pesquisado.

Na sequência iniciaremos o estudo do caso com a apresentação da instituição pesquisada.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) foi inaugurada em dezembro de 1960 e significou a junção de oito faculdades isoladas: as faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social, Medicina e Engenharia Industrial (UFSC, 2011).

Composta por órgãos de caráter deliberativo e executivo, na UFSC os órgãos deliberativos são o Conselho Universitário, para deliberação no nível mais alto na própria Universidade, e as câmaras, com função deliberativa nas áreas acadêmicas. Os órgãos executivos são compostos de seis pró-reitorias e três secretarias especiais, além do Gabinete do Reitor. A função fiscalizadora é exercida pelo Conselho de Curadores, pela Auditoria Interna e pela Ouvidoria (UFSC, 2011, p. 13).

Em termos quantitativos a UFSC ofereceu, em 2010, 93 cursos entre habilitações presenciais e a distância no ensino de graduação em todas as áreas do conhecimento, tendo disponibilizado um total de 7.061 vagas em seus cursos (UFSC, 2011, p. 10).

As primeiras ações de ensino a distância na UFSC começaram a ser implementadas a partir de 1985, mais de 10 anos antes da publicação da LDB de 1996 (BENETTI, 2008). Segundo a mesma autora essas ações tinham o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências em novos produtos de ensino superior a distância.

Com o incentivo de ações governamentais e parcerias com outras instituições, a UFSC expandiu seu objetivo inicial e hoje opera com a EaD para atender sua estratégia de expansão e interiorização na oferta de cursos.

No Relatório de Gestão 2010, a UFSC colocou que seu “grande desafio é viabilizar uma reestruturação administrativa e pedagógica de modo que sua expansão possa ocorrer em consonância com os elevados patamares de qualidade desta Instituição” (UFSC, 2011, p. 10). Com isso a UFSC ratificava o seu compromisso com uma gestão organizacional eficiente e eficaz.

No tópico seguinte detalharemos o caso da educação a distância na UFSC.

4.1.1 A educação a distância na UFSC

A UFSC é considerada uma das instituições federais pioneira na atuação em educação a distância no Brasil. Em 1985, através do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), a UFSC criou o Laboratório de Ensino a Distância (LED), voltado para a pesquisa e a implementação de modelos e estratégias em EaD (BENETTI, 2008, p. 72).

Atuando em programas de educação continuada e na pós-graduação, a UFSC promoveu, entre 1996 e 1999, a extensão virtual do seu campus para 23 cidades, em todo o território nacional, com o uso de salas de videoconferência (VIANNEY; BARCIA; LUZ apud BENETTI, 2008). O uso de sistemas de transmissão de aulas via satélite com recepção aberta permitiu que ela oferecesse, ainda, programas de educação continuada para 527 cidades, simultaneamente.

Com as portarias do MEC - números 1.063 de 2003 e 873 de 2006 – a UFSC foi autorizada a oferecer cursos de graduação e pós-graduação a distância (BUNN, COSTA e MORÉ, 2007) e, em julho de 2004, atendeu uma chamada pública do MEC, o edital n. 001 de 2004 do programa Pró-Licenciatura para a oferta do primeiro curso de graduação na modalidade a distância. Tornou-se, assim, uma das instituições públicas de ensino da região Sul a participar do Consórcio de Universidades do Sul do Brasil para o Desenvolvimento do Ensino a Distância (ReDiSul).

Essa característica, conforme a classificação de Moran (2002), coloca a participação da UFSC no contexto da EaD, especialmente no que diz respeito a sua participação na UAB, como uma associação ou consórcio que são compostos por IES que se juntam para oferecer cursos a distância em vários níveis, a exemplo do CEDERJ (Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro), citado por aquele autor.

Já a UAB foi criada por meio do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, tendo por finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país. Inicialmente, a prioridade de atendimento era para os docentes da educação básica, seguidos dos gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (SCHILLER, 2011).

A mesma autora (Schiller, 2011, p. 61) continua contando que a primeira oferta de cursos vinculados ao Sistema UAB foi resultado de um edital lançado para a seleção de propostas de cursos restritas a instituições federais de ensino superior e apresentação de polos de apoio

presencial dos Estados e municípios. O segundo edital abriu a inscrição de propostas de cursos para todas as instituições públicas, municipais ou estaduais. Atualmente, a adesão das instituições e dos polos dá-se no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

De acordo com Bunn, Costa e Moré (2007, p. 10), a UFSC oferece, na parceria com a UAB, os bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, especializações em Controladoria de Gestão Pública e Formação de Professor de Tradução, e licenciaturas em Ciências Biológicas, Filosofia, Letras Espanhol e Letras Português. Para operacionalização desses cursos, a UFSC atende um total de 43 polos, sendo 12 em Santa Catarina e os demais distribuídos pelos Estados de Roraima, Piauí, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.

Também é relevante a participação da UFSC no âmbito da produção científica na área de EaD. Benetti (2008), citando o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) de 2008 – última publicação até o momento -, diz que, no período de 1999 a 2002, a UFSC concentrava 49% da produção de teses e dissertações no Brasil sobre a EaD.

Na sequência será detalhada a estrutura e funcionamento do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC.

4.1.2 O curso de Administração a distância da UAB/UFSC

O Departamento de Ciências da Administração (CAD) é o responsável pela oferta dos cursos de bacharelado em Administração na UFSC e está vinculado ao Centro Socioeconômico (CSE). Esse Departamento surgiu a partir da reforma universitária realizada em 1970, com o objetivo de atender as demandas da economia catarinense (BUNN; COSTA; MORÉ, 2007).

O CAD iniciou suas atividades na educação a distância a partir de 2006 com o curso piloto da UAB para a formação de funcionários do Banco do Brasil e outros servidores públicos das esferas federal, estadual e municipal em atuação no Estado de Santa Catarina (BENETTI, 2008).

A oferta do curso de Administração da UAB/UFSC, de acordo com o último Guia do Estudante elaborado por Bunn; Costa; Moré (2007) se dá em 25 polos: 10 foram em Santa Catarina e os outros 15 estão situados nos Estados do Rio Grande do Sul (são 6 polos), Paraná (são 3 polos), Roraima (são 5 polos) e Bahia (1 polo).

O objetivo do curso em questão é “formar o profissional-administrador dotado de capacidade analítica e empreendedora, com visão sistêmica da organização, para constituir-se em agente de mudança e transformação social, tendo em vista a responsabilidade e ética necessárias à sociedade atual” (BUNN; COSTA; MORÉ, 2007, p. 13). Para dar conta daquele objetivo foram planejadas 3.300 horas, organizadas em 09 períodos com duração de quatro anos e meio.

Em termos de estrutura de pessoal, para a operacionalização do projeto é requerida a existência de sete diferentes funções, cada uma com suas atribuições em relação ao curso. Assim, a definição das equipes conta com os seguintes papéis:

- a) coordenador do curso: acompanha e avalia todo o processo de execução do curso, conforme a legislação acadêmica em vigor;
- b) coordenador de tutoria: organiza, orienta e supervisiona as atividades dos tutores;
- c) professor: são responsáveis pelas disciplinas de cada período do curso e estarão à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente;
- d) coordenador de polo: são designados pelas prefeituras conforme orientações UAB/MEC;
- e) tutor/supervisor: tutor responsável pela coordenação de todas as atividades de tutoria;
- f) tutor a distância: atua como elo de ligação entre os estudantes e a instituição. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e, principalmente, atuam na motivação; e
- g) tutor presencial: responsável por auxiliar o coordenador de polo. Assume o papel de dar assistência ao estudante no que se refere a assuntos administrativos (BUNN, COSTA e MORÉ, 2007).

A equipe descrita, no curso de Administração a distância, está organizada para auxiliar tanto as questões administrativas quanto as atividades pedagógicas. As formas principais de interação entre eles e os alunos é por meio de correio, fax e e-mail.

Buscando a classificação de Moran (2010b, p. 253) já apresentada nesse trabalho, sobre os modelos da EaD no ensino superior brasileiro, temos que a UFSC, na operacionalização do curso de Administração a distância do projeto UAB atua basicamente a partir do modelo semipresencial, onde a orientação dos alunos é feita a distância

pela internet ou por telefone, e os alunos reportam-se ao professor e ao tutor durante todo o semestre e encontram-se presencialmente apenas para fazer avaliações.

Tal como a descrição de Moran (2010b) para esse modelo nesse projeto existem polos próximos de onde os alunos moram e, além do tutor online, há o tutor presencial com quem podem tirar dúvidas sobre as questões administrativas e participar das atividades solicitadas e dos laboratórios de informática e outros específicos do curso.

Os recursos didáticos disponibilizados para operacionalização do curso foram quatro: o material impresso, as videoaulas, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA), e as videoconferências. Esses recursos, segundo Bunn, Costa e Moré (2007), tinham o objetivo de desenvolver a capacidade de julgamento dos alunos, de forma que eles selecionassem e interpretassem informações relevantes para o seu próprio aprendizado.

O material impresso tinha a função de servir de base para o sistema de multimeios. Disponível em arquivo digital no ambiente virtual e disponível em meio físico nos polos, foi considerado o elemento de comunicação fisicamente palpável e permanente (BUNN; COSTA; MORÉ, 2007).

As videoaulas tinham a característica de proporcionar o controle de aprendizado pelos estudantes. Também disponíveis no ambiente virtual e nos polos, apresentavam as seguintes vantagens:

- a) proporcionar acesso visual ao mundo fora da sala de aula;
- b) fornecer conceitos complexos e abstratos de forma simplificada através da visualização;
- c) poder provocar emoções;
- d) conseguir mostrar imagens microscópicas através de um close;
- e)
- e) poder relatar eventos que já aconteceram há muito tempo (WILLIANS apud BUNN, COSTA e MORÉ, 2007, p. 37-38).

Já o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) é um sistema de gerenciamento de cursos a distância que utilizam a internet. Nesse curso o AVEA utilizado foi o *moodle*, permitindo que a interação do aluno acontecesse nas seguintes situações:

- h) acompanhamento da agenda de eventos e notícias do curso;
- i) troca de informações e mensagens com o tutor e com os demais participantes do curso;
- j) realização e encaminhamento das atividades a serem realizadas para o desenvolvimento do curso; e

- k) para acesso a textos e informações complementares encaminhadas pelo tutor (BUNN, COSTA e MORÉ, 2007, p. 39).

Por fim, as videoconferências representavam o recurso que mais se aproximava da sala de aula convencional, podendo a conversa ser em duas vias. No curso o aluno poderia participar antes, durante ou depois fazendo perguntas para o professor ou convidado que estivesse participando do programa (BUNN; COSTA; MORÉ, 2007). Assim como os materiais impressos e as videoaulas, também as videoconferências ficavam disponíveis no AVEA após a transmissão.

Apesar da videoconferência ainda ser um recurso citado no guia do estudante, objeto de consulta dessa pesquisa, no ano de 2012 esse foi um recurso extinto do programa. Sob o ponto de vista da coordenação do curso, essa extinção tem por razão a não participação dos alunos nessa atividade, já para as coordenações de polo a pouca interação do docente com o aluno nessa oportunidade é geradora de desinteresse por parte daquele último.

Entretanto, resgatando o que foi apresentado no referencial teórico por Gomes (2008) sobre o fato de num mesmo curso, instituição ou país podermos ter presentes várias gerações de EaD, em contextos diferenciados ou até em articulação, no ambiente da UFSC fica claro o esforço de sistematização de práticas não excludentes, uma vez que a mesma atua já na 6ª geração, com o suporte de ambientes virtuais de aprendizado sem, no entanto, ter vivenciado recursos da 5ª geração (conforme quadro 1).

De acordo ainda com a citação que Moran (2010b) faz da ABED, sobre o modelo semipresencial estar baseado majoritariamente em material impresso (84,7%), seguido do uso de internet (61,2%) e de materiais disponibilizados em CD-ROM (41,8%), o projeto também está em conformidade com os dois primeiros itens.

No tópico a seguir iniciaremos a apresentação dos dados coletados e a devida análise.

4.2 RESULTADOS DA PESQUISA

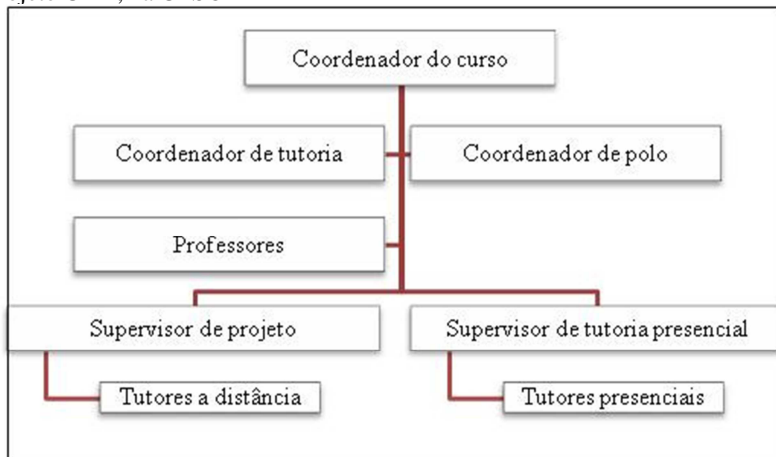
A abordagem sobre os resultados dessa pesquisa está categorizada em relação aos fatores caracterizadores das organizações flexíveis, tal como foi estruturado o questionário de pesquisa que utilizou por base o parâmetro construído em relação às dimensões organizacionais, os indicadores de avaliação dos cursos superiores do MEC e os fatores relacionados às organizações flexíveis.

Assim, inicialmente será apresentada a análise referente a organização do trabalho, posteriormente a gestão de pessoas, e então o foco no cliente. O conjunto dessas análises subsidiará a construção da resposta final ao problema dessa pesquisa qual seja, se a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, atende os pressupostos de uma gestão flexível.

4.2.1 Análise sobre a organização do trabalho

A organização do trabalho no curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, ocorre por meio de uma estrutura assim percebida:

Figura 2 - Estrutura hierárquica do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC



Fonte: Criado pela autora.

Embora a estrutura desenhada não seja o desenho hierárquico oficial e seja apenas um recorte de toda a estrutura de EaD na instituição, ela é representativa do percurso dos processos relacionadas ao curso em questão.

A análise da estrutura hierárquica por meio da qual acontecem os processos desse estudo de caso importa pelas observações já apontadas na referência bibliográfica pelos autores Tenório (2000), Barreto (2011) e Mendes (2002) de que o desenho estabelecido pode dotar a empresa de maior ou menor grau de flexibilidade.

Assim, lembrando Hall (2009), as organizações variam em razão do seu grau de complexidade, de formalização e de centralização. Nesse estudo de caso a estrutura hierárquica foi assim percebida:

- a) Complexidade: do tipo dispersão geográfica, ou seja, está voltada ao número de locais onde existem polos de apoio presencial;
- b) Formalização: do tipo formalização máxima, ou seja, suas regras e procedimentos podem variar de grandemente severo a extremamente displicentes uma vez que o conjunto das regras que regem o ensino superior, por seu caráter legal, é bastante severo, contudo a aplicação de procedimentos específicos para a EaD não tem a mesma ênfase na organização;
- c) Centralização: quanto ao tamanho pode ser classificada como mínima, uma vez que a estrutura específica é pequena em relação aquela que atende o ensino presencial; com relação a tecnologia, ou seja, a variedade de tarefas desempenhadas também pode ser considerado baixo, da mesma forma que as relações ambientais, caracterizados pela baixa concorrência e estabilidade do negócio.

A descrição de cada função relacionada na estrutura hierárquica desenhada, tal como ela surge e opera no desenvolvimento do curso, será feita nos parágrafos a seguir.

O coordenador do curso, bolsista da CAPES para realizar tal função, é professor do curso presencial. Sua indicação é geralmente feita pelo coordenador anterior e validada pelas instâncias responsáveis pela EaD na UFSC. O mesmo processo de indicação ocorre com o coordenador de tutoria.

Aqueles dois sujeitos, o coordenador de curso e de tutoria, geralmente são docentes contratados no regime de quarenta horas semanais em dedicação exclusiva para exercício na modalidade presencial e que acumulam a função de coordenação na EaD. Seu ambiente físico de trabalho e seus recursos (telefone, e-mail) são os mesmos utilizados para o exercício da docência presencial.

O coordenador de polo está vinculado à prefeitura autorizada pela UAB para a operacionalização do curso e está à disposição para a coordenação do curso, integral ou parcialmente. O espaço físico bem como os recursos disponíveis para essa função são todos de responsabilidade da prefeitura. Também esse sujeito recebe bolsa da CAPES para exercício da função.

Os docentes são os mesmos do ensino presencial e são convidados à docência da disciplina pelo coordenador de curso. O

convite acontece pontualmente, a cada nova oferta, para a qual também eles recebem bolsa da CAPES. A disciplina, em geral, fica ativa pelo período de um a dois meses, e nesse período o professor precisa participar dos *chats*, esclarecer dúvidas dos tutores a distância e, quando for o caso, realizar videoconferência. De modo geral é convidado a ministrar a disciplina, prioritariamente, o docente que escreveu o livro da disciplina.

Os supervisores, esses também bolsistas da CAPES, quando relacionados a um projeto específico (ou mais de um, conforme o caso) tem a função de realizar controles e procedimentos relacionados aos alunos e tutores a distância. São atividades desse sujeito o monitoramento de matrículas e desistência dos alunos, relatórios de informação para as coordenações de curso e tutoria, suporte aos tutores entre outros. Esses sujeitos não foram pesquisados uma vez que houve o entendimento de que esses agem apenas como suporte e intermediador dos processos de gestão.

Já o supervisor de tutoria presencial, papel não definido oficialmente mas que está no exercício das operações, tem a função de centralizar toda a comunicação da instituição que seja direcionada ao polo. A intermediação é feita entre coordenações e tutores presenciais.

Os tutores a distância são, preferencialmente, bacharéis nas ciências sociais aplicadas (administração, economia, e contábil). São selecionados em processo seletivo coordenado pelo coordenador de tutoria e operacionalizado pelo supervisor. Suas atribuições estão diretamente relacionadas ao suporte e avaliação de desempenho dos alunos através da participação nos *chats*, fóruns, correção de atividades e provas.

Por fim, os tutores presenciais são responsáveis pela operacionalização dos processos acadêmicos junto aos alunos. É responsabilidade desses sujeitos o controle de frequência, ata de avaliação, organização de grupos de estudo entre outros.

Se comparada a estrutura verificada no âmbito do curso com os modelos de tutoria apresentados por Cardoso (2007) no quadro 4, podemos dizer que o modelo de tutoria aplicado é do tipo atividade dissertativa sem discussão, onde o tutor tem como principal objetivo fazer com que o aluno desenvolva o conhecimento e o aplique em atividades dissertativas, desempenhando atividades como resolver dúvidas, corrigir atividades, dar feedback e atribuir nota.

Por tudo, a pesquisa em relação à organização do trabalho foi segmentada, conforme apresentado nas categorias de análise, em duas

características: a estrutura horizontalizada e a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe.

Para cada característica em análise questionamentos foram formulados de modo a requerer uma avaliação do sujeito quanto às dimensões do acesso, ensino, aprendizagem e oferta. O que foi formulado, ainda, à luz dos indicadores de avaliação propostos pelo MEC para o ensino superior a distância.

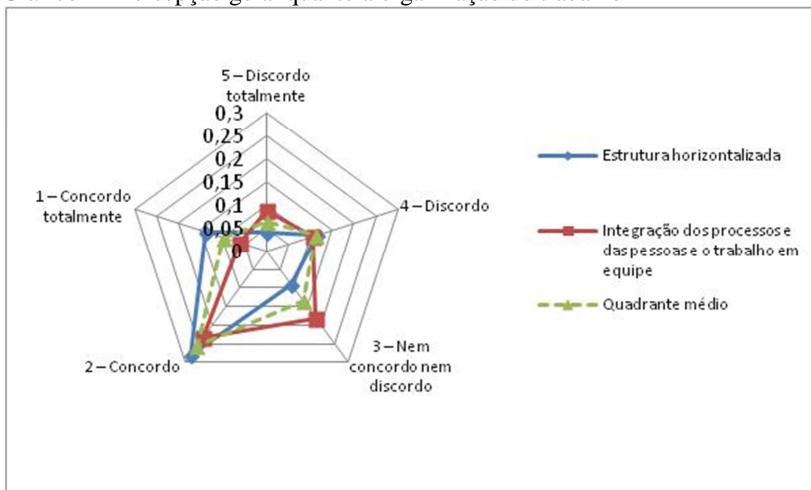
Cabe salientar, contudo, que todo o conjunto de questionamentos precisava estar voltado para o a conceituação de Mendes (2002), apresentada no referencial teórico dessa pesquisa, onde a organização do trabalho deve considerar a análise em relação a maneira como que foram organizadas e planejadas as atividades, ou seja, se privilegia os objetivos organizacionais em detrimento aos setoriais ou individuais, se facilita processos de mudança, se busca a utilização racional de recursos, a melhoria contínua dos processos de trabalho, a integração das equipes e a visão global das atividades.

Antes de iniciarmos a apresentação dos dados, deve-se considerar que a escala de respostas possíveis para os sujeitos de pesquisa foi a seguinte:

5	4	3	2	1
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Com base nas informações acima, o gráfico seguinte tem a função de ilustrar a percepção geral dos sujeitos pesquisados em relação ao quesito organização do trabalho. Esse gráfico foi construído com a intenção de posicionar o conjunto de respostas obtidas em relação a escala trabalhada, ou seja, de discordância total até a concordância total, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 1 - Percepção geral quanto a organização do trabalho



Fonte: dados primários.

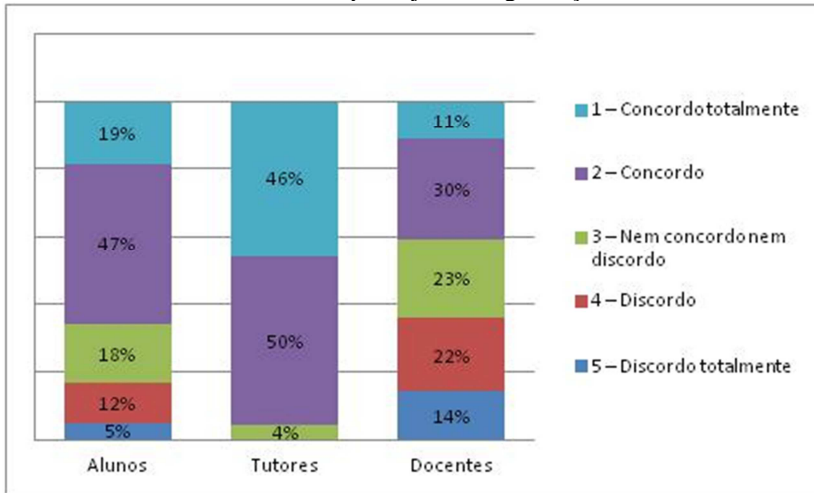
Com base na análise gráfica pode-se inferir que os respondentes avaliam predominantemente como positiva a questão da organização do trabalho em relação às características apontadas (linha tracejada em verde), ou seja, a maioria concorda que a estrutura seja horizontalizada e que há a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe.

Se comparado o desenho gráfico da questão referente à estrutura horizontalizada (linha preenchida em azul) com a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe (linha preenchida em vermelho) é possível perceber uma inclinação mais positiva da análise quanto à estrutura horizontalizada que a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe, uma vez que ela esteve posicionada predominantemente no quadrante de concordância com alguma inclinação para a concordância total.

Já a questão referente à integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe, ainda que tal como a estrutura organizacional ela esteja predominantemente no quadrante de concordância, ela divide a posição de concordância total em um dos extremos com a posição neutra de nem concordo e nem discordo no outro, apresentando o quadrante levemente distanciados da concordância total, quando estabelecidas aquelas comparações.

Cabe salientar, entretanto, que o posicionamento da escala de concordância e discordância varia em função do sujeito em análise, e essa variação pode ser percebida na análise do gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Nível de concordância por sujeito – organização do trabalho



Fonte: dados primários.

A análise do gráfico acima mostra que na perspectiva dos alunos há predominantemente avaliações na dimensão de concordo e concordo totalmente, mas são percebidas também, ainda que como minoria, manifestações de discordância ou de posicionamento neutro, ou seja, nem de concordância e nem de discordância.

Seguindo a linha de avaliação dos alunos, os tutores avaliam com concordância e concordância total os itens de análise, ocorrendo uma pequena manifestação de nem concordo e nem discordo. Cabe atentar, entretanto, para a inobservância de avaliações do tipo discordo ou discordo totalmente nessa perspectiva.

Já na visão dos docentes, diferentemente do que foi apresentado em relação à perspectiva dos alunos e tutores, a concentração de respostas nas dimensões de concordo e concordo totalmente deixaram de ser representativas da maioria delas. Ainda que tenha havido maior número de respondentes avaliando a organização do trabalho como positiva se comparado com as avaliações no nível de discordância, o expressivo número de posicionamento neutro, ou seja, de nem concordo nem discordo, somado as avaliações de discordância representaram a maioria significativa das respostas obtidas.

Contudo, a análise gráfica nos permite concluir que não há simetria absoluta entre as percepções do aluno, do tutor e do docente em

relação à organização do trabalho. Essa questão suscita a curiosidade em compreender a percepção de cada sujeito pesquisado em razão dos questionamentos levantados. Assim, nos quadros a seguir serão apresentados os dados de forma analítica.

A seguir inicia-se a apresentação dos quadros quantitativos com a perspectiva dos alunos. Para o entendimento das informações é importante observar que o quadro está organizado em linhas onde constam as questões que se agrupam nas características em análise. Nas colunas subsequentes consta o número de incidências de respostas para cada questão em relação a escala e a média aritmética simples da representatividade de cada característica, também em relação a escala aqui considerada.

A seguir segue o quadro analítico da organização do trabalho na perspectiva dos alunos:

Quadro 15 - Organização do trabalho – perspectiva alunos

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Estrutura horizontalizada</u>	<u>0,02</u>	<u>0,14</u>	<u>0,12</u>	<u>0,47</u>	<u>0,25</u>
O acesso dos alunos ao curso é facilitado pela metodologia aplicada	-	1	2	8	6
As atividades de tutoria facilitam o aprendizado do aluno	-	3	-	11	3
A logística de distribuição dos materiais didáticos atende o que estabelece o projeto do curso	1	3	4	5	4
<u>Integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe</u>	<u>0,08</u>	<u>0,10</u>	<u>0,24</u>	<u>0,47</u>	<u>0,12</u>
As tecnologias de informação e comunicação aplicadas no âmbito do curso facilitam o acesso do aluno	1	-	1	7	8
A estrutura curricular do curso incentiva a integração das pessoas e do trabalho em equipe	1	2	5	7	2
Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes facilitam a aprendizagem dos alunos	2	2	3	10	-
A relação entre número de docentes e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe	1	3	6	7	-
A relação tutores e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe	-	1	4	10	2
O procedimento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem resulta na maior integração dos processos e das pessoas	3	2	5	7	-

Fonte: dados primários.

Os números mostram uma concentração das avaliações na escala relacionada a concordância, o que representou 47% das respostas tanto na característica de estrutura flexível quanto de integração das pessoas e dos processos e o trabalho em equipe, sendo que esse número sobe para 67 e 59%, respectivamente, se considerarmos a soma das representatividades em concordância e concordância total, ou seja, a maioria das respostas nos dois casos.

Em geral vale ressaltar também que a discordância total e discordância ficam com representatividade de 16 e 18%, em relação a estrutura flexível e integração das pessoas e dos processos e o trabalho em equipe, respectivamente, não apresentando expressividade em nenhuma questão pontualmente tratada.

Já na perspectiva dos tutores, as questões abordadas configuraram a seguinte situação:

Quadro 16 - Organização do trabalho – perspectiva tutores

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Estrutura horizontalizada</u>	=	=	<u>0,08</u>	<u>0,42</u>	<u>0,50</u>
O acesso dos alunos ao curso é facilitado pela metodologia aplicada	-	-	-	1	2
A atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é percebida na operacionalização do curso	-	-	1	2	-
As atividades de tutoria facilitam o aprendizado do aluno	-	-	-	-	3
A logística de distribuição dos materiais didáticos atende o que estabelece o projeto do curso	-	-	-	2	1
<u>Integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe</u>	=	=	=	<u>0,58</u>	<u>0,42</u>
As tecnologias de informação e comunicação aplicadas no âmbito do curso facilitam o acesso do aluno	-	-	-	1	2
A estrutura curricular do curso incentiva a integração das pessoas e do trabalho em equipe	-	-	-	3	-
Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes facilitam a aprendizagem dos alunos	-	-	-	2	1
A relação tutores e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe	-	-	-	1	2

Fonte: dados primários.

Na perspectiva dos tutores, os números mostram uma maior concentração na escala 1 e 2, ou seja, de concordância e concordância total, onde o somatório de respostas nessas duas escalas chega a 92% quanto a estrutura flexível e de 100% quanto a integração das pessoas e dos processos e o trabalho em equipe.

No caso dos tutores, nenhuma incidência foi constatada na escala de discordância ou discordância total.

O quadro a seguir relaciona os dados da pesquisa com os docentes:

Quadro 17 - Organização do trabalho – perspectiva docentes

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Estrutura horizontalizada</u>	<u>0,10</u>	<u>0,21</u>	<u>0,16</u>	<u>0,37</u>	<u>0,16</u>
O acesso dos alunos ao curso é facilitado pela metodologia aplicada	-	2	1	4	2
A atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é percebida na operacionalização do curso	2	2	2	3	1
<u>Integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe</u>	<u>0,18</u>	<u>0,23</u>	<u>0,30</u>	<u>0,23</u>	<u>0,06</u>
As tecnologias de informação e comunicação aplicadas no âmbito do curso facilitam o acesso do aluno	1	-	2	4	3
A estrutura curricular do curso incentiva a integração das pessoas e do trabalho em equipe	-	4	2	3	-
Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes facilitam a aprendizagem dos alunos	2	3	4	1	-
A relação entre o número de docentes e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe	2	3	3	2	-
A sala dos professores facilita a integração das pessoas	4	1	4	1	-

Fonte: dados primários.

Na avaliação dos docentes um cenário diferenciado foi constatado. Em relação às estruturas flexíveis, a representatividade das escalas de concordância foi de 53%, enquanto 31% discordaram dessa visão, ficando em 16% a representativa de respostas na escala de nem concordo e nem discordo, ou seja, na escala de posicionamento neutro.

Já a característica de integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe apresentou predominantemente discordância em relação aos itens questionados. Soma-se 41% de respostas nessa

perspectiva, contra 29% dos que manifestaram concordância. Chama a atenção ainda, nesse caso, o expressivo número de respostas neutras (30%).

Com exceção da questão referente às tecnologias aplicadas no âmbito do curso, todas as demais questões apresentaram predomínio de discordância, a saber: a estrutura curricular do curso, os mecanismos de interação entre docentes, tutores e alunos, a relação entre o número de docentes e alunos e a sala dos professores.

Além dos dados oriundos da pesquisa com alunos, tutores e docentes importa também citar as observações advindas das demais técnicas de pesquisa aplicadas, como a análise de documentos e registros, a observação e a entrevista com as coordenações.

No âmbito da organização do trabalho chama a atenção o fato de o projeto da UAB/UFSC ser uma extensão da prática realizada no curso presencial, ou seja, não existir uma estrutura própria para atender a EaD. Aqui, vale citar um trecho de entrevista realizada com um dos coordenadores:

A Resolução que rege os cursos de graduação é de 1997 - tem coisas que não servem para o presencial e o que dirá para a EaD -. (...) o pessoal insere a EaD e vai se adaptando com o que tem (Entrevistado 3).

A fala citada sugere que existe uma necessidade latente por mudanças quanto a questão regulamentadora interna que é, de fato, balizadora para a organização dos processos e desenho de uma estrutura organizacional no âmbito do ensino superior na instituição. Tal questão pode explicar o fato de os docentes, estando do lado executor do processo e sendo eles partes próximas de sua gestão (ora inclusive sendo o responsável por ela), avalie com maior rigidez os quesitos de organização do trabalho, o que não é necessariamente percebido pelos demais sujeitos.

Ratificando o colocado acima vale considerar a fala de Rumble (2003) de que na EaD o aluno não se encontra longe apenas do professor mas de toda a administração. Nesse sentido a percepção que esses possam ter da organização do trabalho está possivelmente mais relacionada ao seu produto, ou seja, o curso em si, do que na operacionalização de seus processos.

Já o tutor, que conforme colocado no referencial teórico é a linha de frente da instituição com o aluno, nessa estrutura tem sua função

bastante restrita. O que se pode perceber é que, na interação com o aluno ele é agente ativo voltada à resolução de problemas tanto de conteúdo (no caso do tutor a distância) quanto de ordem administrativa (no caso dos tutores presenciais). Entretanto, na interação com a instituição fica visível o afastamento do tutor e da administração, sendo o primeiro um agente predominantemente passivo no sentido de replicar informações e esclarecimentos aos alunos, não participando de forma efetiva na construção de soluções.

Esse distanciamento entre os atores envolvidos na EaD fica explicitado também na opinião dos coordenadores de polo quando falam sobre a necessidade de o docente estar mais próximo ao aluno.

Ainda que isso não tenha aparecido com clareza no instrumento aplicado junto aos alunos, até porque não houve questionamento direto para essa questão, na fala de um dos coordenadores apareceu o seguinte:

O aluno quer mais a presença do professor da disciplina: acho que no primeiro dia da disciplina o professor deveria vir ao polo - aula obrigatória com registro de presença -. Eles (os alunos) perdem muito tempo buscando entender a proposta que o professor tem com a sua disciplina. (...) Não devemos entender educação a distância como algo cem por cento distante (Entrevistado 1).

Outro fator que vale acrescentar a essa pesquisa é que nas visitas aos polos e a administração, nas observações e na própria fala dos entrevistados ficou evidente que a organização do trabalho no polo está pautada exclusivamente nos aspectos regulamentadores e normativos que regem o edital de sua autorização. Essa questão fica evidente quando um dos entrevistados, falando da mudança na coordenação do curso, diz que “as coisas caminham naturalmente e independente da mudança de coordenação” (Entrevistado 2).

O exposto acima leva a concluir que o polo, em todos os casos, pelo fato de acolher outras várias instituições ofertantes de EaD, tem o caso do curso de Administração a distância da UFSC apenas como mais um dos que precisam ser administrados a luz do que rege os documentos regulamentários do Edital de oferta, não incorrendo em especificidades. Sob outro ponto de vista, contudo, esse fato pode ser interpretado como a ausência de um modelo de gestão para o projeto.

Em se tratando de potenciais melhorias relacionadas à organização do trabalho nos polos foi citado que a possibilidade de esses serem encarados, em relação às atividades de secretaria escolar, como uma extensão da UFSC, agilizaria muitos processos que são requeridos pelos alunos. A seguir é apresentado o trecho de uma entrevista onde o assunto foi suscitado:

São coisas que a gente poderia resolver, por exemplo, a elaboração de uma declaração, de que ele (aluno) teve aula a noite, veio fazer prova, enfim... Eu dou uma declaração do polo mas a universidade não gosta (...) Se para fazer a matrícula a gente tem autonomia no polo, por que que de repente pra fazer uma declaração não? (Entrevistado 1).

Outro potencial de melhoria apontado diz respeito aos processos de interação entre tutores e alunos. Na fala dos polos foi levantado o fato de que o aluno não compreende, ou demora para compreender e diferenciar, o papel dos tutores presenciais e os a distância. Segundo consta a crítica por parte dos alunos gira entorno da não possibilidade do tutor presencial poder dar as orientações com relação aos conteúdos específicas das disciplinas cursadas.

Como exemplo de processos diferentes de interação aluno e tutores os polos citaram experiências com outras universidades e cursos onde o tutor presencial atuava como um facilitador de atividades presenciais e que, para isso, precisava ter um alinhamento de conteúdo com o tutor a distância, o que gerava um movimento harmonioso entre os diversos atores do processo.

Concluindo o espectro de apontamentos referentes à organização do trabalho, no tópico seguinte apresentaremos o segundo fator de análise então relacionado à gestão de pessoas.

4.2.2 Análise sobre a gestão de pessoas

O processo de gestão de pessoas no âmbito do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, pode ser percebido em iniciativas pontuais, a exemplo do encontro que ocorre, pelo menos anualmente, e que reúne tutores, supervisores e coordenadores. Esse encontro tem o objetivo principal de alinhar dificuldades e procedimentos principais para as operações junto aos

alunos. Cabe salientar que os docentes, ainda que possam ser convidados, não são foco de participação, já que não possuem vínculo permanente com o projeto.

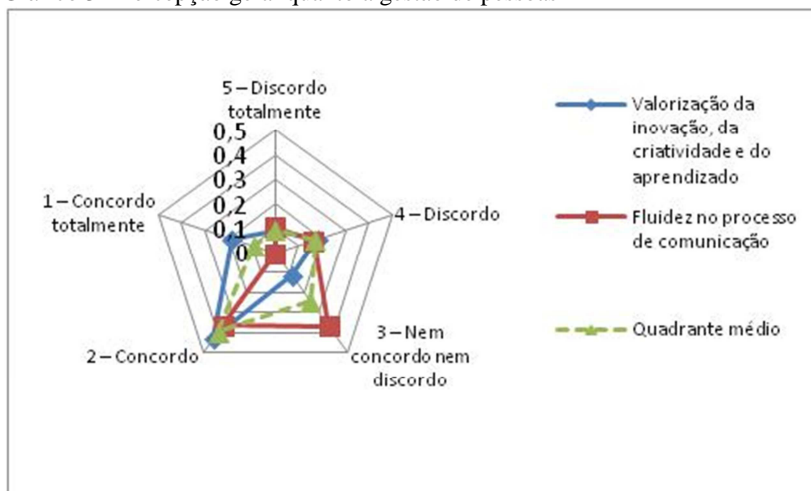
Outras iniciativas sob o aspecto da gestão de pessoas precisam ser analisadas sob o aspecto da inexistência de equipe dedicada e exclusiva para o projeto, bem como a inexistência de uma carreira para aqueles que estão em atividade em alguma dessas posições, o que deixa evidente o fato da gestão desses programas – a distância – estarem a margem da gestão e processos do ensino presencial.

A pesquisa em relação a gestão de pessoas foi orientada na observação de duas características: valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado e na fluidez do processo de comunicação.

Para dar continuidade a análise proposta, importa recapitular o entendimento acerca do conceito de gestão de pessoas, para o qual é reapresentado o conceito de Mendes (2002): gestão de pessoas visa verificar como funciona o processo de delegação de autoridade e responsabilidade e se há um estímulo à participação e ao comprometimento. Para o entendimento desse conceito, segundo a autora, devem ser enfocados aspectos como: descentralização e autonomia e processo de comunicação.

O gráfico apresentado a seguir aponta a percepção geral dos sujeitos pesquisados em relação ao quesito gestão de pessoas, posicionando o conjunto de respostas obtidas em relação a escala trabalhada, ou seja, de discordância total até a concordância total, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 3 - Percepção geral quanto a gestão de pessoas



Fonte: dados primários.

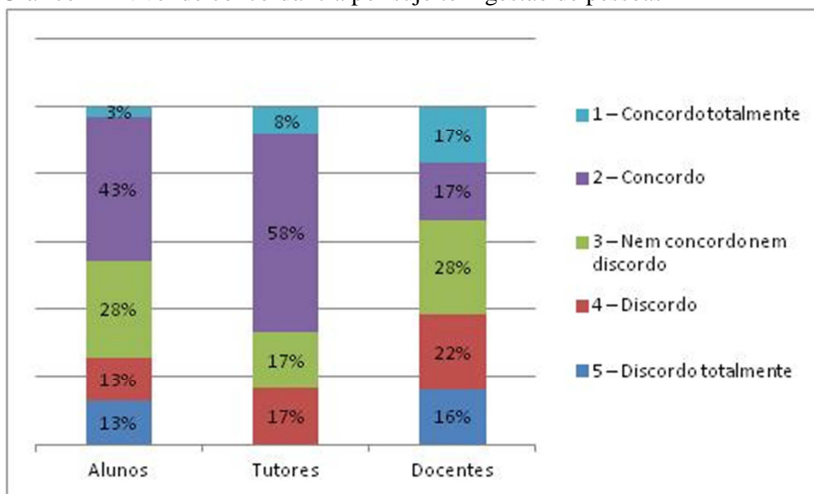
Com base na análise gráfica pode-se inferir que, tal como na organização do trabalho, os respondentes avaliaram predominantemente como positiva a questão da gestão de pessoas no projeto pesquisado (linha tracejada em verde), ou seja, a maioria concorda que haja valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado e a fluidez do processo de comunicação na gestão do curso.

Entretanto, diferentemente do que foi retratado na análise quanto à organização do trabalho, é possível perceber uma inclinação leve de ambas as características pesquisadas para o quadrante de discordância e discordância total.

Já a comparação do desenho gráfico referente à valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado (linha preenchida em azul) com a fluidez no processo de comunicação (linha preenchida em vermelho) é possível perceber uma inclinação mais positiva da análise quanto a valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado uma vez que a questão referente à fluidez no processo de comunicação apresentou uma inclinação significativa em direção à avaliação do tipo neutra, ou seja, de nem concordo e nem discordo.

Nesse caso, tal como na organização do trabalho, cabe observar que o posicionamento da escala de concordância e discordância varia em função do sujeito em análise, o que apresentamos no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Nível de concordância por sujeito – gestão de pessoas



Fonte: dados primários.

Traçando um comparativo com o gráfico apresentado no fator de organização do trabalho, o gráfico acima apresenta, ainda que predominantemente nas visões do aluno e do tutor uma avaliação positiva, no conjunto de todas as visões (alunos, tutores e docentes) uma concentração mais significativa dos aspectos de discordância e discordância total que o fator anteriormente analisado.

Na perspectiva dos alunos, também no fator de gestão de pessoas, houve predominantemente avaliações na dimensão de concordo e concordo totalmente, entretanto ganhou expressão o número de avaliações na categoria de nem concordo e nem discordo, bem como as manifestações de discordância.

Ainda como no fator anterior, a linha de avaliação dos tutores seguiu aquela apresentada na visão dos alunos. Comparando com o fator de organização do trabalho foi possível perceber uma manifestação mais expressiva da incidência de avaliações na categoria de discordância, cabendo atentar, ainda, para a quantidade de avaliações do tipo nem concordo e nem discordo.

Na perspectiva dos docentes foi reforçado nesse fator o posicionamento de discordância em relação aos itens analisados. O expressivo número de posicionamento neutro, ou seja, de nem concordo nem discordo, somado as avaliações de discordância representaram a maioria absoluta das respostas obtidas.

Contudo, o gráfico acima também é representativo da não simetria entre as percepções do docente, do tutor e do aluno. Enquanto as colunas Alunos e Tutores apresentaram predominantemente concordância, a coluna Docentes mostrou um posicionamento majoritário de discordância, com forte expressão de avaliações na categoria neutra.

Bem como na análise do fator anteriormente apresentado, nos quadros a seguir serão apresentados dos dados das questões relacionadas a gestão de pessoas de forma analítica.

Na sequência é iniciada a apresentação dos quadros com a perspectiva dos alunos:

Quadro 18 - Gestão de pessoas – perspectiva alunos

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado</u>	<u>0,10</u>	<u>0,08</u>	<u>0,22</u>	<u>0,55</u>	<u>0,06</u>
A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é incentivada enquanto ação promotora de aprendizagem no âmbito do curso	4	2	4	7	-
A titulação do corpo docente está adequada ao projeto do curso, e facilita a inovação, criatividade e aprendizado	-	1	4	10	2
A titulação e formação de corpo de tutores estão adequadas ao projeto do curso, facilitando a inovação, criatividade e aprendizado	1	1	3	11	1
<u>Fluidez no processo de comunicação</u>	<u>0,16</u>	<u>0,18</u>	<u>0,35</u>	<u>0,31</u>	<u>-</u>
As ações decorrentes do processo de avaliação do curso facilitam a fluidez nos processos de comunicação	2	2	6	7	-
A carga horária destinada a coordenação do curso é coerente com o projeto do curso e comunicada as partes interessadas (alunos, tutores, professores)	2	4	5	6	-
Os gabinetes de trabalho dos professores em tempo integral são aproveitados para melhorar a comunicação entre os pares e demais partes interessadas (alunos, tutores e coordenadores)	4	3	7	3	-
O espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos atendem as condições de oferta do curso e são conhecidos pelas partes interessadas (alunos, tutores e professores)	1	1	5	9	1

Fonte: dados primários.

No caso da gestão de pessoas, na perspectiva dos alunos, a questão da valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado foi representativa, entre a escala de concordo e concordo totalmente, de 61% das respostas. Entretanto, a característica de fluidez no processo de comunicação teve o percentual de respostas fragmentado nas categorias, ou seja, 35% dos respondentes nem concorda e nem discorda com ele, seguidos de 34% que discordam que a comunicação ocorra de forma fluida, e outros 31% que concordam.

A observação dos números relacionados a fluidez no processo de comunicação deixou evidente o não consenso em relação aos questões relacionados aos processos de avaliação, de carga horária destinada à coordenação do curso, e espaços físicos para o trabalho dos docentes e da coordenação. Os questionamentos foram pautados nos indicadores de avaliação dos cursos superior em uso pelo MEC e seu conjunto de avaliações pode indicar o desconhecimento ou não disponibilidade desses recursos e espaços como algo possível de uso e acesso por parte dos alunos da EaD.

Na perspectiva dos tutores, as questões abordadas em relação a gestão de pessoas, configuraram a seguinte situação:

Quadro 19 - Gestão de pessoas – perspectiva tutores

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado</u>	-	0,33	-	0,50	0,17
A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é incentivada enquanto ação promotora de aprendizagem no âmbito do curso	-	2	-	1	-
A titulação e formação de corpo de tutores está adequada ao projeto do curso, facilitando a inovação, criatividade e aprendizado	-	-	-	2	1
<u>Fluidez no processo de comunicação</u>	-	-	0,33	0,67	-
A carga horária destinada a coordenação do curso é coerente com o projeto do curso e comunicada as partes interessadas (alunos, tutores, professores)	-	-	1	2	-
Os gabinetes de trabalho dos professores em tempo integral são aproveitados para melhorar a comunicação entre os pares e demais partes interessadas (alunos, tutores e coordenadores)	-	-	1	2	-
O espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos atendem as condições de oferta do curso e são conhecidos pelas partes interessadas (alunos, tutores e professores)	-	-	1	2	-

Fonte: dados primários.

Em relação a perspectiva dos tutores os números mostraram uma maior concentração na escala 2, ou seja, de concordância. Cabe observar que embora o percentual de 33% que discordaram que a gestão do curso valorizasse a inovação, a criatividade e o aprendizado, além de também 33% não concordarem nem discordarem com a característica de fluidez nos processos ter representado apenas 1 voto, ele configurou uma realidade não observada na análise quanto a organização do trabalho.

Assim, comparativamente ao fator de organização do trabalho, a configuração das respostas relacionadas a gestão de pessoas é um item que guarda atenção por parte dos tutores.

No quadro a seguir faremos a análise dos dados relacionados a pesquisa com os docentes.

Quadro 20 - Gestão de pessoas – perspectiva docentes

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado</u>	<u>0,17</u>	<u>0,13</u>	<u>0,13</u>	<u>0,23</u>	<u>0,33</u>
A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é incentivada enquanto ação promotora de aprendizagem no âmbito do curso	2	2	3	3	-
A titulação do corpo docente está adequada ao projeto do curso, e facilita a inovação, criatividade e aprendizado	1	2	-	3	4
O número de docente com título de doutor está adequada a oferta do curso	2	-	1	1	6
<u>Fluidez no processo de comunicação</u>	<u>0,16</u>	<u>0,31</u>	<u>0,42</u>	<u>0,11</u>	=
A carga horária destinada a coordenação do curso é coerente com o projeto do curso e comunicada as partes interessadas (alunos, tutores, professores)	-	2	5	2	-
Os gabinetes de trabalho dos professores em tempo integral são aproveitados para melhorar a comunicação entre os pares e demais partes interessadas (alunos, tutores e coordenadores)	2	3	3	1	-
O espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos atendem as condições de oferta do curso e são conhecidos pelas partes interessadas (alunos, tutores e professores)	2	3	3	-	-

Fonte: dados primários.

Com relação a visão dos docentes um primeiro item de predominância das escalas de concordância apareceu no item de incentivo a criatividade, inovação e aprendizado. Somadas as categorias de concordância e concordância total elas representaram 56% dos entrevistados. Outros 30%, entretanto, discordaram desse incentivo.

Já com relação a fluidez no processo de comunicação houve uma significativa discordância ou posicionamento neutro em relação as questões levantadas, sendo 47% os que discordaram que houvesse aquela fluidez e 42% que nem concordaram e nem discordaram, contra apenas 11% que concordaram.

Na questão relacionada a gestão de pessoas importa observar ainda a fala de um dos entrevistados em relação a atuação do docente no projeto em questão. Parte da entrevista onde surge a crítica apontada está transcrita a seguir:

O professor que está na EaD é o mesmo que está no presencial. Muitas vezes ele cumpre grande parte de sua carga horária na sala de aula presencial e não é dispensado delas para as atividades do EaD.

(...)

Os momentos presenciais no polo, por exemplo, em geral acontecem aos sábados. O docente que já passa 40 horas presenciais, de segunda a sexta, sábado precisa ficar o dia inteiro em atividade, longe de suas famílias e seus compromissos pessoais.

(Entrevistado 3).

Nessa questão ficou bastante evidente a limitação que encontra uma instituição do tipo isolada (conforme classificação de Moran, 2010b, no referencial teórico levantado) onde a EaD é inserida em uma estrutura que já opera cursos na modalidade presencial, utilizando da mesma equipe e estrutura para a EaD.

Resgatando o que foi apresentado no referencial teórico, as habilidades que devem ser dominadas pelo docente na EaD são as seguintes:

- a) entender a natureza e filosofia da educação a distancia;
- b) identificar as características dos estudantes que aprendem fisicamente distantes do docente;
- c) criar e desenvolver cursos interativos adaptados as novas tecnologias;

- d) adaptar as estratégias de ensino ao modo de entrega na modalidade a distancia;
- e) organizar os recursos didáticos num formato apropriado para o estudo independente;
- f) informar-se e praticar o uso dos sistemas de telecomunicações;
- e
- g) avaliar o desempenho dos estudantes a distância, suas atitudes e percepções. (SCHLOSSER e ANDERSON apud ARETIO, 2002, p. 124, tradução nossa).

Aqui incorremos em uma reflexão sobre a possibilidade de o docente, sendo o mesmo do presencial e lá atuando 40 horas semanais de dedicação exclusiva poder, da forma como citada por Aretio (2002) atuar na EaD.

Consta nas pesquisas realizadas que a participação em cargo de docência e coordenações de curso e tutoria tem a conotação de convite, que é feito pela coordenação em atividade, e esse quando aceito resulta no recebimento de bolsa cujo pagamento e valores são geridos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Vale ponderar que, contudo, se de um lado o docente da EaD é o mesmo do presencial e precisa conciliar suas várias atividades para atendimento desse programa, de outro sua participação nele é algo passível de declínio e quando aceito implica no recebimento do incentivo específico. Assim, pode-se entender que a participação do docente na EaD não é algo imposto pela instituição devendo o aceite partir da possibilidade de dedicação que tal participação requer.

Um outro apontamento suscitado nas entrevistas e que exemplifica a necessidade de a questão da fluidez do processo de comunicação precisar ser um processo de mais de uma via pode ser percebido no trecho da entrevista transcrita a seguir:

A videoconferência recentemente deixou de acontecer, só que eu acho importante que elas aconteçam sim. (...) Fazer videoconferência com o *feedback* que eles (coordenação do curso e docentes) gostariam precisaria ser por polo, não geral pra todos no mesmo dia. Senão fica aquela enxurrada de perguntas que o professor não consegue responder e o aluno se frustra por não ter sido respondido (Entrevistado 2).

De outro lado, sob o ponto de vista da administração, a videoconferência deixou de ser realizada em razão da falta de público no polo. Essa questão, quando confrontada com a percepção do polo, sugere reflexões em relação a: qual o propósito desse tipo de mídia no curso? Como ela está sendo tratado pelo docente? Qual a efetividade de seu objetivo em relação às necessidades do aluno?

Resgatando ainda o referencial teórico onde foi colocado, sobre o uso de tecnologias, que a opção por um tipo, nos cursos e programas, deve estar antes vinculada ao perfil do público a ser atendido e das competências internas que deem respostas ao *feedback* advindo daqueles recursos, fica aqui o questionamento se o caso em questão passou por uma reflexão que diagnosticasse a incompatibilidade com o público ou a falta de estrutura interna para tornar o meio de fato eficiente.

De modo geral percebe-se a necessidade de um alinhamento de projeto para a decisão de incluir ou excluir uma mídia do curso, o que deve ter como foco, conforme o referencial teórico pesquisado, o aluno e suas necessidades (item de pesquisa do tópico seguinte). No tópico seguinte apresentaremos o terceiro fator que esteve relacionado ao foco no aluno.

4.2.3 Análise sobre o foco no aluno

Para iniciar essa questão vale lembrar a fala de Aretio (2002) sobre o fato de o aluno ser o centro do modelo de um sistema de ensino a distância e todo o entorno preocupa-se com as interações motivadas por ele, o que, contudo, não significa que o modelo deva convertê-lo em sujeito receptor de conteúdos e serviços de todo o tipo, mas sim promovê-lo para autogerir seu próprio processo de formação.

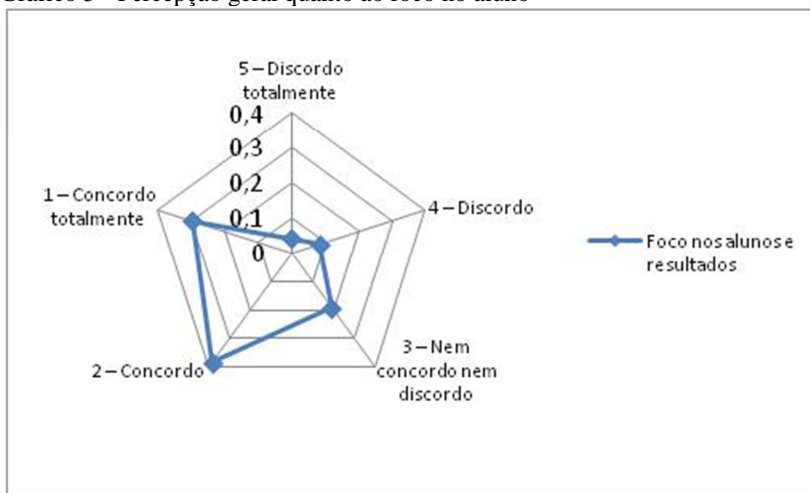
A questão do foco no aluno, nos processos relacionados à gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, pode ser percebida principalmente em razão dos recursos e tecnologias disponibilizadas para o processo de ensino aprendizagem.

Na UFSC, para operacionalização do curso em questão, um conjunto de tecnologias e mídias estão disponíveis de modo a atender as diversas necessidades dos diversos alunos, compreendendo desde meios físicos como livros, até os chats, fóruns e vídeo aulas. Mais recentemente foi extinto o recurso de videoconferência e para essa decisão, entretanto, não se verifica evidências de processo focado no aluno.

Com relação a estrutura do curso e metodologia de ensino percebe-se que esses são uma extensão do que é aplicado no curso presencial, respeitando a adaptação para a plataforma a distância.

Recapitulando o posto no referencial teórico sobre a questão do foco no aluno verificar se a gestão da organização está centrada neles (Mendes, 2002), a seguir apresentaremos a visualização gráfica que representa a consolidação da visão de todos os sujeitos pesquisados (alunos, tutores e docentes) em relação a característica única desse fator em análise, qual seja, o foco nos alunos e resultados.

Gráfico 5 - Percepção geral quanto ao foco no aluno



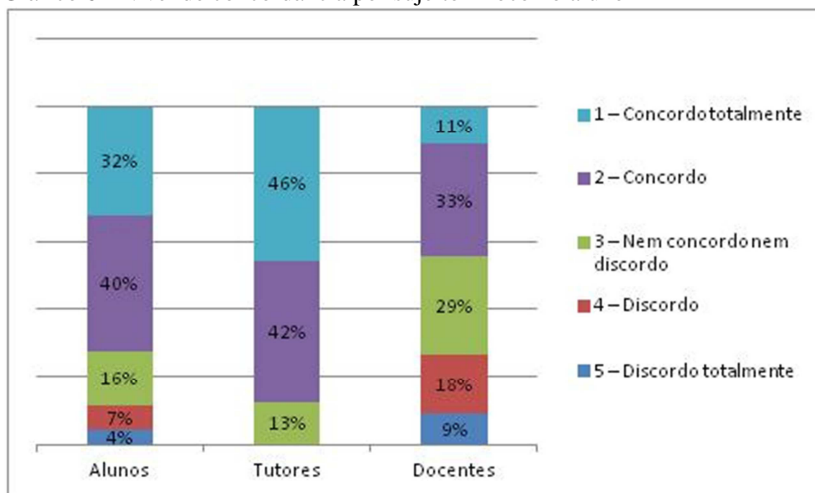
Fonte: dados primários.

A análise do gráfico referente a questão do foco no aluno, se comparado aos demais fatores analisados, é aquele cujo quadrante encontra-se mais orientado ao fator de concordância, estando predominantemente na escala de concordo e com expressivas avaliações na categoria de concordo totalmente.

Pode-se inferir que a percepção dos respondentes considera como positiva a questão do foco do aluno, avaliando dessa forma que a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, foca os alunos e resultados.

O posicionamento da escala em função dos sujeitos de pesquisa consta no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Nível de concordância por sujeito – foco no aluno



Fonte: dados primários.

No gráfico acima, diferentemente dos apresentados anteriormente e relacionados à organização do trabalho e gestão de pessoas, a maioria dos pesquisados classifica com concordância a questão do foco no aluno. Ainda que a avaliação neutra dos docentes tenha apresentado uma relação expressiva, o somatório das classificações entre concordo e concordo plenamente representava situação de maior relevância que aquela contrária, em todas as perspectivas.

Na sequência, tal como nos fatores antes apresentados, faremos a apresentação dos quadros analíticos por sujeito. Inicia-se a perspectiva dos alunos.

Quadro 21 - Foco no aluno – perspectiva alunos

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Foco nos alunos e resultados</u>	<u>0,04</u>	<u>0,07</u>	<u>0,16</u>	<u>0,40</u>	<u>0,32</u>
O número de vagas disponível é compatível com a demanda	1	0	4	5	7
Os objetivos do curso estão orientados para as necessidades dos alunos	1	0	2	8	6
A bibliografia básica proposta no curso está focada no perfil do egresso	0	1	3	7	6
A bibliografia complementar proposta no curso está focada no perfil do egresso	0	1	3	7	6
Os periódicos especializados proposta no curso está focada no perfil do egresso	0	2	6	4	5
O apoio destinado ao aluno está voltado as suas necessidades de aprendizado	1	1	2	10	3
As salas de aula disponíveis para as atividades presenciais atendem as necessidades do aluno	2	1	1	6	7
O acesso dos alunos aos equipamentos de informática facilita a aprendizagem dos mesmos	0	2	2	5	8
As políticas institucionais da UFSC são percebidas no âmbito do curso	1	3	2	7	4
O perfil do egresso é coerente com a necessidade do mundo do trabalho	1	1	3	9	3

Fonte: dados primários.

A análise dos números quanto ao foco no aluno foi, a partir da visão deles próprios, classificada em 72% na escala de concordância ou concordância total - avaliação essa que foi reproduzida em todas as questões verificadas -.

Dentre os questionamentos vale constar o relativo aos periódicos apontados pelo curso com um expressivo número de avaliação neutra, o que pode significar que o aluno desconheça tal questão no projeto.

Na perspectiva dos tutores, as questões abordadas configuraram a seguinte situação:

Quadro 22 - Foco no aluno – perspectiva tutores

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Foco nos alunos e resultados</u>	-	-	<u>0,13</u>	<u>0,42</u>	<u>0,46</u>
Os objetivos do curso estão orientados para as necessidades dos alunos	-	-	-	2	1
A bibliografia básica proposta no curso está focada no perfil do egresso	-	-	-	1	2
A bibliografia complementar proposta no curso está focada no perfil do egresso	-	-	-	1	2
Os periódicos especializados propostos no curso estão focados no perfil do egresso	-	-	1	1	1
O apoio destinado ao aluno está voltado as suas necessidades de aprendizado	-	-	-	1	2
O acesso dos alunos aos equipamentos de informática facilita a aprendizagem dos mesmos	-	-	-	1	2
As políticas institucionais da UFSC são percebidas no âmbito do curso	-	-	2	-	1
O perfil do egresso é coerente com a necessidade do mundo do trabalho	-	-	-	3	-

Fonte: dados primários.

Na perspectiva dos tutores, afirmando a visão do aluno, 86% dos pesquisados fizeram sua avaliação em concordância ou concordância

total, outros 13% manifestaram posicionamento neutro e não houve qualquer manifestação de discordância entre os itens questionados.

Já a visão dos docentes está retratada no quadro a seguir:

Quadro 23 - Foco no aluno – perspectiva docentes

QUESTÕES EM ANÁLISE	5	4	3	2	1
<u>Foco nos alunos e resultados</u>	<u>0,09</u>	<u>0,18</u>	<u>0,29</u>	<u>0,33</u>	<u>0,11</u>
A bibliografia básica proposta no curso está focada no perfil do egresso	1	1	2	4	1
A bibliografia complementar proposta no curso está focada no perfil do egresso	1	1	2	4	1
Os periódicos especializados propostos no curso estão focados no perfil do egresso	0	3	3	2	1
As políticas institucionais da UFSC são percebidas no âmbito do curso	1	2	2	3	1
O perfil do egresso é coerente com a necessidade do mundo do trabalho	1	1	4	2	1

Fonte: dados primários.

Apesar de em escala menor, se comparado com os demais sujeitos pesquisados (alunos e tutores), também na visão dos docentes o foco no aluno foi positivamente avaliado, com 44% de avaliação entre concordo e concordo totalmente. Ainda que, tal como nas questões relacionadas à organização do trabalho e gestão de pessoas, tenha sido a perspectiva dos docentes aquela com maior repercussão das avaliações de discordância, nessa questão específica ela ficou em patamar de menor visibilidade.

Cabe salientar que entre as questões levantadas apenas a que faz referência aos periódicos especializados propostos no curso recebeu igual avaliação de concordância e discordância, dividindo as opiniões. Vale citar que esse tema também foi motivo de elevado posicionamento neutro na perspectiva dos alunos.

Para esse item de análise, do mesmo modo que houve certa paridade entre os sujeitos pesquisados, também nas entrevistas e

observação pode-se perceber uma avaliação positiva da questão, não sendo nenhum tópico ressaltado como o contrário.

Segundo contextualizou um dos entrevistados, o perfil dos alunos do curso de Administração a distância do projeto UAB/UFSC é de profissionais que já estão no mercado de trabalho e que buscam no curso a certificação que lhes ajude na progressão de carreira. Evidentemente que o foco na certificação direciona para uma condição dissociada de toda a proposta do curso, entretanto, podemos compreender que nenhum impedimento advém dessa proposta, podendo o aluno, por meio da proposta operacionalizada, atingir seu objetivo.

No capítulo a seguir, a luz de todos os dados e informações aqui tratados, será apresentada a conclusão em relação ao problema de pesquisa proposto. Na sequência serão estabelecidas ainda as devidas recomendações para trabalhos futuros.

4.3 DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS DA PESQUISA

No estudo de caso realizado foi possível ratificar o que escreveu Alperstedt, Fiates e Martignago (2006) de que além de todas as forças que comumente afetam as demais organizações, as instituições de ensino superior têm passado ainda por dificuldades decorrentes da própria expansão do ensino superior e da intervenção normativa do Governo, tanto na sua organização quanto no seu funcionamento.

Com o objetivo de atingir as metas instituídas no PNE, de 2001, o Governo Federal lançou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras) que impulsionou a criação de novas universidades públicas federais e novos campi em um processo de interiorização da educação superior pública.

O fenômeno de expansão, na UFSC, foi fortalecido em 2008 quando ela aderiu ao REUNI e ampliou, já no ano seguinte, sua estrutura para 03 (três) novos campi – Araranguá, Curitibanos e Joinville – o que permitiu alcançar números de matrículas e atendimentos sem precedentes em sua história (UFSC, 2011).

Embora o marco legal da educação a distância no Brasil tenha acontecido a partir da LDB de 1996 que incentivou essa modalidade de ensino em todos os níveis de educação como uma alternativa de formação regular, a UFSC iniciou seus projetos já em 1995 por meio de projetos no laboratório do LED. E, em 2005, quando ocorreu o que Martins (2008) considerou como a regulamentação de fato da educação a distância no Brasil, ou seja, a assinatura do Decreto 5.622, a UFSC já havia iniciado, em 2004, sua participação no programa Pró-Licenciatura

para a oferta do seu primeiro curso de graduação na modalidade a distância.

Estar na vanguarda do processo de expansão e interiorização do ensino superior a distância, entretanto, é assumir consequências diversas. Se de um lado fica evidente o papel da UFSC como uma instituição séria e competente no ensino superior a distância, decorrência de toda sua experiência no assunto, de outro lado, internamente, se percebe a dificuldade em gerir um projeto cujas dimensões foram institucionalizadas de forma pulverizada em cada centro e departamento, e sob os mesmos critérios instituídos ao ensino presencial.

Cabe observar, contudo, que ainda que o ensino superior a distância, na UFSC, esteja sob os mesmos critérios instituídos para o ensino presencial, que é datado de 1997 e, portanto, anterior a todo o movimento de expansão e interiorização vivenciado, na prática cada departamento opera a EaD de forma segmentada do ensino presencial, ou seja, é aplicada a mesma regra de estrutura e funcionamento para duas (02) modalidades que operam independentemente.

Nesse contexto importa voltar a fala de Moran (2002, p. 274) de que “caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação”. Aqui se percebe a necessidade de antes de se flexibilizar didática e pedagogicamente um curso na sua plenitude, dar condições de acesso através de métodos e processos flexíveis.

Relembrando o estudo realizado por Schröder (2009) e já citado nessa pesquisa que retratou a realidade encontrada na gestão da EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o cenário lá encontrado foi assim descrito,

(...) o foco ainda unicamente nas relações hierárquicas, num modelo rígido e sem suficiente flexibilidade – o que gera, principalmente aos alunos, percepções de desorganização, falta de clareza e, ao mesmo tempo, extrema rigidez. Um modelo em que o tutor é um “faz-tudo” mas, ao mesmo tempo, está “à margem” da estrutura formal; um modelo em que os professores não têm sempre presença ativa nas aulas virtuais mas, ao mesmo tempo, são quem “ditam” as normas aos tutores; e um acesso em que os alunos (“ponta”), no diálogo com a gestão (“topo”), mesmo após tantas mediações, nem sempre têm todas as suas demandas atendidas em termos de orientação ao processo (SCHRÖEDER, 2009, p. 118-119).

Ainda que os dados e impressões obtidas nessa pesquisa não permitam a apropriação na íntegra da fala daquela pesquisadora, alguns pontos observados naquela realidade podem ser replicados para o cenário da UFSC a exemplo do papel do tutor como um “faz-tudo” que está “à margem” da estrutura formal, dos professores que não têm sempre presença ativa nas aulas virtuais mas ao mesmo tempo “ditam” as normas aos tutores, e no caso dos alunos (“ponta”), no diálogo com a gestão (“topo”), nem sempre terem todas as suas demandas atendidas em termos de orientação ao processo.

No caso dos tutores, embora eles próprios tenham avaliado, no conjunto, a instituição como praticante de uma gestão flexível, na prática percebe-se uma desvinculação desse sujeito em relação aos demais sujeitos internos no exercício de suas atividades, ainda que sejam eles os de contato direto com o aluno.

Em contrapartida o docente, inclusive pelo tipo de vínculo com o programa, não consegue estabelecer uma relação com o curso e seus alunos, ficando vinculados na sua quase totalidade apenas ao coordenador do curso e em uma pequena expressão ao tutor a distância.

O aluno tem sua relação restrita aos tutores presencial e a distância no que diz respeito as questões levantadas por eles e, vez ou outra, é receptor de informações emitidas por outros sujeitos.

Por tudo, vale ratificar Reva (2012) quando diz que a complexidade que envolve as IES que atuam na EaD só pode ser resolvida por meio da flexibilidade da estratégia global da organização. As instituições de ensino superior, quanto mais complexas ficam, mais necessitam de estruturas flexíveis e dinâmicas em relação ao seu meio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo estão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, a partir do que foi estabelecido como objetivos a serem investigados. Na sequência serão apresentadas as recomendações de trabalhos futuros que possam subsidiar a pesquisadora e outros pesquisadores na busca pelo desenvolvimento do conhecimento até aqui estabelecido.

5.1 CONCLUSÕES

Com o propósito de analisar a gestão do curso de Administração do projeto UAB, na UFSC, sob a ótica do conceito de gestão flexível, essa pesquisa perseguiu os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender o que é flexibilidade na gestão de projetos de EaD;
- b) verificar como está configurada a gestão do projeto UAB, na UFSC;
- c) abordar a regulamentação do ensino superior e da EaD que podem influenciar ou impactar na gestão do curso de Administração do projeto UAB, na UFSC;
- d) relacionar os aspectos de aderência ou não aderência da gestão do curso de Administração do projeto UAB, na UFSC, em relação ao conceito de gestão flexível.

Em relação ao primeiro objetivo específico citado, identificar o que venha a ser flexibilidade na gestão de projetos de EaD, esse foi antes de qualquer coisa um desafio em termos de acessar pesquisas concretas e aplicadas sobre essa realidade.

O que essa pesquisa constatou é que existe uma lacuna anterior ao entendimento do que venha a ser flexibilidade na gestão da EaD que diz respeito ao que seja, propriamente, gestão de projetos de EaD. A gestão, ainda que sob o ponto de vista do tradicional e centenário conceito de planejamento, organização, controle, coordenação e comando é algo não previsto no contexto da EaD em sua complexidade. Estudos há que tratam da gestão do projeto na concepção do produto, da composição de mídias e tecnologias, da estruturação do corpo docente e tutoria, entretanto não são percebidos estudos com o propósito de identificar técnicas e ferramentas de gestão que sejam aplicadas a essa modalidade de educação.

Esgotam-se temas relacionados a verificar a eficácia da metodologia, entretanto é importante encarar que a EaD já é uma

realidade em operação, e nesse sentido a proposta dessa pesquisa de correlacionar flexibilidade à gestão da EaD pode ser considerada um ensaio de vários outros que ainda deverão ser realizados.

É comum falar de flexibilidade quando se trata de EaD e inclusive apresentar a mesma como uma modalidade flexível da educação. Contudo, perceber que uma gestão tradicional e arcaica pode reduzir essa flexibilidade ao simples fator tecnológico de interação é algo que merece atenção dos pesquisadores e gestores.

Nesse contexto o que podemos entender é que essa pesquisa, na falta de sustentação teórica que a orientasse, propôs aqui um instrumento de análise da gestão na EaD do ensino superior à luz da flexibilidade que resgatou teorias relacionadas às organizações flexíveis, as dimensões de flexibilidade no EaD e ainda as correlacionou aos indicadores de avaliação dos cursos superior propostos pelo MEC.

Quando seguimos na abordagem daquela análise com a questão referente a configuração da gestão do projeto UAB, na UFSC, é importante resgatar o que já foi apresentado na análise de dados sobre o fato de a gestão da EaD na instituição estar à mercê do que é regimentado para o ensino superior na modalidade presencial.

O fato abordado, de acordo com evidências dessa pesquisa, não é uma particularidade da instituição pesquisada. Muitas críticas envolvem o fato de a UAB ter requerido a participação das federais na oferta de cursos superiores a distância sem, no entanto, ter sido apresentado políticas anteriores de incentivo a estruturação desse projeto, quer seja em termos físicos, de pessoas, e mesmo de tecnologia.

A UAB surgiu com uma promessa de expansão e interiorização do ensino superior, atendendo as metas colocadas no PNE, e coube às federais adaptar sua estrutura, gestão e corpo docente e técnico para essa demanda.

A UFSC, inserida nesse processo, ainda recebe o status de pioneira por ter, por meio de iniciativas próprias e algumas parcerias com outras universidades e instituições, investido em tecnologias e pesquisas que pudessem transformar a ideia do EaD em realidade. Vale ressaltar, entretanto, que a iniciativa da instituição é anterior a institucionalização da UAB, sendo que essa foi implementada em meio ao processo de definições e amadurecimento do negócio na instituição.

Assim pode-se inferir que a gestão do projeto em análise está configurada as margens de um sistema em operação, no caso o ensino superior presencial, e que ela é operacionalizada nos limites e lacunas percebidas no edital para o qual a instituição se candidatou, o que vem a se relacionar com a análise dos objetivos específicos seguintes.

A questão das regulamentações que envolvem o ensino superior e a EaD foi importante especialmente sob o ponto de vista da compreensão em relação as restrições que esses aspectos impõe a gestão.

A análise desse objetivo evidenciou que inclusive o MEC está aprendendo como lidar com a educação a distância. O fato desse Ministério ter constituído uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) e depois tê-la destituído, passando os projetos a serem coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é prova desse estado de aprendizagem. O próprio estudo dos indicadores de avaliação dos cursos por muitas vezes prestam tamanha inclinação aos aspectos comuns da modalidade presencial que fica o questionamento sobre se tais pontos são efetivamente garantia da oferta da EaD com a qualidade que se almeja.

No caso específico da pesquisa, ou seja, a oferta do curso de Administração a distância do projeto UAB/UFSC ainda fica o fato de a UAB exigir questões referentes a matrícula, polo, equipe, entre outros que acabam por reduzir o poder de gestão da instituição. Exemplo dessa questão é a dificuldade de liberação de um aluno para que realize uma atividade presencial em um polo que não seja aquele onde ele está matriculado quando o mesmo está em viagem ou inclusive em processo de transferência de residência.

As restrições colocadas pela UAB também se materializam na universidade em forma de limitação financeira, uma vez que a operacionalização do curso tem um teto orçamentário que acaba por imbuir na instituição um molde de atuação que fica no limiar do que permite e não permite, ou do que exige e não exige o edital.

Entretanto vale constar que essa pesquisa parte do pressuposto que flexibilizar não deve ser sinônimo de eximir-se de regras mas, sobretudo, unir e perceber o ponto de inflexão onde o objetivo fim de desenvolvimento do cidadão seja atendido de tal modo que presencialmente não poderia sê-lo.

Assim, a questão dos aspectos de aderência e não aderência ao modelo de gestão flexível do ensino superior a distância, proposto nesse trabalho, evidenciou um distanciamento entre a perspectiva dos vários sujeitos pesquisados.

Entretanto, há de se considerar que o universo restrito de sujeitos efetivamente pesquisados pode não ser representativo do todo. Além disso, a abordagem e alinhamento conceitual mostraram-se deveras importante, uma vez que o tema trouxe uma dimensão de inovação não

apenas à pesquisadora, mas também aos sujeitos de pesquisa, o que poderia requerer um método diferente de aplicação da mesma.

Contudo é possível sugerir que, sendo a questão relacionada ao foco no aluno a melhor avaliada entre os diversos públicos, existe uma consistência do produto em relação aos fatores de flexibilidade na gestão. Entretanto, a observação dos aspectos de organização do trabalho e gestão de pessoas evidencia a oportunidade de melhorias de modo a, no mínimo, nivelar o nível de avaliação dos pesquisados.

Fatos colocados, a resposta ao problema de pesquisa aqui trabalhado, ou seja, a investigação que tem por objetivo analisar se a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, atende os pressupostos de uma gestão flexível, pode ser dada no nível de que ela atende parcialmente.

Essa resposta ao problema tem por fundamento o fato de existir um nível de concordância entre os pesquisados de que ela assim o seja. Entretanto é perceptível, especialmente se comparado aos depoimentos que citam outras instituições em oferta nos mesmos polos pesquisados nessa pesquisa, um nível incipiente de ousadia para criar ou propor formas alternativas para questões tradicionalmente aceitas ou estabelecidas.

A questão do molde regulamentador que envolve esse projeto, ainda que dificulte em algum nível a gestão do curso estudado, interfere fundamentalmente naquilo que deve ser feito e estabelecido, entretanto não no modo como esses processos devem ser executados. Assim, é nesse espaço que a gestão deve atuar de modo a propor alternativas para que as condições de uma gestão flexível possam ser estabelecidas.

Nesse sentido, por todo o observado e considerando os dados apontados na pesquisa, a flexibilidade existe na percepção dos pesquisados, entretanto se desconhece alternativas que possam elevar esse nível de flexibilidade para patamares que sejam percebidos de forma comum por todos os atores envolvidos nesse processo, concluindo que a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, atende parcialmente os fundamentos de uma gestão flexível.

5.2 RECOMENDAÇÕES

A conclusão dessa pesquisa permite recomendar os seguintes trabalhos futuros:

- a) No âmbito da academia, a extensão dessa pesquisa a outras realidades, quais sejam, outras instituições ou mesmo outros cursos, pode ser um importante validador do modelo;
 - b) Ainda no âmbito acadêmico, cabe a elaboração de diferentes propostas ou modelos de avaliação de uma gestão flexível para o ensino superior a distância que utilize diferentes categorias de análise;
 - c) No âmbito da UFSC, especificamente na gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB, cabe o fomento à fóruns de discussão, em conjunto com coordenadorias e tutorias de polo, onde se discuta práticas internas e de outras instituições com as quais o polo também tenha relação, com o objetivo de internalizar as melhores práticas e assim proferir diferentes resultados;
 - d) No âmbito da operacionalização do curso, a aproximação da UFSC com o aluno, quer seja com a figura do tutor a distância, do professor ou coordenações, pode ser um importante instrumento de reavaliação constante do curso e das propostas que nesse meio são realizadas.
- Contudo, são essas as recomendações pertinentes.

REFERÊNCIAS

ABED. *Site institucional*. Disponível em: < <http://www2.abed.org.br/>>. Acesso em: 01 julho de 2012.

ALPERSTEDT, G. D.FIATES, G.; MARTIGNAGO, G.G. S. F.. O processo de adaptação estratégica de uma instituição de ensino superior sob a ótica da teoria institucional. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 8, n.15, jan/jun. 2006.

ARETIO, L. G. *Educacion a Distancia Hoy*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

_____. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2002.

BARRETO, A. F. *A flexibilidade organizacional como fator estratégico para obtenção de vantagem competitiva: um estudo das pequenas indústrias metalúrgicas da região de Osasco-SP*. 2011. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Administração, Campo Limpo Paulista, 2011.

BARBERÀ, E.; ROMINZOWSKI, A.; SANGRA, A.; SIMONSON, M. *Educacion aberta y a distancia*. Barcelona: Editorialuoc, 2006.

BELLONI, M. L.. *Educação a Distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BENETTI, K. C. *Competências docentes para EaD: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2008. 111 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 mai 2011a.

_____. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. *Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 11 jun 2011b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 jun 2011c.

_____. 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.htm>. Acesso em: 11 jun 2011d.

_____. Portaria nº 1.051, de 7 de novembro de 2007. *Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012a.

_____. Portaria nº 1.326, de 18 de novembro de 2010. *Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES*. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/Portaria-1.326-18-11-10.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012b.

CARDIM, P. A. G. Os caminhos percorridos na gestão educacional e suas tendências. In: COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. (orgs). *Nos bastidores da educação brasileira*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARDOSO, F. *Gestores de e-learning: saiba planejar, monitorar e implantar e-learning para treinamento corporativo*. São Paulo: Saraiva, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236. 2003.

COLOSSI, N. *Controle da gestão na universidade: algumas considerações*. In: ENCUESTO REGIONAL NOA SOBRE AVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 1999, San Miguel de Tucumán. *Anais...* San Miguel de Tucumán, UNIVERSIDADE NACIONAL DE TUCUMÁN. Argentina, 1999.

BUNN, D. A.; COSTA, A. M.; MORÉ, R. P. O. *Curso de graduação em administração a distância: guia do estudante*. Florianópolis: CAD/UFSC, 2007.

DAFT, R. *Organização: teoria e projeto*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Xxx p.

EaD-UFSC. *Site institucional*. Disponível em <<http://ead.ufsc.br/>> Acesso em 25 de março de 2012.

ETZIONI, A. *Organizações modernas*. 3. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1973.

GOMES, M. J. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. RPP. Ano 42-2. 2008

GUEVARA, A.J.H; ROSINI, M.A. *Tecnologias emergentes: organizações e educação*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

HALL, R. H. *Organizações: estruturas, processos e resultados*. 8. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

INEP. *Avaliação das instituições de educação superior*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/>. Acesso em: 24 de nov. de 2010.

_____. *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012a.

_____. *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares)*. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 25 de mai. 2012b.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOBO, E.; RAMOS, A. M. *Estratégias genéricas de competição praticadas por IES privadas de pequeno porte*. In: X Colóquio internacional sobre gestão universitária em América Del Sur, 2010.

MARTINS, G. de A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas, 1994.

MARTINS, O. B. Os caminhos da EaD no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008.

MEC. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 02 Jun. 2012.

MENDES, P J. V. *Flexibilidade organizacional: análise de uma experiência de organização e divisão do trabalho por processo em ambiente de P&D*. 2002. Dissertação – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Engenharia Mecânica. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *SEED - Secretaria de Educação a Distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

MINTZBERG, H.; QUINN; LAMPEL, J. *O processo da estratégia*. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2006.

MORAN, J. M. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, M. S. A. *Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

_____. *A educação que desejamos*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desejamos.htm>>. Acesso em: 24 de nov. de 2010a.

_____. A gestão da educação a distância no Brasil. In: COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. G. (orgs). *Nos bastidores da educação brasileira*. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

MORHY, L. *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. 2 v.

MOORE, M; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MUGNOL, M. *A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

PACHECO, A. S. V. *Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2007. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PORTER, M. *Estratégia competitiva*. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

REVA, V. Os princípios de adaptação e otimização no processo de estruturação das organizações. *Gestão e Desenvolvimento*, Novo Hamburgo, v. 12, 2004. Disponível em: <http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD12/gestaodesenvolvimento12_123.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

ROSENBERG, M. *E-learning: estratégia para a transmissão de conhecimento na era digital*. São Paulo: Makron Books, 2002.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

SCHILLER, J. *Ser tutor: percepções de sua prática na EaD*. 2011. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

SCHRÖEDER, C da S. *Educação a distância e mudança organizacional na escola de administração da UFRGS: uma teoria substantiva*. 2009. Tese - Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SENGE, P. *A quinta disciplina*. 25. ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

TENÓRIO, G. F. *Flexibilização organizacional: mito ou realidade?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

TRINDADE, H. Brasil. In: GUADILLA, C. G. *Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores y forjadores de la universidad latino-americana*. Venezuela: bid & co. editor, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

UAB. *Site institucional*. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 outubro de 2011.

UFSC. *Site institucional*. Disponível em <<http://www.ufsc.br>> Acesso em 25 de março de 2012.

_____. *Relatório de Gestão 2010*. Florianópolis: UFSC, 2011.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

APÊNDICE A – Questionário para o aluno

Prezado(a) aluno(a)!

Com o objetivo de investigar se a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB/UFSC atende os pressupostos de uma gestão flexível, pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Para isso, siga as seguintes orientações:

- a) Leia atentamente o que compreende cada conjunto de questões;
- b) Para responder cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção em relação a realidade do curso, e marque um X;
- c) Por favor, não deixe questões sem resposta.
- d) Use, como base de avaliação, o critério estabelecido no quadro abaixo:

5 – Discordo totalmente	4 – Discordo	3 – Nem concordo nem discordo	2 – Concordo	1 – Concordo totalmente
Atribua 5 se você discorda totalmente da afirmação	Atribua 4 se você discorda da afirmação	Atribua 3 se você nem concorda nem discorda da afirmação	Atribua 2 se você concorda com a afirmação	Atribua 1 se você concorda totalmente com a afirmação

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - propõe analisar a maneira como estão organizadas e são planejadas as atividades: se tem claro os objetivos, se facilita processos de mudança, se busca a utilização racional de recursos, a melhoria contínua dos processos de trabalho, a integração das equipes e a visão global das atividades	5	4	3	2	1
<i>a) Estrutura horizontalizada</i>					

O acesso dos alunos ao curso é facilitado pela metodologia aplicada					
As atividades de tutoria facilitam o aprendizado do aluno					
A logística de distribuição dos materiais didáticos atende o que estabelece o projeto do curso					
<i>b) Integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe</i>					
As tecnologias de informação e comunicação aplicadas no âmbito do curso facilitam o acesso do aluno					
A estrutura curricular do curso incentiva a integração das pessoas e do trabalho em equipe					
Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes facilitam a aprendizagem dos alunos					
A relação entre número de docentes e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe					
A relação tutores e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe					
O procedimento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem resulta na maior integração dos processos e das pessoas					
2. GESTÃO DE PESSOAS - visa verificar se há estímulo à participação e ao comprometimento no processo de delegação de autoridade e responsabilidade	5	4	3	2	1
<i>c) Valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado</i>					

A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é incentivada enquanto ação promotora de aprendizagem no âmbito do curso					
A titulação do corpo docente está adequada ao projeto do curso, e facilita a inovação, criatividade e aprendizado					
A titulação e formação de corpo de tutores estão adequadas ao projeto do curso, facilitando a inovação, criatividade e aprendizado					
d) <i>Fluidez no processo de comunicação</i>					
As ações decorrentes do processo de avaliação do curso facilitam a fluidez nos processos de comunicação					
A carga horária destinada a coordenação do curso é coerente com o projeto do curso e comunicada as partes interessadas (alunos, tutores, professores)					
Os gabinetes de trabalho dos professores em tempo integral são aproveitados para melhorar a comunicação entre os pares e demais partes interessadas (alunos, tutores e coordenadores)					
O espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos atendem as condições de oferta do curso e são conhecidos pelas partes interessadas (alunos, tutores e professores)					
3. FOCO NO ALUNO - tem por objetivo verificar se a gestão da organização está centrada no aluno. Para isso propõe-se analisar se os requisitos de qualidade, as necessidades e o nível de satisfação deles são considerados no planejamento e execução das atividades	5	4	3	2	1
e) <i>Foco nos alunos e resultados</i>					

O número de vagas disponível é compatível com a demanda					
Os objetivos do curso estão orientados para as necessidades dos alunos					
A bibliografia básica proposta no curso está focada no perfil do egresso					
A bibliografia complementar proposta no curso está focada no perfil do egresso					
Os periódicos especializados proposta no curso está focada no perfil do egresso					
O apoio destinado ao aluno está voltado as suas necessidades de aprendizado					
As salas de aula disponíveis para as atividades presenciais atendem as necessidades do aluno					
O acesso dos alunos aos equipamentos de informática facilita a aprendizagem dos mesmos					
As políticas institucionais da UFSC são percebidas no âmbito do curso					
O perfil do egresso é coerente com a necessidade do mundo do trabalho					

Obrigado pela colaboração!

Sirlene S. de A. Pereira – Acadêmica do Programa de Mestrado
 Profissional em Administração Universitária
 Marcos B. L. Dalmau - Orientador

APÊNDICE B – Questionário para o docente

Prezado(a) docente!

Com o objetivo de investigar se a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB/UFSC atende os pressupostos de uma gestão flexível, pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Para isso, siga as seguintes orientações:

- a) Leia atentamente o que compreende cada conjunto de questões;
- b) Para responder cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção em relação a realidade do curso, e marque um X;
- c) Por favor, não deixe questões sem resposta.
- d) Use, como base de avaliação, o critério estabelecido no quadro abaixo:

5 – Discordo totalmente	4 – Discordo	3 – Nem concordo nem discordo	2 – Concordo	1 – Concordo totalmente
Atribua 5 se você discorda totalmente da afirmação	Atribua 4 se você discorda da afirmação	Atribua 3 se você nem concorda nem discorda da afirmação	Atribua 2 se você concorda com a afirmação	Atribua 1 se você concorda totalmente com a afirmação

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - propõe analisar a maneira como estão organizadas e são planejadas as atividades: se tem claro os objetivos, se facilita processos de mudança, se busca a utilização racional de recursos, a melhoria contínua dos processos de trabalho, a integração das equipes e a visão global das atividades	5	4	3	2	1
<i>f) Estrutura horizontalizada</i>					

O acesso dos alunos ao curso é facilitado pela metodologia aplicada					
A atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é percebida na operacionalização do curso					
<i>g) Integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe</i>					
As tecnologias de informação e comunicação aplicadas no âmbito do curso facilitam o acesso do aluno					
A estrutura curricular do curso incentiva a integração das pessoas e do trabalho em equipe					
Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes facilitam a aprendizagem dos alunos					
A relação entre número de docentes e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe					
A sala dos professores facilita a integração das pessoas					
2. GESTÃO DE PESSOAS - visa verificar se há estímulo à participação e ao comprometimento no processo de delegação de autoridade e responsabilidade	5	4	3	2	1
<i>h) Valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado</i>					
A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é incentivada enquanto ação promotora de aprendizagem no âmbito do curso					
A titulação do corpo docente está adequada ao projeto do curso, e facilita a inovação, criatividade e aprendizado					

O número de docente com título de doutor está adequado a oferta do curso					
<i>i) Fluidez no processo de comunicação</i>					
A carga horária destinada a coordenação do curso é coerente com o projeto do curso e comunicada as partes interessadas (alunos, tutores, professores)					
Os gabinetes de trabalho dos professores em tempo integral são aproveitados para melhorar a comunicação entre os pares e demais partes interessadas (alunos, tutores e coordenadores)					
O espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos atendem as condições de oferta do curso e são conhecidos pelas partes interessadas (alunos, tutores e professores)					
3. FOCO NO ALUNO - tem por objetivo verificar se a gestão da organização está centrada no aluno. Para isso propõe-se analisar se os requisitos de qualidade, as necessidades e o nível de satisfação deles são considerados no planejamento e execução das atividades	5	4	3	2	1
<i>j) Foco nos alunos e resultados</i>					
A bibliografia básica proposta no curso está focada no perfil do egresso					
A bibliografia complementar proposta no curso está focada no perfil do egresso					
Os periódicos especializados propostos no curso estão focados no perfil do egresso					
As políticas institucionais da UFSC são percebidas no âmbito do curso					
O perfil do egresso é coerente com a necessidade do mundo do trabalho					

Obrigado pela colaboração!

Sirlene S. de A. Pereira – Acadêmica do Programa de Mestrado
Profissional em Administração Universitária
Marcos B. L. Dalmau - Orientador

APÊNDICE C – Questionário para o tutor

Prezado(a) tutor(a)!

Com o objetivo de investigar se a forma como está organizada a gestão do curso de Administração a distância do projeto UAB/UFSC atende os pressupostos de uma gestão flexível, pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Para isso, siga as seguintes orientações:

- e) Leia atentamente o que compreende cada conjunto de questões;
- f) Para responder cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção em relação a realidade do curso, e marque um X;
- g) Por favor, não deixe questões sem resposta.
- h) Use, como base de avaliação, o critério estabelecido no quadro abaixo:

5 – Discordo totalmente	4 – Discordo	3 – Nem concordo nem discordo	2 – Concordo	1 – Concordo totalmente
Atribua 5 se você discorda totalmente da afirmação	Atribua 4 se você discorda da afirmação	Atribua 3 se você nem concorda nem discorda da afirmação	Atribua 2 se você concorda com a afirmação	Atribua 1 se você concorda totalmente com a afirmação

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - propõe analisar a maneira como estão organizadas e são planejadas as atividades: se tem claro os objetivos, se facilita processos de mudança, se busca a utilização racional de recursos, a melhoria contínua dos processos de trabalho, a integração das equipes e a visão global das atividades	5	4	3	2	1
<i>k) Estrutura horizontalizada</i>					

O acesso dos alunos ao curso é facilitado pela metodologia aplicada					
A atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é percebida na operacionalização do curso					
As atividades de tutoria facilitam o aprendizado do aluno					
A logística de distribuição dos materiais didáticos atende o que estabelece o projeto do curso					
<i>l) Integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe</i>					
As tecnologias de informação e comunicação aplicadas no âmbito do curso facilitam o acesso do aluno					
A estrutura curricular do curso incentiva a integração das pessoas e do trabalho em equipe					
Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes facilitam a aprendizagem dos alunos					
A relação tutores e alunos permite a integração desses aos processos e trabalho em equipe					
2. GESTÃO DE PESSOAS - visa verificar se há estímulo à participação e ao comprometimento no processo de delegação de autoridade e responsabilidade	5	4	3	2	1
<i>m) Valorização da inovação, da criatividade e do aprendizado</i>					
A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é incentivada enquanto ação promotora de aprendizagem no âmbito do curso					

A titulação e formação de corpo de tutores está adequada ao projeto do curso, facilitando a inovação, criatividade e aprendizado					
<i>n) Fluidez no processo de comunicação</i>					
A carga horária destinada a coordenação do curso é coerente com o projeto do curso e comunicada as partes interessadas (alunos, tutores, professores)					
Os gabinetes de trabalho dos professores em tempo integral são aproveitados para melhorar a comunicação entre os pares e demais partes interessadas (alunos, tutores e coordenadores)					
O espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos atendem as condições de oferta do curso e são conhecidos pelas partes interessadas (alunos, tutores e professores)					
3. FOCO NO ALUNO - tem por objetivo verificar se a gestão da organização está centrada no aluno. Para isso propõe-se analisar se os requisitos de qualidade, as necessidades e o nível de satisfação deles são considerados no planejamento e execução das atividades	5	4	3	2	1
<i>o) Foco nos alunos e resultados</i>					
Os objetivos do curso estão orientados para as necessidades dos alunos					
A bibliografia básica proposta no curso está focada no perfil do egresso					
A bibliografia complementar proposta no curso está focada no perfil do egresso					
Os periódicos especializados propostos no curso está focada no perfil do egresso					

O apoio destinado ao aluno está voltado as suas necessidades de aprendizado					
O acesso dos alunos aos equipamentos de informática facilita a aprendizagem dos mesmos					
As políticas institucionais da UFSC são percebidas no âmbito do curso					
O perfil do egresso é coerente com a necessidade do mundo do trabalho					

Obrigado pela colaboração!

Sirlene S. de A. Pereira – Acadêmica do Programa de Mestrado
 Profissional em Administração Universitária
 Marcos B. L. Dalmau - Orientador

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os coordenadores

Essa entrevista compõe a fase de coleta de dados para uma dissertação cujo objetivo é analisar se a forma como está organizada a gestão do curso de Administração do projeto UAB/UFSC, atende os pressupostos de uma gestão flexível.

1. Considerando a definição ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO a forma como a organização organiza e planeja as atividades, facilita processos de mudança, e a melhoria contínua dos processos de trabalho você considera que a gestão dos cursos de Administração a distância na UFSC, ocorre por meio de uma estrutura horizontalizada? Comente.
2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO incentiva a integração dos processos e das pessoas e o trabalho em equipe? Por que?
3. Considerando GESTÃO DE PESSOAS o como funciona a relação líder-liderado e se no processo de delegação de autoridade e responsabilidade há um estímulo à participação e ao comprometimento, você considera que no curso de Administração a distância da UAB/UFSC se adota estratégias que valorizam a inovação, a criatividade e o aprendizado? Como?
4. Na GESTÃO DE PESSOAS se busca a fluidez no processo de comunicação? Cite exemplos.
5. Considerando FOCO NO ALUNO a gestão centrada nos clientes, analisando os requisitos de qualidade, as necessidades e o nível de satisfação dos alunos, bem como se a unidade conhece seus clientes, você considera que no curso de Administração a distância da UAB/UFSC as ações estão voltadas para nos alunos e resultados (perfil do egresso, estrutura do curso, processo de interação, infraestrutura de apoio)? Comente.

APÊNDICE E – Carta de autorização de uso e sigilo**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo, Sirlene Silveira de Amorim, aluna do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária e orientanda do Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr., a fazer uso do meu depoimento em sua dissertação, resguardando a identidade das falas por mim pronunciadas.

Florianópolis, ____ de setembro de 2012.

Nome completo:

Assinatura: _____

APÊNDICE F – Carta de autorização de pesquisa**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, CPF _____, coordenadora do curso de Administração a distância do projeto UAB, na UFSC, autorizo a discente Sirlene Silveira de Amorim, do programa de pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina e orientando do prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr., a realizar pesquisa por meio de coleta de dados com os coordenadores de polo desse projeto, para fim de dar continuidade a sua dissertação.

Os dados coletados serão utilizados unicamente com finalidades acadêmicas e os sujeitos participantes serão preservados em suas identidades.

Florianópolis, ____ de setembro de 2012.

Assinatura Coordenadora