

ANDRESSA SASAKI VASQUES PACHECO

EVASÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UMA TEORIA FUNDAMENTADA EM FATOS E NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Professora Orientadora: Marina Keiko Nakayama, Dra.

Professor Co-Orientador: Fernando José Spagnol, Dr.

FLORIANÓPOLIS

2010

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques.

Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade A-berta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento/ Andressa Sasaki Vasques Pacheco. – Florianópolis: UFSC, 2010.

298f.

Orientadora: Marina Keiko Nakayama.

Co-orientador: Fernando José Spanhol

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2010.

1. Educação a distância. 2. Mídia do Conhecimento - Tese. I. NAKAYAMA, Marina Keiko; SPANHOL, Fernando José. II. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento

ANDRESSA SASAKI VASQUES PACHECO

Esta tese foi julgada adequada para obtenção de título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento, pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Roberto Carlos dos Santos Pacheco, Dr.
Coordenador

Apresentada à Banca Examinadora integrada pelos professores:

Profa. Marina Keiko Nakayama, Dra. (UFSC)
Orientadora

Prof. Fernando José Spanhol, Dr. (UFSC)
Co-orientador

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr. (UFSC)
Moderador

Prof. Gregório Jean Varvakis Rados, Dr. (UFSC)
Membro

Prof. Luis Roque Klering, Dr. (UFRGS)
Membro

Prof. Ymiracy Nascimento de Souza Polak, Dr. (UFPR)
Membro

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me dado a oportunidade de poder agradecer à pessoas muito especiais na minha vida neste momento tão importante.

À minha família, meus pais Wilson e Mitiko e meu irmão Anderson.

À professora Marina Keiko Nakayama, pela confiança, amizade e dedicação a mim durante meu doutorado. Seu apoio foi fundamental ao meu crescimento acadêmico.

Ao professor Spanhol e a equipe do LED pelo apoio durante todo o meu doutorado.

Aos amigos do NEOGAP, Kelly, Aline e Patrícia pela parceria em confraternizações e produção de artigos!

Aos amigos do INPEAU, em especial ao professor Pedro Antônio de Melo.

Aos professores e funcionários da EGC e do CAD.

Ao SOCIUS, da Universidade Técnica de Lisboa, na pessoa do professor José Maria Carvalho Ferreira, pelo acolhimento institucional que tive durante meu doutorado sanduíche.

Aos meus amigos Juliana, Gabriela, Raphael, Ana Lúcia, Humberto e Edivandro.

À CAPES e a FAPESC pelo financiamento da minha pesquisa.

Ao meu amor, Maurício, pelo companheirismo, pelo apoio, dedicação, amizade e amor durante todo esse tempo. Você foi fundamental para esta conquista!

OBRIGADA A TODOS!

*“Com a força da sua mente, seu instinto e também
com sua experiência você pode voar alto”*
Ayrton Senna

RESUMO

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. 2010. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 298 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Orientadora: Dra. Marina Keiko Nakayama

Co-orientador: Dr. Fernando José Spanhol

A permanência e a evasão são temas inerentes a todas as Instituições de ensino superior (IES) não sendo diferente na esfera pública, sendo que estas têm uma sinalização da busca de pesquisa sobre esse tema por parte do MEC (Ministério de Educação e Cultura), solicitando aos cursos pesquisas nesse sentido. Assim, esta tese tem como proposta de objetivo Desenvolver uma construção teórica da gestão do curso de administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática. Esta pesquisa adota o método da Grounded Theory, por perceber a contribuição desse método para o desenvolvimento de teorias, bem como sua adaptabilidade ao campo de estudo, o tema e objetivos. Desta forma, foi realizado um estudo de caso qualitativo, tendo como foco de estudo o Curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Foram feitas sessenta entrevistas com os gestores, alunos e tutores. Para a análise desse estudo, foi utilizada a abordagem multiparadigmática, de acordo com os paradigmas interpretativista (predominante), funcionalista, teoria crítica (humanista radical e estruturalista radical) e a gestão do conhecimento. Quanto ao seu resultado, fazendo-se a uma avaliação da abordagem multiparadigmática utilizada, pode-se perceber que o paradigma mais atuante no curso é o funcionalista, por meio da busca da efetividade. Há poucos sinais do paradigma da teoria crítica nas ações do curso, mas na fala dos entrevistados, principalmente em relação as dificuldades do curso e a preparação do aluno. Em relação a teoria fundamentada em dados desenvolvida, o ponto principal percebido da tese foi a estrutura de gestão e da variabilidade de opções disponibilizadas aos alunos.

Palavras-chaves: Gestão universitária. Gestão do conhecimento. Permanência. Evasão. Educação a distância.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Evolução das pesquisas sobre evasão.....	23
Ilustração 2: Evolução dos estudos utilizando Grounded Theory...26	26
Ilustração 3: Modelo de permanência discente na graduação em IES brasileiras.....	51
Ilustração 4: Instrumento das causas de evasão.....	53
Ilustração 5: Componentes principais da Educação a distância.....	62
Ilustração 6: Modelo conceitual de Educação a distância.....	71
Ilustração 7: Fatores dificultadores ao aprendizado e contribuintes à evasão.....	90
Ilustração 8: tipos de conhecimentos.....	94
Ilustração 9: fluxograma da pesquisa.....	188
Ilustração 10: Diagrama de relações.....	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gerações da educação a distância.....	58
Quadro 2: Fatores dificultadores ao aprendizado e contribuintes à evasão.....	86
Quadro 3: Conceitos de Conhecimento e Ênfases.....	93
Quadro 4: Condições Capacitadoras da Criação de Conhecimento Organizacional.....	100
Quadro 5: Termos e conceitos.....	163
Quadro 6: arcabouço teórico e paradigmas.....	186
Quadro 7: entrevistados e codificação.....	190
Quadro 8: categorias, subcategorias, propriedades e dimensões...202	
Quadro 9: análise paradigmática com principais forças e fraquezas.....	272

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Tipos de trabalhos sobre evasão.....	22
Tabela 2: tipos de estudo com Grounded Theory.....	23
Tabela 3: Cursos utilizando Grounded Theory.....	24
Tabela 4: Universidades com trabalhos com Grounded Theory.....	25
Tabela 5: Índice de titulação.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problema de Pesquisa.....	20
1.2 Objetivo Geral.....	20
1.3 Objetivos Específicos.....	21
1.4 Justificativa.....	21
1.5 Estrutura do trabalho.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA.....	29
2.1 Educação Superior.....	29
2.1.1 Evasão na Educação Superior.....	39
2.1.1.1 Fatores contribuintes à evasão e permanência nas IES.....	48
2.2 Educação a Distância – EaD.....	54
2.2.1 Histórico.....	54
2.2.2 Discussão conceitual de EaD e seus benefícios.....	60
2.2.3 Características da EaD.....	65
2.2.4 EaD no Brasil e em países em desenvolvimento.....	72
2.2.4.1 Universidade Aberta do Brasil	75
2.2.5 Evasão na Educação a Distância.....	77
2.3 Gestão do Conhecimento.....	91
2.4 Teoria crítica.....	103
2.4.1 Agir Educacional.....	105
2.4.2 Agir Comunicativo.....	114
2.4.3 Autoridade do argumento.....	121
2.5 Paradigmas.....	130
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	150
3.1 Ciência.....	150
3.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	153
3.3 Grounded Theory.....	158
3.4 Delimitação da pesquisa.....	185
3.5 FLUXOGRAMA DA PESQUISA.....	187
3.6 Amostragem teórica.....	189
4 CARACTERIZAÇÃO DA UFSC E CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA.....	192
5 RESULTADOS DA PESQUISA.....	199
5.1 Quadro de categorias , propriedades e dimensões.....	199
5.1.1 Gestão.....	202
5.1.1.1 Legislação (UFSC)	205
5.1.1.2 Planejamento.....	207
5.1.1.3 Controle	210

5.1.1.4 Comando	217
5.1.1.5 Organização	219
5.1.1.6 Decisão	224
5.1.2 Agentes	228
5.1.2.1 Coordenadores/Gestores	229
5.1.2.2 Supervisores	229
5.1.2.3 Professores	230
5.1.2.4 Tutores	231
5.1.2.5 Alunos	233
5.1.3 Evasão e permanência	239
5.1.3.1 Rotatividade de tutores	246
5.1.3.2 Identificação	250
5.2 Diagrama	259
5.3 Teoria multiparadigmática	261
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	274
6.1 Considerações finais	274
6.2 Recomendações	278
REFERÊNCIAS	280
Apêndice A - Diagrama completo	295
Apêndice B – Entrevistas gestores	296
Apêndice C - Entrevistas supervisores e tutores	297
Apêndice D - Entrevista alunos	298

1 INTRODUÇÃO

As transformações que ocorrem na sociedade estão em ritmo cada vez mais acelerado, e trazem consigo novas maneiras de convivência, novas formas de conhecimentos, exigindo respostas mais ágeis. O mundo está cada vez mais interdependente, em função dos avanços técnico-científicos e estimulados pela indústria eletrônica e o desenvolvimento das telecomunicações, telefonia, internet. A sociedade atual está a cada dia mais interligada em função da globalização e das novas tecnologias (LEMOS, 2004).

Essas transformações tecnológicas influenciam diretamente na vida cotidiana. A comunicação facilitada e aprimorada a cada dia redefine a noção de tempo e espaço. O que antes era privilégio de poucos, como ter acesso a jornais e livros de outros países, agora não encontra mais barreiras de tempo e distância, pois as leituras de jornais de várias partes do mundo, por exemplo, estão à disposição na internet.

Esses avanços possibilitaram transformações tanto no campo da informática e da comunicação como da disseminação do conhecimento e da informação nas mais diversas áreas. Cada vez mais os indivíduos trabalham em estreito contato com computadores e esta interação pode ter efeitos diferentes sobre diferentes pessoas, ambientes de trabalho e organizações (FETZNER; FREITAS, 2007).

Com essas transformações, de acordo com Melo (2002), surge a terceira onda, denominada era da informação por Alvin Tofler. Na década de 90 surge a realidade virtual e significativos avanços na engenharia genética. A partir desses fatos, a era da informação começa a declinar dando espaço a um novo tempo.

Essas mudanças impactaram ainda a aprendizagem e a educação. Segundo Garcia (1997) é imprescindível ter consciência de que não basta somente a introdução de computadores e novas tecnologias para trazer mudanças na aprendizagem. Estas são ferramentas que auxiliam na melhoria da aprendizagem, mas torna-se necessário que se repense em novos modelos metodológicos e em uma aprendizagem onde haja espaço para a construção do conhecimento. Nevado (1997) complementa que conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, se constrói.

Para Nonaka e Takeuchi (1997) o conhecimento é como um processo dinâmico utilizado para justificar a crença pessoal em relação à verdade, produzido (ou sustentado) pela informação.

Nesse contexto, o conhecimento significa perceber e interpretar as informações, com base no aprendizado e experiências vivenciadas anteriormente, sendo que esse, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), classifica-se conhecimento em tácito e explícito. Para os autores, o conhecimento tácito é aquele pessoal, específico a um determinado contexto, sendo difícil de ser formulado e transmitido. Esse tipo de conhecimento inclui aspectos cognitivos e técnicos.

Assim, o estudo do conhecimento e da gestão do mesmo, torna-se essencial neste contexto para todas as organizações, inclusive no âmbito educacional.

As inovações educacionais decorrentes da utilização dos mais avançados recursos técnicos para a educação (o que inclui as Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC, mas também as técnicas de planejamento inspiradas nas teorias de sistemas, por exemplo) constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação propriamente dita, para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas (BELLONI, 2002, p.2)

Esse aumento de informações e TICs, bem como de caminhos para o aprendizado gerou novas oportunidades de como as pessoas podem aprender e adquirir conhecimentos (ANOHINA, 2005). A autora complementa ainda que várias são as expressões para delimitar essa modalidade de ensino mediada por tecnologias, sendo que este trabalho utilizará a expressão Educação a distância – EaD.

A EaD é caracterizada por: separação entre professor e estudante, autonomia do estudante, uso de tecnologias para compartilhamento de material e comunicação de mão dupla entre os agentes (PAULSEN, 2002). Belloni (2002, p.7) complementa que

aliás, o próprio conceito de distância está se transformando, como as relações de tempo e espaço, em virtude das incríveis possibilidades de comunicação a distância que as tecnologias de telecomunicações oferecem. Também o conceito de interatividade carrega em si grande ambiguidade, oscilando entre um sentido mais preciso de virtualidade técnica e um sentido mais amplo de interação entre sujeitos, mediatizada pelas máquinas.

Nesse sentido, percebe-se cada vez mais a necessidade prioritária de formação continuada, pois, é menor o ciclo de vida útil dos conhecimentos e habilidades que um trabalhador qualificado requer para seu trabalho (ARIAS, 2005).

Aretio (2002) complementa essa reflexão ao afirmar que as ânsias por aprender são hoje enormes em boa parte dos extratos do tecido social. Procura-se saber mais para ampliar oportunidades; dialogar mais e melhor com o entorno; estar interado com outros seres humanos; adquirir conhecimentos, habilidades e formas de comportamento adequados às necessidades próprias e às demandas da sociedade. Saber mais, sem ter que abandonar o posto de trabalho; aprender sem ter de seguir ritmos e formas rotineiras para um grupo; aprender e saber mais, mas sem a necessidade de ir a um lugar determinado em um momento concreto.

Desta forma, a modalidade de educação a distância foi potencializada, culminando em uma educação cada vez mais próxima e personalizada, além de privilegiar a troca de conhecimentos em rede e, com isso, instigar o surgimento de comunidades de aprendizagem (ABRAEAD, 2007). Complementa-se ainda que

quanto à educação a distância, o conceito tende a se transformar, pois uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC (BELLONI, 2002, p.8).

A educação é uma das principais bases para o crescimento econômico e social de um país. A expansão da educação superior no Brasil, devido à sua extensão territorial, é um desafio para os governantes. A educação a distância vem ao encontro deste desafio, podendo minimizar os problemas territoriais e democratizar a educação superior no país (PACHECO, 2007)

Neste contexto, “educação a distância” deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação. Considerar o ensino a distância como solução para carências

educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela “convergência de paradigmas”, isto é, para a mediatização técnica dos processos educacionais, como, aliás é sempre bom lembrar, já ocorreu com os processos de comunicação (BELLONI, 2002, p.8).

O desenvolvimento da modalidade a distância nos últimos anos serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos em distintas e complexas situações. As múltiplas possibilidades oferecidas pela educação a distância estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas (LITWIN, 2001).

No objetivo deste estudo, justifica-se também a opção de trabalhar o tema no âmbito da Gestão Universitária, pois poucos trabalhos na área de EaD focam a gestão dessa modalidade. Corroborando com essa afirmação, resgata-se a afirmação de Rumble (2003, p.15) que ressalta que

não existe ainda uma documentação abundante tratando especificamente dos sistemas de gestão do ensino a distância. A quantidade de pessoas que buscam esse tipo de ensino, assim como instituições em diversos países que recorrem aos seus métodos, justificam a magnitude dos recursos destinados ao ensino a distância. Para que os dirigentes utilizem esses recursos com eficiência e eficácia, é necessário que desenvolvam competências no campo da gestão do ensino a distância.

A UNESCO destaca ainda que diante do crescimento dessa modalidade, percebe-se que nem todas as instituições estão conseguindo obter resultados favoráveis, visto que o planejamento de cursos com tais características não é tão parecido com o do meio presencial. O desafio é usar a educação a distância de forma mais sistemática, integrada à estrutura educacional da região, de modo a melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência da educação e do treinamento, provendo oportunidades educacionais mais amplas e variadas (UNESCO, 1997). Além disso, no mercado da educação a distância, o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensi-

no que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem (BELLONI, 2002).

O estudo da Gestão Universitária vem corroborar com esse panorama, buscando atender essas lacunas e preparar qualificadamente profissionais para atuar nas Instituições de Ensino Superior (IES). Com isso, destaca-se a importância de um estudo da gestão dos cursos dessa modalidade. Ao encontro dessas ideias, Rumble (2003, p.13) apresenta que

a gestão não se limita a certas categorias de empresa. A gestão é um exercício comum a todas as organizações, quer tenham finalidade lucrativa ou não, quer sejam grandes ou pequenas, pública ou privadas. O ensino não é uma exceção. É fundamental, para os diferentes atores do processo, que a gestão do ensino seja eficiente (que garanta o equilíbrio entre os gastos e os produtos do processo educativo, de forma a diminuir os custos ao máximo) e eficaz (que atinja os objetivos).

Na gestão, é necessário trabalhar com três conceitos essenciais: eficiência, eficácia e efetividade. A eficácia é fazer o que precisa ser feito, ou seja, o grau em que a organização atinge resultados válidos. Já a eficiência consiste em fazer da melhor maneira, considerando todos os aspectos e a sua tendência. Desta forma chega-se o conceito de efetividade, que é pode ser definido como a eficácia com eficiência, ou seja, chegar ao objetivo por meio da melhor forma possível (LACOMBE, 2004).

É importante destacar ainda a complexidade dessas organizações. Suas peculiaridades, tornam a universidade um campo rico e complexo de estudos, sendo que muitas vezes uma visão única de mundo não é suficiente para entendê-la. Neste contexto, faz-se necessário o entendimento por meio de várias visões, interpretações e paradigmas.

Outro ponto ressaltado é a importância de profissionais com ênfase em gestão de cursos na modalidade a distância, pois estes não estão isentos dos mesmos desafios encontrados no sistema tradicional de ensino. “Devem dotar-se das mesmas competências comuns a quaisquer gestores, mas o cenário no qual exercem suas atividades é bastante diferente” (RUMBLE, 2003, p.14).

Um dos problemas enfrentados pelos gestores das IES é a evasão nessas instituições. A UNESCO (1997) destaca que em muitos países ainda há acesso limitado ao ensino e altas taxas de evasão escolar.

As IES estão passando por um momento muito difícil[...]. Os índices de inadimplência e evasão são muito elevados, e captar e manter alunos tem sido uma tarefa árdua. O setor expandiu, e tem-se atualmente um excesso de Instituições e vagas, mas ainda existe um grande número de pessoas que não conseguiram ingressar no Ensino Superior com recursos próprios. Muitos começam, mas não conseguem se manter na Instituição. De um lado, a expansão do ensino superior; de outro, o baixo poder aquisitivo dos alunos (MURIEL, 2006, p.97).

Quanto a permanência e a evasão, são temas inerentes a todas as Instituições de ensino superior (IES) não sendo diferente na esfera pública. Nestas, há uma sinalização por parte do MEC, da necessidade de pesquisas nesta área. Nesta perspectiva faz-se importante verificar os fatores contribuintes à evasão e as dificuldades dos alunos frequentes, com o intuito de minimizar o número dos acadêmicos que abandonam o ensino superior, o que poderia levar o curso a realizar uma avaliação constante (BIAZUS, 2004).

A evasão universitária tem se caracterizado como uma realidade recorrente no âmbito do ensino de graduação, em várias partes do mundo. As formas de acesso e permanência dos alunos nos cursos superiores, especificamente na graduação, têm preocupado pesquisadores e gestores no mundo inteiro (FARIA, ALCANTARA, GOIA, 2008).

Em pesquisa anterior pôde-se perceber que muitos dos fatores citados como dificultadores e contribuintes a evasão, advêm de uma carência oriunda de um modelo mental da modalidade presencial, ou seja, fatores como a falta de contato direto com professores, colegas e tutores trazem dificuldades aos alunos, podendo assim levá-los ao abandono do curso. Para tanto, faz-se necessário uma gestão mais ativa de atividades presenciais e utilização de recursos que permitam atividades em grupo entre os estudantes, para que os mesmos não se sintam sozinhos e desmotivados (PACHECO, 2007).

Para Cislighi (2008) o estudo do fenômeno da evasão discente em IES brasileiras ainda é uma área de pesquisa a ser desenvolvida e que, certamente, este estágio inicial de conhecimento tem relação direta com a pouca atenção que é dada ao setor da educação.

É necessário ainda destacar a complexidade da organização universitária. Para melhor entendê-la e conhecê-la busca-se uma análise por meio de diversas teorias e paradigmas.

É preciso considerar como vivenciamos hoje as consequências desta ideia perversa de expansão e democratização do ensino superior. O conceito de eficiência organizacional como condição da atividade universitária está definitivamente implantado na instituição pública. Proliferam as análises que tentam diagnosticar todas as dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas como derivadas de defeitos na gestão (SILVA, 2001, p.296)

O autor ainda agrega que a instituição pública é em geral mais complexa que a empresa de ensino privada, por ter de atender a expectativas mais amplas de atuação, o modelo econômico-pragmático de administração não pode se restringir somente à gestão econômica. A aplicação do modelo privatista a instituições que, pelo menos em tese, se caracterizam pela prioridade dos aspectos intelectuais e acadêmicos, gera as contradições que existem atualmente, mascaradas pela progressiva adaptação do trabalho intelectual e acadêmico às novas exigências, o que passou a ser visto como condição de sobrevivência acadêmica (SILVA, 2001).

Complementa-se que a gestão dos cursos a distância deve estar comprometida com a qualidade. A ampliação quantitativa da educação superior brasileira por meio dessa modalidade precisa vir acompanhada da qualidade do ensino, para gerar assim o desenvolvimento sócio-econômico do país (PACHECO, 2007).

Neste quadro de dificuldades para os países periféricos como o Brasil, as possibilidades de mudança, no sentido da democratização do acesso aos meios técnicos disponíveis na sociedade e da diminuição das desigualdades sociais, situam-se no nível das escolhas políticas da sociedade, ou seja, da capacidade de a escola e os cidadãos acreditarem – e agirem conseqüentemente – em uma concepção dos processos de educação e comunicação como meios de emancipação e não apenas de dominação e exclusão (BELLONI, 2002, p.5)

Nesse sentido, percebe-se que uma das deficiências encontrada no sistema educacional brasileiro, diz respeito ao seu alcance, princi-

palmente tratando-se de ensino superior. A UNESCO (1997) ressalta que para minimizar essas deficiências, as instituições terão de estabelecer novas parcerias e alianças, para que possam atender as necessidades da sociedade de forma mais efetiva do que a maioria delas está conseguindo atender hoje. A experiência e a competência já adquiridas em instituições de aprendizagem aberta e a distância precisam ser aproveitadas ao máximo em futuras estruturas educacionais.

Para enfrentar esses desafios no Brasil, o conjunto das instituições participantes do Fórum das Estatais da Educação propôs a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que congrega instituições públicas de educação superior para ofertar cursos e programas da modalidade a distância, tendo como ponto de partida a consolidação e a diversificação de experiências, em variados níveis de ensino, que vêm gradativamente tomando forma no país (ABRAEAD, 2007).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2005, representa assim a convergência de esforços das instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação para o estabelecimento das bases da primeira UAB do país e tem se consolidado por meio de amplos e democráticos debates, particularmente por meio da interlocução do Governo Federal com empresas públicas, estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

Essa parceria apresenta um quadro promissor, tendo em vista o desafio de combater o cenário brasileiro desfavorável: o país ainda figura entre as nações mais excludentes do mundo, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, pois dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2005 indicam que apenas em torno de 11% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos têm acesso à educação superior presencial (ABRAEAD, 2007).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma das instituições que aderiram a essa parceria. Com uma experiência nacionalmente reconhecida e responsável por 52% da publicação nacional sobre EaD (ABRAEAD, 2007) a UFSC tem ampliado o contingente de estudantes por meio do ensino a distância.

Um dos projetos inseridos nessa ampliação do ensino, é o projeto piloto em Administração. Este projeto está presente em mais de 20 estados brasileiros e é resultado de uma parceria entre a UAB – Universidade Aberta do Brasil (projeto pertencente ao Ministério da Educação - MEC) e o Banco do Brasil.

Em Santa Catarina, este curso teve início em julho de 2006, e foi destinado aos funcionários do Banco do Brasil, servidores da UFSC e outros servidores públicos da esfera federal, estadual e municipal. O

curso iniciou suas atividades com 654 alunos, em dez pólos espalhados pelo Estado de Santa Catarina: Araranguá, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joinville, Lages, Laguna, Palhoça e Tubarão.

Em 2007, mais duas turmas iniciaram o curso de Administração a distância da UFSC, um deles destinado aos mesmos pólos do projeto piloto, e outro para pólos UAB, contemplando os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia e Roraima.

Um dos problemas detectados no começo do projeto piloto foi a evasão. Com o intuito de conhecer essa realidade, foi realizada pela pesquisadora, no ano de 2007, uma dissertação que teve como objetivo analisar os fatores dificultadores à permanência dos alunos e seus reflexos no processo de evasão no curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesta pesquisa, foi percebida uma lacuna no estado da arte da educação a distância, em relação a evasão e a permanência dos estudantes, principalmente quanto a realidade brasileira, em específico na esfera pública. Com isso, algumas perguntas surgiram na pesquisa, como:

- a. *Como gerenciar os diversos fatores de evasão?*
- b. *Como aumentar a permanência dos estudantes nos cursos?*
- c. *Qual o sistema de gerenciamento mais adequado, rígido ou flexível?*
- d. *Até que ponto flexibilizar a educação sem prejudicar o aprendizado do estudante ou mesmo sua permanência no curso?*
- e. *Como preparar o aluno para estudar a distância?*
- f. *Por que alguns alunos a distância aderem mais ao curso e se identificam com a modalidade?*

Essas são algumas indagações resultantes da pesquisa, as quais resultaram na proposta desta tese e seu problema de pesquisa descrito a seguir.

1.1 Problema de Pesquisa

Quais diretrizes norteiam a gestão do curso de administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática?

1.2 Objetivo Geral

Desenvolver uma construção teórica da gestão do curso de administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática

1.3 Objetivos Específicos

- a) Identificar fatores que influenciam a permanência e a evasão dos estudantes a distância;
- b) Verificar a percepção dos professores, tutores, e supervisores sobre o processo de gestão da permanência e evasão;
- c) Conhecer práticas de gestão do curso de Administração a distância da UFSC relacionadas à permanência e à evasão;
- d) Identificar as práticas de gestão do conhecimento do curso em estudo.

1.4 Justificativa

Para justificativa, analisou-se o estado da arte, por meio de pesquisas em livros e nas bases de pesquisas disponibilizadas pela Biblioteca Universitária da UFSC, como: scielo, periódicos Capes, DOAJ - Directory of Open Access Journals, OpenJ-Gate e banco de teses da Capes, a fim de verificar a onde estará inserido este estudo e em quais lacunas está sua atuação.

Destaca-se que a aceleração vertiginosa no desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação passou a configurar um desafio e até um questionamento da adequação dos sistemas tradicionais de ensino, mas, simultaneamente, passou a oferecer também parcerias na criação de uma ampla gama de novas oportunidades de aprendizagem sem restrições de tempo e espaço (UNESCO, 1997).

A UNESCO (1997) complementa essa reflexão ao afirmar que a gerência e a administração eficiente requer não apenas uma equipe competente, mas também sistemas e rotinas administrativas bem definidas e eficientes, além de sistemas de planejamento e monitoramento, de planejamento orçamentário e de prestação de contas que levem em consideração critérios de desempenho. Muitas vezes serão bastante diferentes dos sistemas correspondentes à gestão de outras formas de educação.

Um dos problemas na gestão da educação diz respeito a evasão e permanência dos alunos. Quanto a essa realidade no sistema educacional brasileiro, segundo Souza (1999), a evasão é apontada por vários

pesquisadores como uma das suas maiores deficiências. Ainda que sejam poucas, as pesquisas no Brasil sobre o fenômeno. A preocupação dos estudiosos é descobrir as principais causas da evasão, para proporem alternativas de solução visando elevar o número de estudantes que concluem seus cursos.

Corroborando com essa constatação, Biazus (2004) destaca que é importante verificar e levantar as razões (causas) contribuintes à evasão, com o intuito de minimizar o número dos acadêmicos que abandonam o ensino superior. Para o autor, isso poderia levar o curso a realizar uma avaliação constante, e, em especial, nas suas inter-relações com a comunidade, tendo em vista a busca da qualidade do ensino-aprendizagem e da sua responsabilidade com a sociedade de forma a diminuir os desperdícios.

Em pesquisa afim, Cislaghi (2008) comenta sobre a necessidade de estudos específicos na área de EaD.

Para conhecer os estudos na área de evasão, fez-se uma análise das teses e dissertação disponível no Banco de teses e dissertações da Capes. Sobre a temática evasão, foram analisadas 92 trabalhos, tendo-se os seguintes dados.

Tabela 1: Tipos de trabalhos sobre evasão

	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Dissertação	77	83,7	83,7
Especialização	5	5,4	89,1
Tese	10	10,9	100
Total	92	100	

Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao tipo de trabalho, pode-se perceber que a maioria (83,7%) são de dissertações. Somente 10,9% são relativas a tese sobre a temática evasão. Ressalta-se ainda que destes trabalhos, oito trabalham com essa temática na educação a distância, sendo seis dissertações, um trabalho de especialização e uma tese.

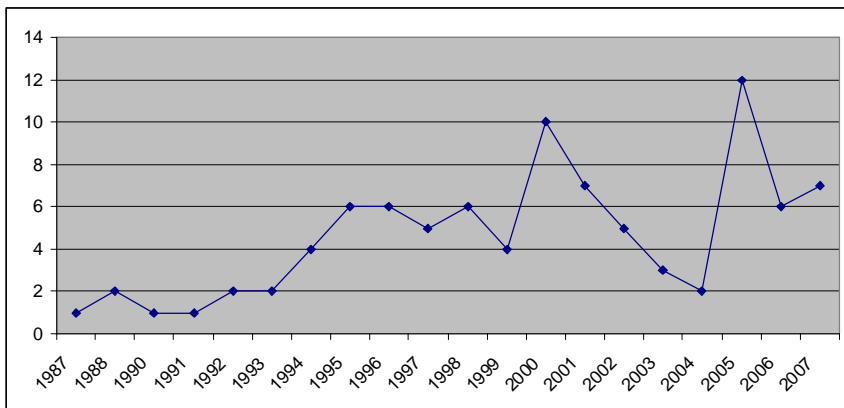


Ilustração 1: Evolução das pesquisas sobre evasão

Fonte: elaborado pela autora

Outra análise feita diz respeito ao ano que os trabalhos sobre evasão foram publicados. Pode-se perceber na ilustração que até 2001, tem-se um crescimento dos trabalhos, seguido de uma queda até 2004 e um crescimento nos anos posteriores, principalmente devido a pesquisas relacionadas com a educação e distância. Justifica-se assim a contemporaneidade da pesquisa.

Foi feita também uma análise sobre o método escolhido para este trabalho, a *Grounded Theory*. Analisando novamente o acervo do banco de teses e dissertações da Capes pode-se constatar que até 2007 haviam sido publicados 97 trabalhos com essa metodologia, sendo 62,9% de dissertações e 37,1% de teses. Ressalta-se que muitos trabalhos utilizaram uma parte da metodologia e não focaram na construção de teorias.

Tabela 2: tipos de estudo com Grounded Theory

	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Dissertação	61	62,9
Tese	36	37,1
Total	97	100

Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos cursos que mais utilizam essa metodologia, pode-se verificar que 29,9% está relacionado a área de Enfermagem, 21,6% à Administração e 18,6% à Psicologia. As outras áreas têm poucas publicações nesta área.

Tabela 3: Cursos utilizando Grounded Theory

	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Enfermagem	29	29,9
Administração	21	21,6
Psicologia	18	18,6
Comunicação	5	5,2
Educação	4	4,1
Saúde Pública	3	3,1
Engenharia da Produção	2	2,1
Ciências ambientais e saúde	2	2,1
Ciência da informação	2	2,1
Ciência da Religião	1	1
Engenharia Civil	1	1
Agronegócios	1	1
Reumatologia	1	1
Engenharia Elétrica	1	1
Medicina	1	1
Ciência da informação	1	1
Enfermagem	1	1
Economia	1	1
Saúde Coletiva	1	1
Psiquiatria	1	1
Total	97	100

Fonte: Elaborado pela autora

Já em relação as universidades que possuem mais trabalhos nessa área, destaca-se a PUC com 16,5% e a USP com 15,5%. A UFSC possui seis trabalhos publicados, totalizando 6,2% do total.

Tabela 4: Universidades com trabalhos com Grounded Theory

	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
PUC	16	16,5
USP	15	15,5
UERJ	7	7,2
UFMG	6	6,2
UNIFESP	6	6,2
UFSC	6	6,2
FGV	5	5,2
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	4	4,1
UFRGS	4	4,1
UF VIÇOSA	2	2,1
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	2	2,1
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	2	2,1
UNIVALI	2	2,1
UFCE	2	2,1
UFRJ	2	2,1
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	1	1
UNIVALI	1	1
UFSM	1	1
UFPE	1	1
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	1	1
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	1	1
UFPB	1	1
UF UBERLÂNCIA	1	1
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	1	1
UFBA	1	1
UFES	1	1
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	1	1
UEM	1	1
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	1	1
UNB	1	1
UFMS	1	1
Total	97	100

Fonte: elaborado pela autora

Já quanto a evolução do uso da Grounded Theory, é constatado que se encontra em ascensão em pesquisas brasileiras, podendo ser percebida essa evolução na Ilustração 2.

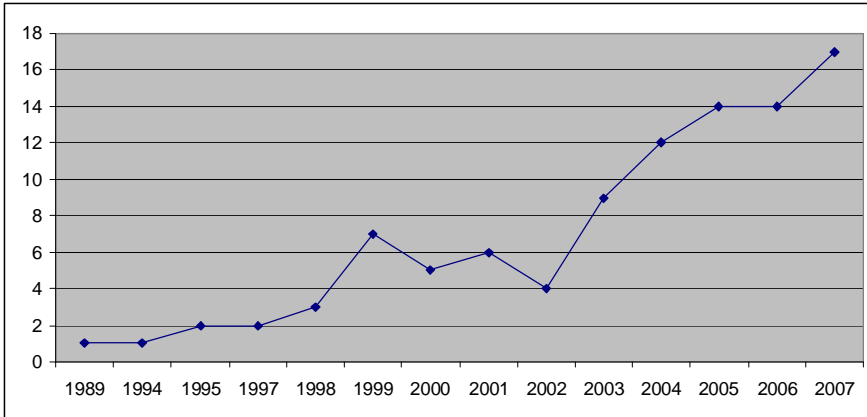


Ilustração 2: Evolução dos estudos utilizando Grounded Theory

Fonte: elaborado pela autora

Complementa-se também a justificativa deste trabalho por meio dos critérios abordados por Castro (1978): importância, originalidade e viabilidade.

A importância desta pesquisa abrange várias partes, primeiramente em relação à contribuição para a gestão do curso na modalidade a distância, que por meio desta pesquisa poderá delinear ações, bem como compartilhar práticas sobre a gestão da evasão e permanência dos alunos. Além disso, a construção de uma teoria sobre o assunto pode auxiliar no desenvolvimento desta área, bem como estimular pesquisas correlatas a essa temática, como já indicado pelo MEC aos cursos participantes da UAB.

Além disso, busca-se cooperar com a aplicabilidade da teoria, a fim de minimizar o fenômeno evasão além de buscar a melhoria da gestão e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, apresenta-se a originalidade da pesquisa visto que não há teoria formulada sobre o assunto, principalmente levando em conta a realidade brasileira. Tem-se algumas pesquisas nos Estados Unidos, Reino Unido e Espanha sobre a temática, mas focando principalmente a questão pedagógica e não de gestão do curso.

Ressalta-se ainda a interdisciplinaridade da pesquisa. Para Piaget (1970) a interdisciplinaridade é como princípio de organização ou de

estruturação do conhecimento, capaz de transformar os postulados, conceitos, as fronteiras, os pontos de junção e os métodos das disciplinas científicas.

Sendo assim, justifica-se esse trabalho no âmbito da interdisciplinaridade, abordando áreas como administração, gestão do conhecimento, educação a distância, teoria crítica, entre outras.

Desta forma, é destacado ainda a aderência desta pesquisa ao programa de pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, visto que esta é uma proposta interdisciplinar, que tem como foco a educação a distância, sendo esta uma das linhas de pesquisa da área de Mídias do Conhecimento. Além disso, a teoria elabora tem como balizadores de sua criação a fala dos entrevistados e a gestão do conhecimento.

Já em relação a viabilidade da pesquisa, no que tange o acesso às informações, o projeto tornou-se viável por ser concebido no próprio Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, com a atuação anterior da pesquisadora no referido curso, bem como contar com o apoio e auxílio dos professores e da coordenação. Pesquisa anterior correlata também auxilia a pesquisadora na realização deste trabalho, bem como o apoio e auxílio do grupo de pesquisa NEOGAP – Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas.

Além disso, o método escolhido permite o alcance dos objetivos delineados. Como visto, a utilização da Grounded Theory encontra-se em ascensão no Brasil, auxiliando principalmente nas pesquisas qualitativas na construção de teorias, como será descrito nos procedimentos metodológicos.

1.5 Estrutura do trabalho

Apresentando-se a estrutura do trabalho, no Capítulo 2 tem-se um resgate de conceitos relevantes para a execução deste trabalho, contando com uma abordagem sobre ensino superior e EAD. Quanto ao ensino superior, abordaram-se os seguintes tópicos: Educação Superior, qualidade e avaliação nas IES, evasão na Educação Superior, tipos de evasão e possíveis causas da evasão. Em relação à abordagem de Educação à distância, utilizou-se a seguinte estrutura: histórico, definições de EaD, vantagens e desvantagens EaD, características da EaD, EaD no Brasil e em países em desenvolvimento, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e evasão na EaD. Além disso aborda-se os conceitos de gestão do conhecimento e da teoria crítica.

O Capítulo 3 consiste nos procedimentos metodológicos, neste caso composto por: abordagem e tipo de estudo, coleta de dados, universo e amostra da pesquisa, instrumento de coleta de dados, tratamento e análise de dados, limitações.

No Capítulo 4 é apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina e o Curso de Administração a distância desta universidade.

Já no Capítulo 5 relata-se ainda as categorias, subcategorias, propriedades e dimensões, explicadas por meio das falas dos autores. Tem-se ainda a apresentação do diagrama com a relação entre as variáveis da teoria, bem como sua descrição, por meio de uma interpretação multiparadigmática.

Já no Capítulo 6 tem-se as considerações finais desta pesquisa, bem como as recomendações de trabalhos futuros.

Por fim, têm-se as referências deste trabalho e os apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

Esta etapa pretende aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o tema, tomar conhecimento, com detalhes, das várias posições existentes sobre o mesmo, levantar os pontos de concordância e discordância das várias posições, confrontando as colocações de vários autores entre si, com as próprias conclusões do pesquisador, estabelecendo, dessa maneira, a base teórica para a pesquisa (TOMANIK, 1994).

Ressalta-se que esta pesquisa utilizará o método da *Grounded Theory*, sendo que neste método, a fundamentação teórica pode ser construída ao longo da pesquisa, dependendo dos temas que aparecerão nas análises. Desta forma, optou-se por realizar uma fundamentação abordando os temas mais amplos da pesquisa, bem como os paradigmas selecionados para análise.

Para esta pesquisa, conceitua-se inicialmente a educação superior, com seu histórico e a evasão nesta esfera. Em seguida, é apresentada a modalidade a distância, com seus histórico, características e a evasão dos alunos. Discute-se posteriormente a gestão do conhecimento e a teoria crítica, arcabouços teóricos relevantes para a análise multiparadigmática realizado no estudo de caso. Tem-se também a discussão sobre paradigmas, com conceitos necessários para entendimento posterior para os procedimentos metodológicos.

Sendo assim, neste Capítulo, aborda-se sobre educação superior, educação a distância, evasão e permanência, gestão do conhecimento, teoria crítica e paradigmas.

Apresenta-se a seguir a discussão sobre a educação superior.

2.1 Educação Superior

Estudar sobre a educação superior é poder conhecer a trajetória dessa instituição, levando a compreensão do seu espírito e missão e a razão da existência de sua estrutura e gestão. “As características iniciais, o meio e o processo político-administrativo em que estavam inseridas e os objetivos claramente definidos, a rigor, foram aspectos determinantes para o seu funcionamento e perenidade durante mais de oito séculos de sua existência” (MELO, 2002, p.34).

No contexto da Universidade, sua missão é algo que se reconceitua a cada época e jamais será definida com exatidão ao longo da história. As origens mais remotas da universidade dissolvem-se

na poeira dos séculos. Já no Egito sob Ptolomeu I (século III a.C.), o *mouseion* de Alexandria era um local de ensino e debate dos conhecimentos existentes - papel muito próximo do que define a universidade em nosso tempo. As universidades em seus primórdios, ainda na idade média, voltaram-se principalmente para a formação intelectual do clero. Depois, no Renascimento, os proprietários e pessoas bem nascidas passaram a frequentá-las. A vida moderna pode ser definida como a era da formação especializada, voltada para a carreira acadêmica e formação dos chamados profissionais liberais (PESSOA, 2000, p.49-50).

Pode-se ainda enumerar uma série de motivos para justificar a existência das universidades: é o locus onde convivem todas as áreas do conhecimento; é o melhor lugar possível para uma enriquecedora transição da adolescência para a juventude e, depois para a idade adulta. Apresentando-se, por fim, que a universidade tem ainda o papel de formar a cidadania e, talvez seja essa a sua principal função (PESSOA, 2000).

Para Melo (2002), está consagrado nas universidades um espírito de liberdade, que acompanha essas instituições desde sua formação, suportado pela discussão livre em defesa de posições e de direitos, que afirmam o processo democrático como uma de suas principais características inalienáveis.

Além disso, quando se trata da educação, não se pode concebê-la sem considerar sua correlação com o desenvolvimento econômico, social e cultural global. Sendo assim, a UNESCO (1997) relata que muitos analistas econômicos reconhecem a relevância do capital humano como componente essencial da economia. Complementa que isso tem influenciado o interesse crescente dos governos no desenvolvimento de recursos humanos nas últimas décadas, sendo isto observado tanto nos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos, embora as circunstâncias, prioridades e desafios sejam diferenciados. O desenvolvimento dos recursos humanos por meio da educação inicial, extensiva e continuada se considera essencial para o desenvolvimento, o crescimento e a competitividade de um país. Agrega-se ainda que

As universidades, neste início do terceiro milênio, enfrentam uma série de exigências no que tange à redefinição de seus princípios e finalidades, dificilmente experimentados durante seus

mais de oito séculos de história, com possíveis implicações na sua atual estrutura e posicionamentos frente as demandas sociais emergentes (MELO, 2002, p.18).

Corroborando com essa afirmação, Almeida (2001) afirma que a vida em sociedade, especificamente a qualidade de vida, depende de conhecimento e, sobretudo, da transformação de conhecimento em condutas concretas das pessoas entre si e com a natureza ou com o resultado das transformações dessa natureza feita pelo homem. Complementa ainda que a produção do conhecimento é tarefa da ciência, enquanto transformar o conhecimento em bens e produtos é encargo da pesquisa aplicada e da produção de tecnologia. Porém transformar o conhecimento em condutas novas, principalmente das novas gerações, é missão do ensino de nível superior na sociedade.

Ao encontro dessas ideias, destaca-se que a Universidade é uma instituição de relevada importância para a sociedade. São organizações baseadas no saber, responsáveis pela educação superior. Educação, conforme salientado por Ferreira (1998, p.234), é “o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social”.

Para Melo (2002), a universidade é uma organização social formal e complexa. Diferencia-se das demais algumas características peculiares, como a ambiguidade de metas, a prestação de serviços de uma clientela cada vez mais exigente, tecnologia diversificada e, sobretudo, o emprego de profissionais de alto nível de especialização. Além disso, essa instituição é um grande instrumento de coesão social, e formada por áreas dedicadas à criação de competências (REBELO, 2004).

A produção e a disseminação do conhecimento na Universidade deve ser voltada para a educação com foco na formação profissional de alta qualidade, em diversas áreas do conhecimento de modo que atenda às necessidades do setor produtivo e da comunidade. Compactuando com esta ideia, Buarque (1994) evidencia que o caminho da humanidade passa pela universidade, a qual reage e se transforma em busca do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Melo (2002) complementa ainda que o processo econômico e social de um país depende, sobretudo, do fortalecimento e da credibilidade das instituições públicas. Neste contexto, as universidades destacam-se como valiosos patrimônios sociais exercendo as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão. Complementa ainda que

A característica mais marcante dessa instituição na atualidade, é a capacidade de se mobilizar, seja para questionar a estrutura de poder e a ordem social, seja para sugerir utopias concretas, no que diz respeito a forma como deve ser a sociedade e a existência da raça humana na próxima civilização. Ela mantém-se em permanente questionamento, especialmente pelos movimentos estudantis, incansáveis pela busca de respostas aos valores de uma civilização que ao mesmo tempo em que prega a liberdade, a fraternidade e a igualdade, deixa-se dominar pela exploração e a violência. Logo, em função de suas diversas formas, a universidade defronta-se com algumas crises que se caracterizam como conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica (MELO, 2002, p.50).

Para Almeida (2001), no contexto atual, as instituições são desafiadas a assumir novas funções sociais e não podem mais ficar alheias ao que se passa, porque desconhecer tal desafio e não se atualizar pode significar entropia e morte institucional. Se isso é válido para todas as instituições sociais, vale ainda mais para as instituições universitárias sob os auspícios das quais esteve, durante muitos séculos, o papel de vanguarda na condução das transformações e na indicação das tendências de desenvolvimento social e cultural. Pessoa (2000, p.26) complementa ainda que “os recentes debates em torno da universidade continuam a adotar o discurso da necessidade de se repensar o modelo de universidade atual e, mais uma vez, colocam em questão as bases do atual sistema universitário, que tem sua origem na reforma de 1968”.

Salienta Jacobsen (1996) que a sociedade brasileira vive momentos de grandes dificuldades e convive acompanhada de crises de ordem econômica, social e política, e que, de modo geral, essas organizações sociais apresentam-se bastante desorientadas.

Nesse contexto, Melo (2002) afirma que as universidades estão inseridas nestes contextos, que ensejam múltiplas possibilidades de contribuição à sociedade, desde suas necessidades básicas e vitais, até o desenvolvimento de tecnologias de ponta gerando assim a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Contudo, Jacobsen (1996) ressalta que o mercado de trabalho já está saturado com excesso de graduados oriundos das muitas IES, as quais também passam por dificuldades de ordem econômica, sendo obrigadas a funcionar com um quadro de pessoal técnico bastante reduzido ou de forma inadequada. Complementa ainda que o simples diploma hoje não garante mais que o seu portador alcance com facilidade posições de destaque no mercado de trabalho. Ao contrário, o grau de competição é intensamente superior ao de tempos atrás, exigindo, deste modo, que a disputa seja em grande parte derivada da qualidade do ensino transmitido.

Pessoa (2000) apresenta a crítica de que o modelo único de universidade brasileira, definido pelo postulado da indissociabilidade do ensino, pesquisa e da extensão surgiu no contexto desenvolvimentista, através do qual se esperava que a universidade promovesse a superação do atraso científico e tecnológico do País.

A rigidez do caráter unitário do modelo de universidade adotado no Brasil tem sido alvo constante de críticas, argumentando-se que, hoje, a dissociação entre o ensino e a pesquisa parece ser a regra, antes que a exceção. Na França, por exemplo, a pesquisa científica é, em geral, feita fora das universidades, concentrando-se em instituições específicas. Nos Estados Unidos a pesquisa está altamente concentrada em um pequeno número de research universities, enquanto que a grande massa de escolas profissionais e colleges são essencialmente instituições de ensino. A Grã-Bretanha, e outros países – como a Alemanha e França, mantêm sistemas de formação profissional pós-secundária de nível técnico, profissional e vocacional, com ênfase no ensino e na formação prática; excetuando-se Oxford e Cambridge, que continuam concentrando a pesquisa e a pós-graduação (PESSOA, 2000, p.28).

Essa situação gerou crescente interesse por parte da sociedade no sentido de que haja educação superior de melhor qualidade, e os recursos utilizados pelas IES, no caso das IES públicas com recursos provenientes dos contribuintes, sejam investidos de uma forma mais condizente. Verifica-se, assim, que a maioria dos setores da sociedade concorda que não é possível manter o *status quo* das IES, daí o porquê

de tanto a comunidade acadêmica como a sociedade entenderem que é necessário mudar a imagem negativa da aludida organização (JACOBSEN, 1996).

A discussão da qualidade do ensino nas universidades brasileiras, tão em voga nos dias atuais, tem mudado de foco nas últimas décadas. Nos anos setenta havia uma crítica consensual nos segmentos universitários de que a baixa qualidade acadêmica era um resultado da política de fácil credenciamento adotada durante o regime militar, a qual acabou beneficiando o setor privado de ensino superior. Nesse aspecto, era como se até o final dos anos setenta, o problema da qualidade atingisse exclusivamente o setor privado (PESSOA, 2000, p.29).

Acrescenta-se um comentário sobre os custos da IES, enfatiza-se que enquanto a maioria dos estudos usam métodos derivados da produção de bens, a educação faz parte do setor de serviços. Os estudantes não devem ser compreendidos apenas como clientes, mas como participantes ativos na produção deste serviço – neste caso, a aprendizagem (UNESCO, 1997).

As transformações geradas pelo processo de globalização chegaram à educação superior impondo novas posturas. A Universidade como produtora de futuros profissionais precisa estar atenta à adaptação constante de seus sistemas educativos e às competências exigidas pelo mercado. Para Dias Sobrinho (1999, p. 25), “o futuro de uma nação se projeta cada vez mais, sobretudo em base de seu capital educativo. Ele é o principal motor das transformações e deve ser o instrumento da compreensão das mudanças”. Para o autor, as profissões se alteram com muita velocidade, por esta razão as IES devem acompanhar as transformações da sociedade.

Para Pessoa (2000) as universidades passam hoje por um acelerado processo de transformação, enfrentando problemas praticamente semelhantes, dentre eles:

- a) O elevado custo do ensino superior, que absorve parcela considerável do orçamento público, competindo portanto com outras necessidades políticas, sociais e econômicas;
- b) A necessidade de grande flexibilidade na organização curricular e de inovações no sentido de formar uma massa de estudantes apta a atender um mercado de trabalho em rápida transformação;

- c) A pressão contraditória, que se manifesta entre a necessidade de alta capacitação e especialização no desenvolvimento da pesquisa, e as exigências do ensino em nível de graduação para um grande número de estudantes;
- d) A pressão para a colaboração no desenvolvimento tecnológico, que frequentemente interfere no desenvolvimento da ciência básica que deve alimentá-lo;
- e) O desenvolvimento de áreas de colaboração interdisciplinar, tanto no ensino como na pesquisa, que normalmente são difíceis de implementar na estrutura fortemente compartimentalizada que caracteriza a organização da universidade.

Dentro dessa ótica a Universidade deve buscar caminhos para se atualizar e oferecer uma formação adequada aos seus estudantes e professores. Autores como Batista e Souza Pinto (2004) ao analisarem o processo inferem que cabe às Instituições de Ensino Superior, pelo seu caráter milenar e pelas suas funções de acesso, produção e disseminação do conhecimento, participar e analisar todas as transformações, procurando se adaptar e, ao mesmo tempo, por meio da formação e capacitação de profissionais, da realização de pesquisas e de sua interação com a sociedade, intervir nos vários aspectos desse processo, por meio de uma avaliação reflexiva e consistente que permita sugerir caminhos alternativos, e entre um destes apresenta-se o ensino a distância.

Melo (2002) destaca que a universidade precisa rediscutir sua trajetória e preparar-se para uma readaptação ao ambiente em que está inserida. Para isso, vem crescendo nos últimos anos, modelos de universidade que visam atingir um maior número de pessoas, como é o caso da Universidade Virtual, ou para atender aos interesses de segmentos específicos da sociedade, como a Universidade Empreendedora e a Universidade Corporativa.

Colaborando com essa afirmação, Belloni (2006) lembra que a demanda de ensino superior não cessa de crescer na maioria dos países desenvolvidos, enquanto em países como o Brasil tende a crescer ainda mais significativamente em virtude da expansão do ensino secundário. A autora ressalta ainda que as mudanças deverão então ocorrer no sentido de aumentar a oferta de oportunidade de acesso e ao mesmo tempo diversificar esta oferta de modo a adaptá-las às novas demandas.

No que se refere às universidades públicas, em particular, sua gestão tem sido permeada de dificuldades, abrangendo desde a escassez de recursos, à rigidez da estrutura administrativa. Na me-

cida em que se utilizam de recursos públicos, estão sob o império da lei e das regras ditadas pelo Tribunal de Contas. A autonomia administrativa dos gestores é muito restrita. Não podem demitir, contratar ou promover servidores, nem remanejar verbas orçamentárias, o que dificulta, sobremaneira, qualquer ação voltada à racionalização dos recursos. O que não significa dizer que esta seja uma tarefa impossível (PESSOA, 2000, p.37).

A autora agrega ainda que a estrutura das universidades é muito complexa, e, embora cada universidade em particular tenha sua própria estrutura estabelecida, ela depende de normas maiores, o que acarreta uma estrutura básica comum (PESSOA, 2000).

Um dos exemplos é a transformação de universidades tradicionais em universidades duomodais (presencial e a distância) constituem contribuições importantes para a diversificação e o desenvolvimento dos sistemas de educação superior. Há uma tendência crescente de universidades tradicionais oferecerem seus programas também à distância (UNESCO, 1997).

Universidades tradicionais muitas vezes adotam os mesmos currículos para estudantes à distância e locais, e os estudantes, em geral, mas nem sempre, precisam se submeter aos mesmos procedimentos de ingresso e exames. Universidades monomodais em geral conferem seus próprios graus e elaboram os respectivos currículos, muitas vezes similares aos currículos e graus conferidos por qualquer universidade convencional. A formação em universidades à distância, portanto, amplia a capacidade de sistemas de educação superior e atende principalmente à população adulta. A similaridade dos currículos e da conferição de graus pode ser vista como demonstração de qualidade equivalente e torna, mas fácil o reconhecimento da educação a distância no nível terciário (UNESCO, 1997, p.34).

Com isso, apresenta-se um panorama do atual cenários das IES (UNESCO, 1997): de um lado, surgiram numerosas universidades abertas que absorvem largo número de novos estudantes enquanto, de outro lado, um número crescente de universidades tradicionais começaram a

oferecer seus programas também a distância. Com isso, tende a diminuir a distinção antes clara entre estes dois tipos de universidades.

Rebello (2004) corrobora com essa visão, ressaltado que a universidade moderna é uma multiversidade que se apresenta como uma organização multifacetada, já que não é apenas uma comunidade, mas uma sociedade de classes composta por várias comunidades nas quais os objetivos são diversificados e conflitantes.

Pessoa (2000) ressalta que o hiato entre o desempenho e as práticas de gerenciamento atuais e o desempenho e as práticas de gerenciamento necessários a um ambiente competitivo é tão grande que qualquer esforço será um desafio significativo. Assim, para que se compreenda as universidades, se faz necessário entender o relacionamento de cada instituição universitária com a realidade social mais próxima, mas também os seus modos de inserção na ordem internacional do conhecimento, ou seja, no ambiente geral. Essa visão ajudará os gestores a planejar, distribuir e controlar os recursos, no sentido de aumentar o potencial da instituição.

Não obstante os problemas enumerados, a hipótese do aprimoramento da gestão da universidade pública não deve ser descartada, pelo contrário. A presença dessas deficiências reforça as amplas possibilidades de melhoria dos serviços prestados por essa instituição, através de uma melhor utilização dos recursos disponíveis. Considerando essa perspectiva, uma das tarefas mais urgentes seria a de implementar estratégias que funcionem nesse novo ambiente (PESSOA, 2000, p.8).

Desta forma, é necessário que as ações adotadas pelas universidades federais estejam voltadas a atingir seus objetivos, como também a satisfazer as necessidades dos alunos, o que requer uma definição clara dos objetivos almejados. Além disso, faz-se necessário também que as diversas ações estejam baseadas em decisões corretas, o que exige informações, conhecimento da realidade e agilidade (PESSOA, 2000).

Em relação às características das universidades, Castro (2000) apresenta a metáfora metáforas de dinossauros e gazelas. Os dinossauros estão ligados com as instituições universitárias que estão com seus processos administrativos-gerenciais defasados e em dissonância com as demandas do ambiente, e as gazelas são aquelas que estão disparando rumo ao futuro e ao pleno atendimento das demandas geradas por essa sociedade do conhecimento. Ser dinossauro ou gazela vai depender de

como cada uma se adapta ao ambiente. “Conquanto as observações a olho nu pareçam indicar que haja mais dinossauros cruzando o território do que gazelas cruzando o pasto, há um horizonte de mudanças significativas em curso. Ele salienta que tudo indica que se está entrando em um período propício para o descongelamento das estruturas rígidas, criando-se espaço para as mudanças” (REBELO, 2004, p.35).

“Desde que suscitadas no interior das instituições, questões como a qualidade do ensino e da pesquisa tornaram-se objeto de constantes reflexões e propostas de políticas de avaliação para as universidades públicas” (PESSOA, 2000, p.29). Neste cenário, uma das discussões provenientes das IES trata de sua gestão, avaliação e da qualidade.

Os agentes envolvidos com as IES esperam serviços de qualidade. Os educadores devem olhar além da sala de aula quando dizem que a Instituição tem qualidade. Para isso, é necessário que a Instituição proporcione, além da aula, melhores serviços de apoio ao aluno e lembre que, se os alunos evadem, o esforço empreendido está comprometido (PEREIRA, 2003).

Verifica-se dessa forma que as IES necessitam de uma administração competente, comprometida com a melhoria da qualidade dos serviços prestados. Para Rumble (2003, p.15) “a gestão é um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com, respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las”.

Biazus (2004) corrobora com este fato ao afirmar que na realidade brasileira, a sociedade exige qualidade, sendo esse cenário correlato também no que diz respeito ao ensino superior, a qual tem reclamado intensivamente por uma prestação de contas das atividades que as IES desenvolvem com os recursos que lhe são destinados. Neste caso, os instrumentos de avaliação auxiliam para que os alcances desses anseios sejam satisfeitos e que os resultados dos processos estejam ao alcance dessa sociedade.

Ao encontro dessa afirmação, Jacobsen (1996) destaca a importância que a avaliação tem para as IES no sentido de restaurar a reputação da organização universitária, sua seriedade e confiabilidade diante da comunidade acadêmica. Além disso, a avaliação tem também como finalidade colocar em prática o princípio da transparência e da proteção ao discente, na medida em que se tem condições de revelar resultados em função dos recursos investidos.

Uma das atividades necessárias para implantar um sistema de qualidade para as IES, é adotar estratégias específicas, a fim de se obter êxito no processo. O êxito do processo da qualidade do ensino depende

das formas de avaliação do ensino superior, como um instrumento capaz de gerar transformações naquilo que estiver errado, ineficiente ou ineficazmente (BIAZUS, 2004).

De acordo com Mayer Jr (1993), a grande função da avaliação das IES é o exame da eficácia organizacional, isto é, verificar o cumprimento dos objetivos organizacionais em função da missão institucional e o aperfeiçoamento dos sistemas internos, em que se faz o exame do desempenho das diversas atividades que formam o grande tripé da educação (ensino, pesquisa e extensão), assim como as atividades administrativas, para, após, comparar-se com os padrões já conhecidos e existentes de avaliação.

Complementa-se que a avaliação deve constituir um dos componentes, de modo a prover informação relevante para a adequação das atribuições e da operacionalização de outros componentes do sistema, a fim de assegurar a excelência de sua contribuição e de seu desenvolvimento (UNESCO, 1997).

A avaliação auxilia no conhecimento da organização, suas deficiências e suas facilidades. Além disso, norteia as ações da gestão, bem como os processos de planejamento, controle, comando, coordenação e organização.

Nas IES, uma das dificuldades da gestão diz respeito a permanência e evasão dos estudantes. Como aumentar a permanência, como fazer com que o estudante sinta-se motivado? Para isso, é necessário conhecer o que acontece quando o aluno sai da instituição, para aprender com estes e poder traçar cenários mais convidativos aos estudantes.

2.1.1 Evasão na Educação Superior

Considerando a realidade das IES, são considerados desperdícios: a evasão, a repetência, o abandono, o uso inadequado dos recursos físicos e tecnológicos, o custo excessivo da educação, a sub-utilização das pessoas, inclusive de professores.

Para Ristoff (1999), a questão da evasão nas universidades brasileiras readquire centralidade nas discussões nacionais sobre a educação superior principalmente devido a duas crises do setor: a crise de modelo e a crise gerencial. Mas para discutir essa reflexão, cabe conhecer inicialmente o que é evasão.

Apresenta-se assim a conceituação da evasão, que segundo Biazus (2004) é a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.

Faz-se necessário ainda classificar os tipos de evasão para melhor compreensão desse fenômeno. De acordo com Costa (apud BIA-ZUS, 2004) classifica-se a evasão em três tipos: evasão definitiva, temporária e de curso.

A evasão definitiva é a saída decisiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade.

O abandono pode ser definido como o caso do aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou, ainda, a do aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento. A desistência definitiva ocorre quando se tem o desligamento do curso em que está matriculado mediante pedido formal do aluno à instituição. Caracteriza-se como transferência para outra IES o desligamento do aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra IES.

A segunda tipologia apresentada é a evasão temporária, sendo que esta é toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso – de um até dez semestres. Pode-se classificar a evasão temporária em trancamento voluntário e *ex-officio*.

O trancamento voluntário é o afastamento temporário do curso, solicitado pelo aluno, deferido pelo curso, não podendo a soma dos períodos de afastamento ultrapassar o prazo estipulado pela IES; o aluno com matrícula trancada poderá requerer renovação do trancamento desde que obedecido o limite máximo citado.

A evasão *ex-officio* é o caso do aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da instituição que, aprovado em novo vestibular, não solicita o desligamento do curso em que estava matriculado no prazo estabelecido para a pré-matrícula.

Finalmente tem-se o conceito de evasão de curso, sendo esta a passagem de um curso para outro da mesma instituição, ou seja, a transferência interna.

Para a consecução dessa pesquisa, e delimitação de seu público, utilizou-se como elemento estruturante os conceitos de evasão definitiva, com a análise de seus três tipos: abandono, desistência definitiva e transferência para outra IES.

Quanto ao impacto da evasão, Pereira (2003) ressalta que

a evasão destes alunos gera custos sociais e privados para o país. Os primeiros são mais difíceis de mensuração, pois sinalizam de um lado que os trabalhadores brasileiros permanecem com uma bai-

xa qualificação e, de outro, que a disponibilidade de vagas nas instituições públicas, apesar de gratuitas, não contribui eficazmente para a formação de pesquisadores e técnicos capacitados que o país tanto almeja, visto que muitos interrompem definitivamente seus estudos (PEREIRA, 2003, p.44).

Com isso, Souza (1999) destaca que o fenômeno evasão preocupa as instituições universitárias do Brasil e do exterior, fazendo com que sua complexidade e abrangência seja objeto de estudos e análises pelos pesquisadores do mundo inteiro. Pereira (2003) complementa que a evasão é um fenômeno indesejável em qualquer universidade pública, pois gera vagas ociosas e desperdício do dinheiro público investido.

Swail (2004) relata que as pesquisas sobre evasão e permanência iniciaram-se com os estudos de Tinto, na década de 70. O foco principal naquele momento era o acesso dos alunos. Já em meados dos anos 90, a discussão passou a se basear nas escolhas e na permanência dos alunos.

O desafio da retenção e permanência dos alunos é complexa. Os alunos não são iguais, e nem as instituições. Pesquisas são uma grande parte da habilidade que uma instituição pode promover para conhecer os alunos. Além disso, esses estudantes vêm como uma formação de sua comunidade e casa. E muitos não estão preparados para o desafio do ensino superior (SWAIL, 2004).

Devido ao fenômeno evasão, os recursos gastos com os acadêmicos evadidos são desperdiçados e cabe à instituição prestar contas à sociedade desse desperdício. Toda a instituição que detêm conhecimento como matéria-prima, em qualquer país e circunstância, deve ter o compromisso do retorno social (BIAZUS, 2004).

Contudo, este desperdício não é só financeiro para a sociedade que a custeia - principalmente no caso das IES públicas, como também pode resultar no inadequado preparo do aluno para a cidadania. Neste sentido, a qualidade para as IES tem como meta a melhoria do processo ensino-aprendizagem com o objetivo de atender e satisfazer às necessidades e desejos de seus clientes, ou seja, os graduandos, futuros profissionais, e a sociedade (BIAZUS, 2004, p.18). Nesse sentido, Ristoff traz uma metáfora contrapondo esses pensamentos.

O que subjaz a esta mobilidade que atinge a cerca de 1/3 dos alunos? Parece evidente que a metáfora que se insinua no campus, de que nossos alunos são como abelhas ou formigas, não funciona

para explicar o seu comportamento. As abelhas, como as formigas, são seres geneticamente pre-determinados: algumas vão ser obreiras, outras rainhas, outras soldados. Na universidade, nós dizemos a nossos alunos algo semelhante: você vai ser engenheiro eletricista, você vai ser advogado, você vai ser economista, você vai ser psicólogo, você vai ser professor (um ou outro ainda diz isto), etc. (RISTOFF, 1999, p.125),

Ristoff (1999) complementa a metáfora, afirmando que as vezes as pessoas não se comportam como abelhas ou formigas e exigem mobilidade, porque esta é a sua natureza, culpando todos os fatores inerentes ao processo. Parcela significativa do que se chama de evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga mas busca; não é desperdício mas investimento; não é fracasso - nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades

No Brasil, houve uma intensificação nos estudos sobre evasão por meio do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB, implantado pelo Ministério da Educação. Mas estes estudos não tiveram sua prioridade continuada em governos posteriores, inibindo as pesquisas sobre o fenômeno por parte dos pesquisadores brasileiros (SOUZA, 1999).

Pode-se citar a iniciativa da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) de criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, no início de 1995, composta por representantes indicados pelos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e representantes do MEC, com a tarefa de estudar em profundidade o tema da evasão. Tal iniciativa refletia o desejo da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES) e teve o apoio do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. Apesar de se tratar de um tema de suma relevância para os interesses do país e de interesse direto das próprias entidades envolvidas, o resultado deste esforço episódico foi objetivado num

relatório cuja disponibilidade e acesso para consultas são restritos (CISLAGHI, 2008, p.27).

Cislaghi (2008) apresenta em sua tese estudos de Berger e Lyon, os quais afirmam que a evolução dos estudos e desenvolvimentos científicos sobre a evasão e permanência de estudantes iniciaria nos anos 50, nos EUA, quando ocorreu grande expansão no número de IES e no contingente de estudantes. Complementam ainda que no final da Segunda Guerra Mundial existia grande necessidade de recursos humanos com formação de nível superior para atender as crescentes demandas de uma sociedade que se industrializava e passava a acelerar uma busca permanente por avanços tecnológicos.

Além disso, Spady (apud CISLAGHI, 2008) afirma que não existiam estudos analítico-exploratórios que sintetizassem o conhecimento disponível para apoiar o desenvolvimento sistemático de um corpo coerente de conhecimentos empiricamente baseados e, assim, avançar na compreensão do fenômeno da evasão e na permanência de estudantes. Apresenta também em seu estudo os tipos de estudo de evasão, neste caso, durante a década de 60:

- a) filosóficos ou teóricos, desenvolvidos a partir da premissa de que a evasão deveria ser evitada e resultando em recomendações para a sua prevenção;
- b) censitários, que descreviam a extensão dos índices de evasão, trancamento e transferência institucionais e inter-institucionais;
- c) autópsias, com visões dos estudantes evadidos sobre as razões que os levaram a abandonar seus cursos e instituições;
- d) estudos de caso, rastreando a trajetória de estudantes identificados como “de risco” ao ingressarem nas instituições, para esclarecer o que os torna bem ou mal-sucedidos na sua tentativa de obter uma formação superior,
- e) abordagens descritivas, com visões gerais das características dos estudantes evadidos e de suas experiências; e, finalmente,
- f) estudos preditivos, com o objetivo de tentar identificar critérios de admissão que permitam prever o potencial de sucesso de estudantes.

Dentre as pesquisas internacionais Souza (1999) apresenta o estudo de Latiesa a qual verificou a evasão nas universidades europeias e norte-americanas no período de 1960 a 1986. Neste estudo foi constatado que os melhores rendimentos do sistema universitário são apresentados pela Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, enquanto os piores resultados se verificam nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha.

Nos EUA, as taxas de evasão estão em torno de 50%, como acontece em média nas universidades brasileiras.

Já Habley e McClanahan (2009) apresentam um estudo de um comitê de mais de 30 anos, estudando os impactos da permanência e evasão dos alunos. Para os autores, os principais motivos para a permanência dos alunos, em cursos a distância são: seminários atualizados, programa de tutoria, apoio de outros alunos, assistência, avaliações.

Sendo assim, os autores delineiam práticas para auxiliar a permanência dos alunos: designação de pessoas responsáveis por um grupo de alunos, análise sistemática dos alunos, foco nas características do aluno e da intuição, metas realistas, e coordenar as ações.

Para Saret (2009), nenhum estudante começa um curso com intenção de se evadir, mas antes do final muitos o fazem. Para a autora, o ambiente e experiências anteriores são fatores que influenciam na sua permanência. Entender esses fatores e sua teoria pode auxiliar no aumento da permanência, auxiliando na gestão do curso. Quanto aos fatores, a autora destaca principalmente a relação de time entre os alunos, bem como a integração entre os mesmos, inclusive para conhecer a cultura da instituição.

Argumenta-se ainda que

em um país em que o sonho da maioria da população é ter acesso ao ensino superior parece difícil imaginar que alguém abra mão do privilégio do diploma. Mas, com a expansão do setor a maior oferta de vagas, alguns problemas começam a aparecer. Entre eles, o aluno que percebe, no meio do caminho, não ter mais motivação para continuar os estudos até o esperado momento de vestir a beca (HOLANDA, 2007, p.29).

Pesquisa realizada pelo Instituto Lobo com base nos dados do Censo 2005, divulgados pelo Ministério da Educação no final do ano passado, revela que quase metade dos universitários não conclui o curso no período médio de quatro anos. Os motivos são muitos, mas o principal é a decepção com o ensino superior (HOLANDA, 2007).

A pesquisa do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia comparou o número de concluintes auferidos pelo Censo 2005 com o de ingressantes de quatro anos antes. A taxa de titulação, ou seja, aqueles que se formaram no período, foi de 51%. Os 49% restantes representariam os estudantes que, por um motivo ou outro, não se formaram no período.

Holanda (2007) complementa que o alto índice de evasão no ensino superior não é característica apenas do Brasil. A taxa de titulação brasileira está próxima de países como Itália (42%) e França (59%), mas longe de nações com índices tradicionalmente altos como Japão (93%) e Reino Unido (83%). Pode-se conferir estes dados conforme a tabela 5.

Tabela 5: Índice de titulação

<i>País</i>	Índice de titulação
Japão	93%
Turquia	88%
Reino Unido	83%
Coréia	78%
Alemanha	70%
México	69%
EUA	66%
França	59%
-----	-----
Brasil	51%
-----	-----
Suécia	48%
Itália	42%

Fonte: OECD (apud HOLANDA, 2007)

Holanda (2007) destaca que de acordo com o estudo de Lobo, são vários os caminhos que levam à evasão. Destaca-se que a questão financeira não é o principal motivo para alimentar os maiores índices de desistência nas instituições particulares. A primeira causa é o despreparo dos alunos, que chegam ao ensino superior com deficiências do ensino fundamental e médio. Consequentemente vem o desânimo para continuar a estudar. Também é alto o número de alunos que, por fazer uma escolha precoce, tem dúvidas quanto ao curso escolhido. Em terceiro lugar está a questão econômica-financeira.

Arnold (2009) explicita as principais características da retenção de estudantes: a evasão acontece mais no começo dos cursos, os alunos com melhores notas dificilmente evadem, processos seletivos mais difíceis tendem a aumentar a permanência dos alunos. Complementa-se ainda que o primeiro e o segundo ano são os mais difíceis, justamente porque o estudante se depara com uma nova realidade para a qual nem sempre está preparado (HOLANDA, 2007).

Corroborando com essas informações, apresenta-se a pesquisa de Bordas (1996) a qual revelou que o índice geral da evasão dos cursos superiores no Brasil seria em torno de 50%, alarmantemente alto. Com

isso, se supõe que as IES não estão dando atenção devida ao fenômeno, desperdiçando grande parte de seus recursos orçamentários com a evasão, não sabendo administrá-la e sub-avaliado pelos próprios gestores dessas IES que indicam causas que nem sempre são relevantes. Todas as causas que provocam evasão devem ser identificadas com o propósito de se buscar políticas para tratamento do fenômeno, essa deve ser preocupação dos gestores universitários, que têm zelo pela coisa pública (BIAZUS, 2004).

Destaca-se também a pesquisa realizada por Souza (1999), o qual analisou as causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), chegando-se assim a alguns resultados pertinentes:

- a) mais da metade dos cursos de graduação da UFSC apresenta índice de evasão superior a 50%;
- b) o curso de graduação em Administração presencial da UFSC apresenta índice de evasão em torno de 50%;
- c) os índices de evasão são inversamente proporcionais aos índices de candidatos/vaga dos cursos; e
- d) os alunos evadidos apresentavam índices de aproveitamento menores do que os alunos regulares.

Em relação aos principais fatores de evasão dos cursos, Souza (1999) destaca os de natureza interna e externa às IES. Quanto aos fatores externos às IES, pode-se citar os de maior ocorrência, na pesquisa de Souza (1999) como: necessidade de trabalhar (45%), mudança de interesse pessoal ou profissional (43%), aprovação em outro vestibular (31%), dificuldades econômico-financeiras (31%), insatisfação com o curso (29%) e pouca valorização do diploma no mercado de trabalho (27%).

Já quanto aos fatores internos relacionados à evasão na UFSC, pode-se destacar de acordo com Souza (1999): falta de concentração da grade curricular em um só horário (21%), cadeia rígida de pré-requisitos (16%), currículo inadequado ao mercado de trabalho (15%), pouca formação prática (14%) e carga horária em excesso (10%).

A apresentação dessas pesquisas corrobora com as ideias de Biazus (2004) que afirma que seria importante a prática de uma permanente reavaliação que pudesse auxiliar na identificação das razões que levam os alunos a abandonarem os cursos, podendo trazer uma queda no índice de evasão, reduzindo os custos orçamentários da instituição.

Ristoff (1999) preocupa-se, no entanto com as comparações feitas entre as universidades, pois muitas utilizam métodos diferentes de cálculos. “Além disso, a comparabilidade buscada através de índices

nacionais ou mesmo regionais fica prejudicada, tornando os dados inúteis para fins gerenciais" (RISTOFF, 1999, p.124)

Complementa ainda com algumas reflexões sobre a evasão (RISTOFF, 1999).

a) a questão da evasão deve ser tratada no contexto da avaliação institucional, sob pena de cometermos o erro tão frequentemente cometido por nossas autoridades de tentar vender a casa apresentando um de seus tijolos como amostra. Como índice isolado, a evasão prestar-se-á apenas para produzir uma imagem distorcida e falsa da eficiência e da eficácia de uma instituição educacional;

b) um percentual significativo do que nós chamamos de evasão é na verdade resultado da mobilidade natural e própria dos seres humanos em busca da exploração de suas potencialidades e de sua realização, não podendo, portanto, ser computada como fracasso ou insucesso. Não cabe, pois, conceber seres humanos como se fossem uma de nossas metáforas - cobaias, formigas, máquinas ou bonsais - e querer, depois, culpá-los por não se comportarem como tal;

c) evasão não é sinônimo de desperdício. O fato de que um aluno cursou, durante algum tempo, algum curso e depois decidiu migrar ou, mesmo, abandonar a universidade não significa que a nação tenha desperdiçado recursos, pois a educação recebida por um ser humano nunca se reduz a um objetivo específico e restrito. A educação recebida é algo que nunca se perde, pois, de uma forma ou de outra, o conhecimento adquirido, se dissemina, se repassa, traz consequências, é útil;

d) evasão é, na maioria das vezes, resultado da manifestação inteligente dos indivíduos e não necessariamente problema interno das universidades. Abandonar cursos que levam a carreiras profissionais socialmente desprestigiadas e financeiramente desvalorizadas é expressão da consciência de homens e mulheres que sabem que o prazer é melhor que a dor, o respeito preferível ao desrespeito, a apreciação melhor que a humilhação. O problema aqui, portanto, não é o que os alunos desistem destes cursos; é que os alunos desistem dos cursos porque há problema, um grande problema, um problema que invariavelmente nos remete à política educacional para o primeiro e segundo graus.

Desta forma, é necessário não somente discutir sobre a evasão, mas também conhecer os fatores que podem levar a este fenômeno,

Sendo assim, discute-se a seguir o que se apresenta como fatores contribuintes a evasão e permanência nas IES.

2.1.1.1 Fatores contribuintes à evasão e permanência nas IES

Com a intenção de promover melhorias tanto no planejamento pedagógico quanto no processo ensino-aprendizagem, foi criada pelo MEC em 1994, uma comissão especial para estudar a evasão nas IES. Contextualizando essa realidade, Ristoff (1999) apresenta que

Neste contexto de desqualificação ganhou centralidade e questão da evasão. Em fevereiro deste ano, quando todo o governo tinha seus canhões voltados contra as universidades, começando pelo Presidente da República, a SESu chamou a ANDIFES para uma reunião com o propósito precípua de discutir evasão. Esta seria a primeira de uma série de reuniões temáticas. Seria a primeira, mas acabou sendo, de fato, a única do gênero. A ANDIFES, à ocasião, encomendou um estudo rápido ao Fórum de Pró-Reitores de Graduação, que ficou encarregado de fazer uma apresentação de índices nacionais. A expectativa era de que nós pudéssemos desfazer a imagem negativa criada com a divulgação do então Secretário de Ensino Superior do MEC, Prof. Décio Leal de Zagottis, de que a evasão nas universidades chegava a alarmantes 56% (RISTOFF, 1999, p.120-121).

Ristoff (1999) conta ainda que em uma reunião em Brasília para preparar a apresentação, percebe-se a falta de confiabilidade dos dados em função da ausência de uma metodologia comum, então foi proposto a formação de uma comissão nacional para definir o que parecia uma necessidade óbvia - uma fórmula comum de cálculo de índices, uma fórmula que pudesse auxiliar, a partir destes índices, identificar causas e, talvez, propor soluções.

O MEC constituiu, então, a Comissão, para a definição dos índices a partir de uma fórmula comum. “É inegável, no entanto, que a questão merece a nossa atenção, até porque a evasão precisa ser desmistificada e contextualizada para retirá-la do isolamento a que alguns insistem em relegá-la” (RISTOFF, 1999, p. 121).

Após dois anos de estudo, essa comissão encerrou suas atividades com a elaboração do documento denominado “Prováveis fatores determinantes do desempenho da graduação”, conforme as categorias: fatores referentes a características individuais do estudante, fatores internos às IES, fatores externos às IES (MEC, 1996). Neste relatório há uma menção às razões para a constituição da Comissão e, entre elas, a de que o trabalho pudesse contribuir concretamente para que fosse alcançada em médio prazo a meta de um índice de evasão em torno de 20% nas IFES, considerando que os indicadores oficiais da SESu, à época, apontavam para uma média nacional de 50% de evasão nas IFES (CISLAGHI, 2008).

Pode-se citar como exemplos de fatores referentes a características individuais do estudante: relativos à habilidade de estudo; relacionadas à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados à dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (MEC, 1996).

Já os principais fatores internos às IES são: peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas, como por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; decorrentes da cultura institucional da desvalorização da docência na graduação; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.); inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade de matrícula em duas universidades (MEC, 1996).

Por fim, tem-se os fatores externos às instituições: relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e segundo graus; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desva-

lorização da profissão, por exemplo, o ‘caso’ das Licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de se atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade. Relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (MEC, 1996).

Esse estudo do MEC (1996) foi determinante para que pesquisas e análises pontuais ao processo de evasão viessem a ser empreendidas por outras IES.

Ao empreender estudo afim, Biazus (2004) identificou um conjunto de fatores determinantes para o processo de evasão, apresentando-se assim uma sistemática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem para o ensino superior com ênfase em Cursos de Ciências Contábeis. Esse modelo divide os fatores em externos e internos às IES.

A categoria interna é formada por três componentes: atitude comportamental; motivos institucionais e requisitos didático-pedagógicos, os quais podem influenciar nas prováveis causas da evasão.

Ainda de acordo com Biazus (2004) apresenta-se a seguir a dimensão externa, formada por quatro componentes, que identificam dezoito (18) indicadores considerados relevantes para o estudo do modelo proposto pelo pesquisador, e conforme os estudos existentes sobre as causas da evasão. Os quatro componentes externos identificados são: vocação pessoal; características individuais; conjunturais e sócio-político-econômicas, cujas categorias tem por finalidade detectar problemas de ordem pessoal, vocacional, mercado de trabalho, financeira, dificuldades ambientais e sócio-culturais.

Neste caso, a instituição (curso) deve estar acompanhando e tomando providências, continuamente, no sentido de interagir com as oportunidades e ameaças ambientais, levando em consideração sempre atividades da instituição e nunca esquecendo sua missão e seus objetivos, porque o papel da universidade também é de garantir a qualidade do curso, como a de sua conclusão por parte do aluno (BIAZUS, 2004).

Para que se possa melhor organizar e entender a importância de cada dimensão, componentes e indicadores do instrumento proposto, estes foram organizados conforme Ilustração 4. Acrescenta-se ainda que para se chegar à definição deste instrumento, buscou-se mediante discussões com os grupos focais sobre suas opiniões a respeito da estrutura, principalmente no que se refere às dimensões, chegando assim aos componentes e aos indicadores a este sistema proposto (BIAZUS, 2004).

Em estudo similar, Cislighi (2008) desenvolve um modelo de permanência discente para o contexto particular das IES brasileiras, podendo ser analisada por meio da ilustração 3.



Ilustração 3: Modelo de permanência discente na graduação em IES brasileiras
Fonte: Cislighi (2008, p.74)

Sobre este modelo, Cislighi (2008) ressalta que estas variáveis contemplam um conjunto de possibilidades de intervenções institucionais para a promoção da permanência discente e tais intervenções podem, em princípio, serem considerados sob diferentes perspectivas. Uma delas diz respeito às intervenções para apoiar o estudante para que ele tenha condições de se manter estudando.

Além disso, às intervenções institucionais que visem influir na vontade do estudante permanecer frequentando o curso no qual ingressou, objetivando manter um nível elevado de satisfação, motivação, segurança, de condições para progresso no aprendizado etc. É nesta perspectiva que as IES têm um espaço maior para desenvolver políticas e programas mais ambiciosos e obter resultados mais significativos (CISLAGHI, 2008).

Tem-se desta forma, a explanação sobre as universidades, e seus fatores de evasão. Mas neste contexto tem-se uma em tipo peculiar de educação, denominado educação a distância, a qual possui caracterís-

tics diferentes da contexto tradicional. Assim, é relatado a seguir essa peculiaridade.

2.2 Educação a Distância - EaD

De acordo com Barberà (2006) até recentemente, a educação a distância nacional não apresentava credibilidade por parte de sociedade brasileira, tendo assim que reverter este quadro, já que é um mercado crescente.

Nesse sentido, a EaD apresenta-se como um importante instrumento de intercâmbio e articulação de conhecimento e informações entre diferentes comunidades virtuais de aprendizagem.

Apresenta-se, a seguir um breve histórico, conceitos, vantagens e desvantagens desse sistema, suas características, seu panorama no Brasil, referenciais de qualidade e a evasão em EaD.

2.2.1 Histórico

Os conceitos de EaD foram sistematizados há mais de um século. Sem dúvida houve um crescimento e uma mudança na educação a distância recentemente, mas são as tradições amplas do campo que continuam guiando-a para o futuro (SIMONSON, 2006).

Para Moore e Kearsley (2007) o histórico dos cursos a distância começam pelo correio, chamado também de estudo por correspondência, estudo em casa pelas escolas e estudo independente pelas universidades. Entre 1830 e 1840 começam a aparecer registros de oferta de cursos de redação por correspondência na Suécia e de taquigrafia na Inglaterra. Posteriormente, o ensino por correspondência se difundiu na Alemanha e nos Estados Unidos, onde, por volta de 1890, começou a ser autorizada a emissão de títulos acadêmicos para esta modalidade de estudos (SIMONSON, 2006).

Neste mesmo período começam a aparecer escolas formais por correspondência nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Suécia. Ao mesmo tempo, um movimento de extensão universitária de um departamento da americana Universidade de Chicago impulsionou o ensino por correspondência por meio da oferta de títulos de licenciatura, mestrado e doutorado nesta modalidade, seguindo o modelo inglês de Oxford, Cambridge e Londres. Essa divisão da Universidade de Chicago obteve êxito com relação aos números: a cada ano, 125 instrutores ensinavam 3.000 estudantes matriculados em 350 cursos. Mesmo assim, as preocupações com a qualidade impulsionaram uma recomendação para que o movimento acabasse em 1906 e o entusiasmo pelo programa decaiu em virtude de problemas de financiamento (SIMONSON, 2006).

Outras iniciativas como o *Moody Bible Institute* e o Ministério da Educação da França despontaram no ensino por correspondência e se converteram em instituições sólidas que até hoje formam grande número de estudantes na modalidade a distância (SIMONSON, 2006).

Moore e Kearsley (2007) destacam o papel da mulher nesse cenário, pois esta se tornou grande beneficiária dos cursos a distância, podendo conciliar o estudo com suas tarefas diárias.

Na Europa houve uma expansão constante da educação a distância, sem mudanças radicais na estrutura, mas com métodos gradualmente mais sofisticados. As gravações de áudio utilizadas antes para instrução dos cegos e no ensino de idiomas entre outras tecnologias já utilizadas em laboratórios de rádio e eletrônica foram inseridas no ensino por correspondência, sendo que este causou muito entusiasmo nos departamentos de extensão das universidades. Assim como, por volta de 1930, foi inserida a televisão no processo de ensino, mas precisamente as pesquisas iniciaram em 1934 (MOORE, KEARSLEY, 2007; SIMONSON, 2006).

Nunes (2009) ressalta que a partir da segunda guerra mundial, foi acelerado o programa de treinamentos por intermédio da EaD, o que possibilita a promoção de capacitações em um tempo mais curto.

A tecnologia por satélite, desenvolvida na década de 1960, passou a ser utilizada para o serviços fixos de televisão educativa. Embora tenha sido somente durante os anos oitenta, permitiu a expansão rápida da televisão educativa com financiamento dos Estados Unidos e do Canadá (MOORE, KEARSLEY, 2007; SIMONSON, 2006).

Ao final da década de 1980 e princípio dos anos 90, o desenvolvimento de sistemas de comunicação de fibra ótica permitiu a expansão no âmbito educativo de sistemas de áudio e vídeo ao vivo, bidirecionais e de alta qualidade. Ainda que os custos iniciais dos sistemas de fibra ótica fossem elevados, a economia e os benefícios a longo prazo trazidos pela tecnologia superavam os custos iniciais (SIMONSON, 2006). Para Moore e Kearsley (2007) essa é a terceira e quarta geração da Educação a distância, a qual introduziu uma abordagem sistêmica aos estudos e as teleconferências.

A quinta geração da EaD, representada pelas aulas virtuais baseadas no computador e na Internet (MOORE; KEARLEY, 2007). Com a introdução do uso de computadores e da Internet, ampliam-se as oportunidades de estudar a distância. A aparição das funções de conferência por computador tiveram um impacto no enfoque tradicional da educação a distância, pois aumentaram o potencial para interação e o trabalho de colaboração entre os estudantes. As redes informáticas foram também

uma maneira cômoda de distribuir os materiais do curso (SIMONSON, 2006).

Em 1962, quando a Universidade da África do Sul se converteu em uma IES de ensino a distância deu-se início a uma transformação de proporções mundiais. As Universidades mais influentes foram a Open University na Inglaterra e a Fern Universität na Alemanha. A Open University foi criada em 1969 e começa a oferecer cursos em 1971. Hoje tem mais de 200 mil alunos, utilizando as mais diversas tecnologias, sendo que em torno de 40 mil estão em cursos de pós-graduação. A Open University do Reino Unido, que aportou um aumento de prestígio à educação a distância e estimulou o estabelecimento de instituições similares em nações industriais como a Alemanha, o Japão e o Canadá (SIMONSON, 2006; NUNES, 2009).

Estas Universidades passaram a criar e desenvolver megaestruturas para atender esse grande número de alunos (NUNES, 2009).

Apresenta-se também um quadro resumo, com o histórico da EAD.

	<i>Primeira Geração</i>	<i>Segunda geração</i>	<i>Terceira geração</i>	<i>Quarta geração</i>
Característica principal	Uma tecnologia predominantemente	Múltiplas tecnologias sem computadores	Múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de computadores	Múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga
Período de tempo	1850s a 1960	1960 a 1985	1985 a 1995	1995 a 2005 (estimado)
Meios	<ul style="list-style-type: none"> • Papel impresso (1980+) • Rádio (1930s) • Televisão (1950-1960) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fitas de áudio • Televisão • Fitas de vídeo • Fax • Papel impresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico, sessões de chat e tabelas de anúncios mediante o uso de computadores e redes de computadores • Programas de computador e recursos armazenados em discos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico, sessões de chat e tabelas de anúncios mediante o uso de computadores e redes de computadores além de transmissões em banda larga para experiências de aprendizagem individualizadas,

			<p>CD e Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audioconferências • Seminários e videoconferências em salas grandes mediante tecnologias terrestres, por satélite, cabo ou telefone <ul style="list-style-type: none"> • Fax • Papel impresso 	<p>personalizadas e interativas por vídeo e ao vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de computador e • recursos armazenados em discos, CD e Internet • Audioconferências • Videoconferências mediante tecnologias terrestres, por satélite, cabo ou telefone <ul style="list-style-type: none"> • Fax • Papel impresso
<p>Características da comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação em um sentido principalmente • Interação entre a instituição e o estudante por telefone ou correio • Ocasionalmente apoiada por ajudas presenciais e tutores de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação em um sentido principalmente • Interação entre a instituição e o estudante por telefone, fax e correio • Ocasionalmente apoiada por reuniões cara-a-cara 	<ul style="list-style-type: none"> • Significativa comunicação de banda larga desde a instituição para o estudante via papel impresso, programas de computador e videoconferências • Possibilidades de comunicação interativa em dois sentidos, íncrona e assíncrona, entre a instituição e os estudantes e entre os estudantes • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades de interação bidirecional em tempo real mediante áudio e vídeo • Comunicação assíncrona E síncrona entre a instituição e os estudantes e entre estudantes • Transmissão completa mediante vídeo digital de 30 tramas por segundo com bases de dados de recursos com conteúdos disponíveis na Internet e na <i>World Wide Web</i> • Ampla programação

			facilita o acesso a textos, gráficos e pequenos vídeos	de vídeos digitais disponíveis a pedido
--	--	--	--	---

Quadro 1: Gerações da educação a distância

Fonte: Sherron e Boettcher (apud ARETIO, 2002, p.53)

Cabe neste momento uma crítica a este quadro, devido a sua imperativa classificação, principalmente em relação a temporalidade. Desta forma, pode-se encontrar qualquer uma das gerações descritas no quadro no momento atual, mesmo com o maior desenvolvimento das tecnologias. Lembra-se que a desigualdade é encontrada em várias áreas, inclusive (se não principalmente), na educação.

Também é necessário relatar que uma nova característica ou um novo meio não inviabiliza o anterior, pelo contrário, eles são somados à educação, por exemplo um dos meios mais utilizados ainda na educação a distância é o material impresso.

Em relação ao cenário atual, destaca-se ainda que:

quando se observa a situação em nível mundial, constata-se grandes diferenças entre as diversas regiões, embora haja também uma série de similaridades entre elas. A aprendizagem aberta e a distância já existe há aproximadamente cem anos nas regiões mais desenvolvidas e há uma ou duas gerações nas regiões em desenvolvimento. Nos **países em desenvolvimento**, a aprendizagem aberta e a distância experimenta muitos dos problemas enfrentados também pela educação convencional. Além disso, há a carência em termos de infra-estrutura e competência profissional neste tipo de aprendizagem, o que impõe importantes barreiras. No entanto, tais formas de ensino vieram para ficar, e muitos países compreendem a aprendizagem aberta e a distância como uma importante estratégia para expandir o acesso e aprimorar a qualidade da educação (UNESCO, 1997, p.10).

A criação dessas IES se justificou por inúmeras razões políticas, econômicas e educacionais, citadas por Holmberg (apud SIMONSON, 2006):

- a) a necessidade que há em muitos países de aumentar a oferta da educação universitária em geral;
- b) a ideia de que os adultos que tem trabalho, responsabilidades familiares e compromissos sociais formam um grupo maior e potencial de estudantes universitários em tempo parcial;
- c) um desejo de dar qualificação tanto à pessoa quanto à sociedade oferecendo oportunidades de estudar para adultos entre os quais se incluem grupos desfavorecidos;
- d) a necessidade de muitas profissões de receber formação adicional de nível avançado;
- e) um desejo de dar apoio à inovação educativa; e
- f) uma crença na viabilidade de um uso econômico dos recursos educativos por ensino mediado.

A tecnologia, aliada à globalização, é uma das principais causas desse novo paradigma da educação, criando novas possibilidades de dinâmicas de informação e comunicação. A educação a distância, a cada dia, ganha novos adeptos, com o desenvolvimento de novas formas de comunicação, tornando possível a metodologia de ensino em lugares e tempos distintos.

Na realidade, hoje os interesses sociais e, portanto, de caráter político no campo educativo se dirigem para formas educativas rentáveis, socialmente falando, e por isso, a educação a distância suscita tanto interesse. No entanto, cada região, país ou instituição vem desenvolvendo programas ou cursos com suas próprias singularidades e formas, de acordo com os recursos disponíveis, os grupos destinatários, a filosofia e pressupostos teóricos dos quais fazem parte (UNESCO, 1997).

A missão do sistema de aprendizagem a distância define o papel do sistema dentro de um contexto específico da política da educação. Pode visar a finalidades específicas, dirigir-se a grupos-alvo especiais, determinadas regiões, setores ou níveis de educação e de treinamento e guiar-se por determinados valores e filosofias de aprendizagem e de educação. A formulação da missão por parte de uma instituição governamental fará parte de uma política nacional a longo prazo na educação pública, enquanto que organizações particulares devem atender às necessidades de segmentos de mercado específicos, especificamente no mercado de traba-

lho, de forma rápida e eficiente (UNESCO, 1997, p.27).

Complementa-se, de acordo com a UNESCO (1997), que vários governos introduziram programas de educação à distância com a finalidade de: facilitar o acesso às oportunidades de estudos e treinamento; propiciar melhores oportunidade de atualização, reciclagem e enriquecimento pessoal; proporcionar maior eficiência em termos de custos; apoiar a qualidade e variedade de estruturas educacionais existentes; reforçar e consolidar a capacidade existente.

Com as informações de seu histórico e evolução apresentados, passa-se a caracterização da modalidade a distância.

2.2.2 Discussão conceitual de EaD e seus benefícios

Muitas são as definições possíveis e apresentadas, mas há um consenso mínimo em torno da ideia de que EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes simultaneamente no mesmo lugar (ABRAEAD, 2006).

De acordo com Moore e Kearsley (1996, p. 2) a EAD pode ser entendida como:

o aprendizado planejado que normalmente ocorre em diferentes locais através do ensino e os resultados provém de técnicas especiais no *design* do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através da eletrônica, bem como uma organização especial e arranjos administrativos.

A aprendizagem aberta também representa uma abordagem mais centrada no estudante, permitindo maior flexibilidade e opção de conteúdo como também de organização do programa e aprendizagem (UNESCO, 1997).

Destaca-se o conceito de EaD norteador dessa pesquisa, que define que a educação a distância se define como: educação formal, baseada em uma instituição na qual o grupo de aprendizagem se separa e na qual se utilizam sistemas de telecomunicações interativos para conectar estudantes, recursos e instrutores (SIMONSON, 2006).

Essa definição tem quatro componentes principais, de acordo com Simonson, (2006). O primeiro, o conceito de que a educação a

distância se baseia em uma instituição. Essa característica diferencia a educação a distância do auto-estudo. Ainda que a instituição à qual se faz referência nessa definição poderia ser uma escola ou um colégio educativo tradicional, cada vez surgem mais instituições não-tradicionais que oferecem educação aos estudantes a distância. Muitos educadores e formadores estão advogando pelo credenciamento de instituições que oferecem educação a distância para adicionar credibilidade, melhorar a qualidade e eliminar as fábricas de diplomas.

O segundo componente da definição de educação a distância é o conceito de separação entre professor e estudante. Em geral, se pensa na separação em termos geográficos: os professores estão em um lugar e os estudantes em outro. A definição também implica a separação de professores e estudantes no tempo. A educação a distância assíncrona faz referência à instrução que é oferecida e os estudantes a acessam em momentos diferentes ou em qualquer momento que lhes seja cômodo. Finalmente, cabe destacar a importância da separação intelectual entre os professores e os estudantes. Obviamente, os professores compreendem os conceitos apresentados em um curso que os estudantes não possuem. Neste caso, a redução da separação é um objetivo do sistema de educação a distância (SIMONSON, 2006).

Em seguida, tem-se as telecomunicações interativas que representam o terceiro componente da definição de educação a distância. A interação pode ser síncrona ou assíncrona, ou seja, pode produzir-se ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. A interação é crítica, mas não às custas do conteúdo. Dito de outra maneira, é importante que os estudantes possam interagir entre eles, com os recursos didáticos e com seu professor. A interação, no entanto, não teria que ser a característica primária da instrução, ainda que deveria estar disponível de maneira habitual e relevante. As telecomunicações se definem como “comunicante a distância”. Essa definição inclui a comunicação com o sistema postal como no estudo por correspondência e outros métodos não eletrônicos para a comunicação. Obviamente, à medida que os sistemas de telecomunicações eletrônicos melhorem e estejam cada vez mais generalizados, é provável que passem a ser pilares dos sistemas modernos de educação a distância. No entanto, os sistemas de telecomunicação mais antigos e menos sofisticados continuarão sendo importantes (SIMONSON, 2006).

Finalmente está o conceito de conectar os estudantes, recursos e instrutores. Esse ponto faz referência que há instrutores que interagem com os estudantes e que há recursos disponíveis que permitem que haja aprendizagem. Os recursos deveriam estar sujeitos aos procedimentos

de desenho didático que os organizem em experiências de aprendizagem, as quais incluem os recursos que se pode observar, ouvir, falar e aprender (SIMONSON, 2006). Esses componentes podem ser visualizadas na ilustração 5.



Ilustração 5: Componentes principais da Educação a distância
Fonte: Simonson (2006)

Rumble (2003) oferece a seguinte definição da educação a distância, processo de educação em que é necessário que haja: um professor, um ou mais estudantes; um curso ou currículo que o professor seja capaz de ensinar e o estudante esteja tentado a aprender; e um contrato, implícito ou explícito, entre o estudante e o professor ou a instituição que contratou o professor que reconhece os papéis respectivos de ensino-aprendizagem.

Simonson (2006) destaca o estudo de Keegan que identificou cinco elementos principais das definições de EaD, que utilizou para formar uma definição integral da educação a distância:

- a) a separação quase permanente de professor e aluno durante toda a duração do processo de aprendizagem (essa característica a distingue da educação presencial convencional);

- b) a influência de uma organização educativa no planejamento e preparação de materiais de aprendizagem e na oferta de serviços de apoio ao estudante (isso o distingue dos programas de ensino particular e autodidatas);
- c) o uso de meios técnicos (material impresso, áudio, vídeo ou material informático) para unir professor e aluno e fazer chegar o conteúdo do curso;
- d) a provisão de comunicação bidirecional para que o estudante possa beneficiar ou inclusive iniciar o diálogo (isto o distingue de outros usos da tecnologia na educação); e
- e) a ausência quase permanente do grupo de aprendizagem durante a duração do processo de aprendizagem de maneira que os estudantes sejam normalmente ensinados de modo individual e não em grupos, com a possibilidade de fazer reuniões ocasionais com objetivos didáticos e de socialização.

Após a exposição dos conceitos, faz-se necessário analisar as vantagens dessa modalidade.

Dentre os benefícios decorrentes da modalidade a distância, pode-se citar os oferecidos aos empregadores, os quais oferecem alta qualidade de ensino e, muitas vezes também, a promoção profissional ao menor custo possível, no próprio local de trabalho. Permite ainda o aperfeiçoamento de habilidades, o aumento da produtividade e a promoção de uma nova cultura de aprendizagem, além de significar, para o empregador, uma divisão de custo, de tempo de treinamento e mobilidade maior do treinamento (UNESCO, 1997).

Em complemento às vantagens para as empresas, Rumble (2003) afirma que estas podem economizar com a adoção de parcerias na modalidade a distância, porque os custos de formação, como o tempo do funcionário, são transferidos da empresa ao empregado, como por exemplo o fato de que os funcionários podem estudar sem a necessidade de se afastar do trabalho.

Para os governos, o potencial da EaD reside no aumento da capacidade dos sistemas de educação e treinamento, na possibilidade de alcançar grupos-alvo com acesso limitado à educação e ao treinamento convencional, na possibilidade de apoiar e melhorar a qualidade e relevância de estruturas educacionais existentes, na possibilidade de obter maior eficiência financeira na educação e no treinamento e de promover inovações e oportunidades de aprendizagem permanente (UNESCO, 1997).

Também há as vantagens para o estudante, que passa a ter um acesso mais fácil e uma maior flexibilidade na educação, bem como a

possibilidade de conciliar trabalho e educação. Pode significar ainda, um enfoque mais centrado no aprendizado, no seu aprimoramento, na maior qualidade e em novas maneiras de interação (UNESCO, 1997).

Outra vantagem apresentada pela modalidade a distância diz respeito ao seu alcance, mais democratizado, pois pelo fato de serem mais flexíveis e mais individualizados à diversidade da demanda, oferecem oportunidade de continuação de estudo aos alunos situados em regiões distantes dos centros de ensino ou portadores de necessidades especiais, temporárias ou permanentes, e também aos adultos (RUMBLE, 2003).

A aprendizagem aberta e a distância cumpre a função de compartilhamento de custos porque pode estar correlacionada com o trabalho e aumentar a produtividade e, até certo ponto, possibilita o aproveitamento do tempo disponível fora do horário de trabalho ou, em alguns casos, parte do horário de expediente que, de outra forma, teria pouco valor produtivo. Por fim, é relevante tanto para a sociedade como para as empresas considerarem as possibilidades de aproveitar a infraestrutura tecnológica já disponível ou prevista para a aprendizagem aberta e à distância. Esta atitude pode gerar valor agregado pelo múltiplo uso de organizações e da infra-estrutura existentes (UNESCO, 1997).

Embora tenha vantagens, a EaD apresenta também algumas desvantagens como: pouca interatividade entre professores e alunos, a retro alimentação pode ser muito lenta, é mais difícil a retificação de erros nos materiais, avaliações, há mais abandonos que no ensino presencial, entre outros. (RODRIGUEZ; CARO, 2002).

Após esta exposição das vantagens e desvantagens em EAD, procurou-se analisar as características dessa modalidade.

2.2.3 Características da EaD

Aretio (2002) ressalta que os docentes e estudiosos podem refletir sobre os distintos aspectos entre modalidades de ensino e deveriam mudar ou melhorar em sua função, na estrutura e organização da instituição educativa na qual intervém e em sua percepção sobre as próprias pessoas adultas que estudam, últimas destinatárias de todas as tarefas educativas.

Para Aretio (2002), as principais características dos estudantes a distância são: heterogêneos na idade, heterogêneos em competências, heterogêneos em nível, lugar de estudo em casa, no trabalho, diferentes cidades, aprendizagem livre (independente), principalmente trabalha (adulto), menor interação social, estudo como atividade secundária e o currículo é determinado pelo estudante.

Para o estudante, a aprendizagem aberta e a distancia significa maior facilidade de acesso e com isto uma gama mais ampla de oportunidades para estudar e se qualificar. As barreiras que podem ser suplantadas pela aprendizagem a distância incluem não apenas distâncias geográficas, mas também circunstâncias confinadoras, como limitações pessoais, barreiras culturais e sociais e falta de infra-estrutura educacional. Muitas vezes acaba sendo mais barato para o estudante buscar meios alternativos de estudos do que se matricular em algum curso convencional. Com isso, destaca-se a importância da possibilidade de conciliar estudo e trabalho, já que muitos não podem se dar o luxo de abandonar o emprego (UNESCO, 1997).

Destaca-se que boa parte do público da EaD é formada pela população adulta, que se beneficia de diversas das vantagens dessa modalidade de ensino. Corroborando com essa afirmação, Pereira (2003, p.20) ressalta que

o ensino a distância é adequado aos adultos que, por razões de ordem social, econômica ou educacional, não podem frequentar cursos regulares e, também, para aqueles que desejam apressar a conclusão de cursos ou simplesmente desejam estudar por interesse ou prazer pessoal. Quaisquer que sejam as razões – por não poderem frequentar cursos presenciais, porque trabalham ou precisam permanecer no lar -, os adultos podem considerar os cursos a distância mais práticos do que frequentar cursos de tempo parcial, diurnos e noturnos. Para alguns, não há alternativa possível. Outros podem preferir estudar a distância. Qualquer que seja a

razão, muitos adultos buscam o ensino a distância e estudam diferentes conteúdos por razões variadas.

Assim, percebe-se que uma das características mais importantes nos estudantes de EaD é sua idade, sendo a população adulta, o principal público alvo dessa modalidade. Quanto ao estudo na idade adulta, Aretio (2002) afirma que está demonstrado que a capacidade do adulto para aprender continua vigente, não ficou minguada em sua juventude. Convém, no entanto, identificar quais são as dificuldades, os problemas e os obstáculos, mais significativos para este aprender, que nascem de sua idade, de seu status e, evidentemente, de suas próprias características psicossociológicas.

a Educação a Distância - EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupo específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2006, p.4-5).

Por outro lado, Aretio (2002) relata que para Morgan parece que o adulto se sente mais confortável seguindo cursos a distância, já que lhe custa voltar à sala de aula tradicional. Na educação a distância vai enfrentar situações diferentes daquelas que enfrentou quando era criança ou adolescente na modalidade presencial.

Complementa-se essa afirmação ao trazer alguns obstáculos apresentados por esse público (ARETIO, 2002):

- a) o leque de expectativas se reduz. A perspectiva de lograr as altas metas sonhadas na adolescência ficou longe. O adulto pretende uma formação mais utilitária e pragmática. Tem a impressão de que os conhecimentos formais valem pouco na vida profissional. Os conhecimentos que aprende estão compartimentados e a vida profissional é complexa e interdisciplinar;
- b) a insaciável curiosidade de conhecer coisas novas, característica da criança, diminui. A inteligência se estanca e a memória não aumenta. Está menos acostumado à utilização de ideias abstratas e teóricas. Interessam-lhe mais as situações e problemas da vida real;

c) o auto-conceito quanto às próprias capacidades intelectuais muda. A aprendizagem tende a ser mais lenta que em idades anteriores, sobretudo naquelas aquisições que suponham interferir hábitos já consolidados. Também se dificulta esta aprendizagem quando se carece de técnicas de trabalho intelectual ou se abandonou o estudo há tempos atrás.

d) este adulto acredita ser menos dotado para o alcance de determinadas metas de tipo intelectual porque tem pouca experiência no estudo. Teme o esquecimento, a sua limitação para aprender o novo e tende a comparar-se com outros mais jovens que levam a cabo a mesma tarefa;

e) o cansaço e a escassez de tempo para se dedicar ao esforço intelectual serão consequências próprias de seu status sócio-laboral.

No entanto, é verdade que a ampla experiência das pessoas adultas vai possibilitar em maior medida uma aprendizagem significativa, porque não se deve esquecer que: de todos os fatores que influenciam na aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe (AUSUBEL, apud ARETIO, 2002).

De acordo com Aretio (2002), nem todos os alunos têm maturidade suficiente para enfrentar sozinhos a série de responsabilidades que a educação a distância comporta. É importante destacar, em primeiro lugar, que a aprendizagem do adulto não está subordinada a exigências legais de presencialidade como acontece com os jovens e as crianças. Em segundo lugar, sabe-se que muitos dos adultos que iniciam esse tipo de formação a distância, há muito tempo abandonaram o sistema formal de educação.

Em muitos casos, os estudantes só pretendem aumentar seu status ou nível de conhecimentos, mas a realidade é que muitos deles chegam a produzir, ao finalizar com êxito os estudos, uma mudança positiva nos âmbitos pessoal, familiar, profissional, social e inclusive econômico (ARETIO, 1987). Essas mudanças normalmente não são intencionais, embora o adulto saiba que sua perspectiva de vida, suas relações, interesses, trabalho e metas podem mudar.

Um segundo ponto a ser analisado como caracterizador na modalidade a distância diz respeito ao papel do professor e do tutor, principais agentes de contato com os alunos. Pode-se constatar as características desse público seguir: vários tipos de docentes, suporte, facilitador, orientador, motivador do rendimento do aluno, basicamente produtor de materiais ou tutor, habilidades e competências pouco conhecidas, se

envolve em desenho, desenvolvimento e avaliação curricular mais profundos e problemas dependentes do sistema (ARETIO, 2002).

O professor tem como função principal elaborar as metodologias utilizadas na sua disciplina, de forma que esta contempla a criação, o armazenamento, a disseminação e o controle do conhecimento. O tutor é o responsável pelo acompanhamento dos estudantes, sendo o elo entre o aluno e o professor (PACHECO, 2007).

No que se refere ao sistema de apoio ou tutoria, ressalta-se que os mesmos normalmente trabalham em tempo parcial e precisam ser recrutados, treinados e acompanhados, por sua vez, por outros professores (UNESCO, 1997).

Ressalta-se, de acordo com a UNESCO (1997) que o estudo individualizado sem nenhuma comunicação com algum professor e serviço de apoio não costuma ser considerado educação à distância. Sistemas de aprendizagem aberta, por outro lado, muitas vezes, baseiam-se intensamente no estudo individualizado. A importância atribuída à interação professor aluno pode variar consideravelmente entre os diferentes sistemas e está intimamente vinculada às estratégias educacionais adotadas.

Complementa-se ainda, de acordo com a UNESCO (1997), que na maioria dos casos a educação a distância procura mostrar-se aberta e flexível, mas as definições de seu conceito tendem a focar a possibilidade de comunicação entre os participantes no processo de aprendizagem através do tempo e/ou espaço, particularmente com auxílio de novas (e algumas antigas) tecnologias.

O terceiro ponto a ser analisado das características da EaD é a comunicação e os recursos. Como já explicitado no histórico dessa modalidade, a evolução das mídias eletrônicas pode ser considerada uma das maiores responsáveis pela maximização do uso de sistemas a distância. Desta forma, o atendimento ao aluno tornou-se possível em qualquer localidade do mundo, desde que este tenha como acessar a tecnologia e, principalmente, em “tempo real”, fazendo com que a utilização da EaD em programas educacionais venha aumentando consideravelmente com o passar dos anos.

As características da comunicação e dos recursos a distância são: a interação pode se dar em qualquer lugar e em qualquer momento, o processo de ensino-aprendizagem é mediado, comunicação diferida em espaço e tempo ou síncrona através de meios eletrônicos, oficinas e laboratórios de outras organizações e uso massivo de meios (ARETIO, 2002).

Corroborando, Rodriguez e Caro (2002) mostram que a interação das tecnologias de informação na educação permitem: flexibilidade

nas formas de aprender; processos de aprendizagem os quais se apliquem de forma mais direta aos alunos; melhora e inovação da cultura tradicional; acesso aos melhores recursos didáticos disponíveis; desenho do ritmo de aprendizagem; acesso à formação desde casa, tornando compatível a vida profissional e familiar.

Outro componente crucial é a interação entre os aprendizados. Em algumas formas de educação a distância praticamente não existe, mas na maioria dos casos é considerada importante. Tal interação entre aprendizado pode ocorrer de várias formas. Muitas vezes os estudantes se reúnem em grupos num determinado local, às vezes se conectam entre si através de outras formas de apoio local. Há tecnologias que permitem a organização de “grupos virtuais” em que os estudantes interagem a distância, por exemplo através da comunicação mediada pelo computador (UNESCO, 1997, p.28).

Acrescenta-se que quanto aos recursos utilizados, a EaD pode envolver o uso de vários meios, como material impresso, correspondência escrita, áudio, vídeo e mídia e redes baseadas no computador, bem como multimídia, tanto para apresentar a informação bem como para estabelecer a comunicação entre os participantes (UNESCO, 1997).

Em relação à importância das tecnologias, destaca-se que as tecnologias adotadas na educação e no treinamento obviamente não constituem fins em si. São usadas para estender as oportunidades de estudo a grupos novos, para tornar a aprendizagem mais eficiente e flexível e para enriquecer o processo de aprendizagem. Neste contexto, tecnologias diferentes podem servir ao mesmo propósito ou a propósitos bem diferentes. Quando uma variedade de tecnologias está disponível, não se trata, em geral, de escolher apenas uma tecnologia, mas selecionar uma combinação apropriada de tecnologias que sirvam ao objeto geral visado (UNESCO, 1997, p.61-62).

Outro ponto a ser destacado em EaD, é a estrutura e a Gestão, que conforme Aretio (2002) tem as seguintes características: múltiplas unidades e funções, os cursos requerem processos mais sofisticados para desenho, produção e provisão, os problemas surgem na coordenação da produção e provisão, menos docentes e mais administrativos e técnicos, intensa relação entre docentes, administrativos e técnicos (não se pode

prescindir dos administrativos e técnicos nunca), tende a ser mais democrática no acesso, muitos estudantes por curso e custos iniciais altos, mas que se reduzem com o número de estudantes e com o tempo.

Quanto à gestão da EaD, a UNESCO (1997) destaca que é necessária uma equipe com dedicação integral ou que preste consultoria externa, para planejar, elaborar instruções, desenvolver e produzir programas, realizar pesquisas, prestar assessoria como especialistas de mídia, marketing ou para integrar a equipe administrativa.

Em complemento, destaca-se que para que se concretize um curso a distância é necessária a implementação de uma infra-estrutura adequada, profissionais capacitados para a realização das atividades de planejamento, elaboração de materiais, avaliação e serviços de apoio aos alunos e professores (MORAES, 2004).

De acordo com Pretti (2005, p.19)

confundimos a modalidade com a metodologia, seu alcance com falta de qualidade e seus aspectos “democratizantes” com otimização da relação custo/benefício. Daí, cada vez mais ser necessário compreendermos os fundamentos dessa modalidade, suas especificidades, de maneira que possamos constituir práticas educativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar usos de tecnologias e a venda de “produtos educativos” como sendo produtos que, por si só, propiciam aprendizagem.

Quanto ao desenho dos cursos, suas estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem irão depender do tipo de programa proposto e das necessidades que pretendem atender. Além disso, são influenciadas pela filosofia e pelos valores educacionais de cada sistema particular e pelas características educacionais e potencial das tecnologias utilizadas. Com isso, pode se estabelecer uma conexão entre estratégias de ensino, economia e opção tecnológica escolhida (UNESCO, 1997).

Em relação à visão sistêmica na EaD, Moore e Kearsley (2007) enfatizam sua importância para o conhecimento sobre essa modalidade de educação. Os autores apresentam uma representação do sistema de EaD.

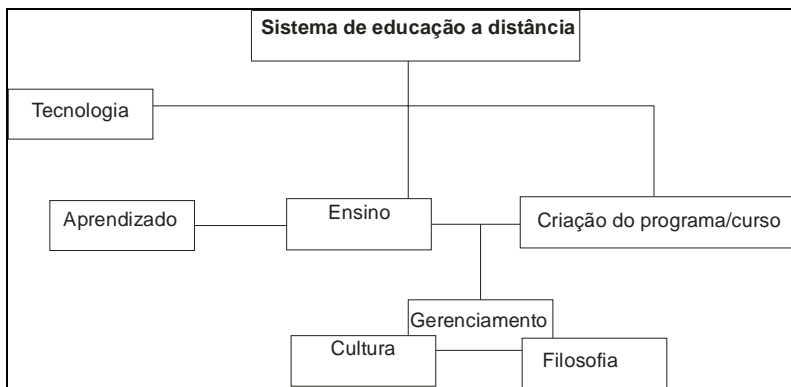


Ilustração 6: Modelo conceitual de Educação a distância
 Fonte: Adaptado de Moore e Kearley (2007)

Essa figura apresenta os principais componentes de um sistema de EaD, compostas por: tecnologia, aprendizado, educação, criação do programa/curso e Gerenciamento (da Cultura e da Filosofia). Esses componentes foram base para o estudo de caso, apresentado em capítulo posterior, com o intuito de conhecer esse sistema na prática de um curso.

Uma reflexão necessária da gestão em EaD, diz respeito ao binômio custo e benefício gerados por esta modalidade. Muitos custos de sistemas de aprendizagem aberta e a distância são simplesmente estudos da eficiência em termos de custos do ponto de vista da instituição e não costumam levar em conta aspectos qualitativos e sociais mais abrangentes. Quando comparam a aprendizagem aberta e a distância com a educação e o treinamento convencional, simplesmente partem do pressuposto de que o conteúdo e a qualidade dos resultados sejam os mesmos. Mas sistemas de aprendizagem aberta e a distância muitas vezes se dirigem a outros grupos-alvo, sem acesso fácil às instituições convencionais (UNESCO, 1997).

Devido à diferença do público alvo, as condições e os processos de aprendizagem também são bem diferentes. Como já visto, na educação a distância, não há necessidade de o aluno se locomover e de permanecer em um campus ou deixar o emprego enquanto estuda. Por outro lado, o estudo a distância pode demandar ou desenvolver habilidades e competências diferentes do que a educação convencional. Há possibilidade de tirar proveito da experiência mais ampla e de aplicar de forma mais imediata o conhecimento adquirido no trabalho ou em situações vivenciais.

Corroborando com essa reflexão, Rumble (2003) traz a tona uma contradição presente na maior parte dos países: atender à demanda crescente pelo ensino pós-obrigatório, em destaque o superior, enquanto recursos são cada vez mais escassos. “O ensino a distância, ao facilitar o atendimento a numerosos estudantes utilizando número limitado de professores, parece abrir caminho para a economia de escala e, aparentemente, para a redução de custos” (RUMBLE, 2003, p.11).

Um elemento são os custos de oportunidade no que se refere ao tempo de estudo. Deve ser pesado contra os custos e a perda de renda que teriam caso estivessem estudando em tempo integral. A possibilidade de aumentar sua renda após completarem os estudos depende dos programas de estudo e também do mercado de trabalho, de sua idade, etc. E, além disso os aspectos qualitativos da aprendizagem e da aquisição de novos conhecimentos e habilidade são difíceis de serem calculados (UNESCO, 1997, p.67).

Complementa-se com isso, que é relevante considerar os efeitos para a sociedade quando se proporciona educação e treinamento a diferentes grupos-alvo. A teoria do capital humano enfatiza bastante a educação e o treinamento como fatores no desenvolvimento social e econômico.

Após essa reflexão, passa-se a análise da EaD nos países em desenvolvimento e no Brasil.

2.2.4 EaD no Brasil e em países em desenvolvimento

Inicia-se a apresentação da EaD nos países em desenvolvimento, com relato da UNESCO (1997, p.42):

em muitos países em desenvolvimento, o ensino a distância representa um método muito importante de oferecer educação superior. Universidades abertas e outras universidades de ensino a distância são instituições de destaque e representam uma importante complementação para as universidades convencionais, particularmente em muitos países asiáticos, mas também em alguns países da África, América Latina e do Mundo Árabe. Contribuem decisivamente para a expansão das oportunidades de educação bem como para estabelecer-se maior equidade e desenvolvimento regional

Destaca-se, contudo, que há nos países em desenvolvimento algumas barreiras comuns que dificultam a implantação efetiva da aprendizagem aberta e a distância. Falta de recursos financeiros, problemas de alocação de recursos e apoio continuado talvez sejam os mais importantes. Interferem negativamente sobre a qualidade e os resultados obtidos. Outro problema é a carência de recursos humanos suficientemente qualificados e motivados. Mais um grande problema é a infra-estrutura tecnológica deficiente que impede o uso efetivo de tecnologias apropriadas. Por último, falta muitas vezes, planejamento estratégico e coordenação, bem como ocorrem flutuações no volume de doações e lucros, o que igualmente pode reduzir o nível dos resultados alcançados (UNESCO, 1997).

Quanto à presença da modalidade a distância nos países da América Latina, Aretio (2002) destaca que o material impresso, o rádio e o áudio são os meios de comunicação mais usados, mas há também diversos projetos que usam a televisão, o vídeo e outros meios de comunicação. Um exemplo é o programa Telesecundaria Mexicana, que usa televisão e videocassetes para estudantes de escolas secundárias em áreas rurais, onde há professores menos qualificados.

Aretio (2002) complementa ainda que a partir de 1977, foram implantadas universidades abertas na Venezuela e na Costa Rica. E, na última década, foi estabelecido por universidades convencionais um amplo leque de programas em nível de terceiro grau. Há na região um crescente conhecimento da educação a distância, baseado em pesquisas ali mesmo desenvolvidas. Mesmo assim, recursos humanos competentes ainda representam um elemento escasso, embora crucial, para o desenvolvimento futuro dessa modalidade.

Quanto à introdução dessa modalidade no Brasil, foi fundado, em 1939, o Instituto Rádio Monitor e depois o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, voltados a cursos profissionalizantes a distância. A partir de então se sucederam algumas experiências de ensino a distância, levadas a cabo com relativo êxito.

De encontro a essas informações, algumas pesquisas indicam que pouco antes de 1900 já haviam anúncios em jornais do Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, 2009)

“Não obstante essas ações isoladas, que foram importantes para uma época em que se consolidava a República, o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904” (ALVES,

2009, p.9). Essa era uma organização norte-americana que oferecia cursos por correspondência.

Outro ponto a ser observado é o Movimento de Educação de Base (MEB) que se preocupava em alfabetizar e apoiar a aprendizagem de milhares de brasileiros por meio das escolas radiofônicas. A situação política, gerada a partir de 1964, acabou com esse projeto (ARETIO, 2002).

A Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (FECPLAM), nascida em 1972, teve sua origem no desenvolvimento dos movimentos de educação não formal da América Latina. Para Aretio (2002), o início da FECPLAM se deu por meio de programas de rádio (Colégio do Ar) e de uma série de cursos profissionalizantes.

Outra experiência brasileira digna de resenha é a que se refere ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de São Paulo que criou o programa Auto-instrução com Monitoria (AIM) que procurava inserir, mediante o ensino a distância, uma série de programações auto-instrutivas. Também a Companhia de Petróleos Brasileiros (PETROBRÁS) experimentou programas para a auto-aprendizagem de seus empregados, a partir de 1975 (ARETIO, 2002).

Já a educação utilizando a televisão como meio educacional foi introduzida no país nas décadas de 1960 e 1970 (ALVES, 2009).

No mesmo período, a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE) desenvolveu uma experiência brasileira de formação de professores, a partir de 1973. Destaca-se também uma das experiências universitárias de educação a distância, iniciada pela Universidade de Brasília (UnB) em 1976, e retomada posteriormente (ARETIO, 2002).

Os computadores chegaram ao Brasil, no campo da educação, por meio das universidades, que instalaram as primeiras máquinas na década de 1970. Os imensos equipamentos tinham alto custo e, com o decorrer do tempo, ficaram mais baratos, até atingir, hoje, cifras bem acessíveis à população (ALVES, 2009, p.10)

Diante desse histórico no Brasil, a EaD só surgiu oficialmente no país em dezembro de 1996, ao ser instituída pela Lei n.9.394, com mais de cem anos de defasagem em relação a outras iniciativas mundiais.

Atualmente, a EaD no Brasil é regida pelas seguintes leis, decretos e portarias: Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Decreto n° 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998, Decreto N° 5.622, de 19 de dezem-

bro de 2005, Portaria normativa nº 1 de 10 de janeiro de 2007, Portaria normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007.

Quanto a cursos de Administração, de acordo com Barros (2007), a Associação Internacional de Educação Continuada (AIEC), a qual possui como objetivo manter e incentivar o ensino a distância, foi a primeira a obter o credenciamento para graduação a distância de curso de Administração. Mantenedora da Faculdade de Administração de Brasília, em parceria com instituições nacionais e internacionais, buscando apoio logístico e estratégico de infra-estrutura física, tecnológica e de pessoal para implantação do curso de Administração a distância em todo o território nacional.

É destacado pela UNESCO (1997) que um número crescente de países têm desenvolvido políticas nacionais relativas à educação aberta e a distância ou têm incorporado estratégias de aprendizagem a distância em documentos recente sobre a política de educação e treinamento. A inclusão em documentos de cunho político é pré-requisito para um planejamento efetivo em âmbito nacional e a utilização da aprendizagem aberta e a distância como parte integrante de uma estratégia consistente de educação e treinamento.

Com isso, apresenta-se a seguir a experiência brasileira da Universidade Aberta do Brasil, de acordo com entrevista de Ronaldo Mota, ex-secretário de Educação a Distância do MEC, de 2005 a 2007 (ABRAEAD, 2007).

2.2.4.1 Universidade Aberta do Brasil

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), implementado em 2005 (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006), representa a convergência de esforços das instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação para a criação das bases da primeira universidade aberta do país e tem se consolidado por meio de amplos e democráticos debates, particularmente da interlocução entre Governo Federal, empresas públicas, estatais e a Andifes.

Para Mota (2008) o projeto faz parte do atual conjunto de políticas públicas para a área de educação, especialmente na área de programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção de inclusão social. Assim, o projeto se caracteriza por meio da reafirmação do caráter estratégico da educação superior e do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação para o crescimento sustentado do país.

As potencialidades da UAB proporcionam uma alternativa para o atendimento às demandas reprimidas pela educação superior, as quais têm gerado um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em relação à oferta de formação inicial, seja em relação às possibilidades de oferta de formação continuada ao longo da vida, já que, no Brasil, apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior (MOTA, 2008).

Entretanto, os desafios educacionais citados, ainda que considerados os dados atuais de exclusão educacional, podem ter, na educação a distância, uma possibilidade de indiscutível eficácia e que aponta para impactos positivos no tocante à acessibilidade à educação superior, principalmente nas instituições federais de ensino superior e demais universidades públicas estaduais – as quais apresentam potencialidades rumo à democratização do acesso, o que se comprova pela existência de um parque universitário robusto e malha consolidada de pesquisa. Dessa forma, a modalidade a distância pode contribuir significativamente com o atendimento de demandas educacionais urgentes, dentre as quais destacam-se: a necessidade de formação ou capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação continuada, em serviço, de um grande contingente de servidores das empresas públicas (MOTA, 2008).

A oferta de cursos de educação a distância por meio da UAB já está em curso. Experiências como o Programa Pró-Licenciatura, o qual atende hoje quase 20 mil estudantes de licenciatura, prioritariamente professores em exercício da rede pública da educação básica sem título superior, contribuem para que se dominem as experiências em âmbito nacional e a logística envolvida, além de propiciar formação de recursos humanos na modalidade a distância, ingredientes fundamentais para o sucesso em empreendimentos, de acordo com as necessidades do país (MOTA, 2008).

Outro programa em destaque é um projeto piloto iniciado em 2006 em mais de 20 estados, com o curso de graduação em Administração em parceria especial com empresas estatais, principalmente o Banco do Brasil.

Assim, a UAB procura articular as intenções e experiências das instituições de ensino superior, as quais, isoladamente, não teriam como ganhar a desejável escala nacional em sua atuação. Dessa forma, esta iniciativa ajuda a complementar a agenda do governo federal ao consolidar a educação a distância como modalidade importante no processo de ampliação do acesso ao ensino superior por parte de segmentos excluídos do cenário nacional e para a formação de professores para a educa-

ção básica, de forma a buscar cumprir, com racionalidade e eficiência no gasto público, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Além disso, a UAB tem como compromisso expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, notadamente nas regiões desprovidas dessa possibilidade. Seja para a formação de professores para a educação básica ou superior, previsto no Plano Nacional de Educação, na busca da racionalização e eficácia do gasto público por meio da capacitação de capital humano nas instituições governamentais.

O pressuposto básico deste conjunto de atividades programadas é o da inclusão social e consequentemente do acesso à cidadania social, pela via da educação superior, observados os critérios de qualidade e competitividade.

Para que esses objetivos sejam alcançados, um dos pontos a ser trabalhado é a evasão dos estudantes, descrito no capítulo a seguir.

2.2.5 Evasão na Educação a Distância

Inicialmente, resgata-se os conceitos norteadores dessa pesquisa quanto a evasão e a EaD. A evasão definitiva é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade. Já educação a distância é a educação formal, baseada em uma instituição na qual o grupo de aprendizagem se separa e na qual se utilizam sistemas de telecomunicações interativos para conectar estudantes, recursos e instrutores (SIMONSON, 2006).

Em complemento considera-se evasão a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento (FÁVERO; FRANCO, 2006). Outro conceito é apresentado por Maia e Meirelles (2005), para os quais a evasão dos cursos consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.

Na modalidade a distância, conforme Rumble (2003), em geral, as taxas de conclusão são bastantes baixas e os índices de evasão altos, mas a comparação entre os índices das IES é prejudicado pelos diferentes cálculos aplicados. Para algumas IES, são contabilizados como alunos regulares somente aqueles que após a matrícula frequentam pelo menos dois meses de curso, ou seja, os alunos que apenas se matriculam e os que só participam das aulas por um período inferior a esse não são

inclusos como alunos dessa IES, não sendo contabilizados assim como alunos evadidos da mesma. Como exemplo pode-se citar a *British Open University*, a qual elimina aqueles que não seguem o curso regularmente e só matriculam novos alunos após dois ou três meses de frequência.

Aretio (1987) corrobora com esta visão, afirmando que muitos simplesmente se matriculam sem chegar a realmente participar do curso. Por isso, algumas instituições só contabilizam os alunos que se apresentam aos exames. Estes índices, comparados com os da universidade convencional, são mais aproximados e mais reais.

Complementa ainda que nas instituições a distância, muitos dos alunos se matriculam, adquirem o material didático obrigatório e nada mais se volta a saber deles. Estes alunos abandonam o curso sem ter provado sua capacidade ou o alcance de sua possível dedicação ao estudo, ao menos sem que isso conste. Um aviso para a detecção de um possível aluno a evadir do curso é o não cumprimento de alguma prova ou exame das matérias (ARETIO, 2002).

Portanto, de acordo com Aretio (2002), tem-se dois tipos de abandonos em EaD: abandono sem começar e abandono real. Fala-se de abandono sem começar quando refere-se a aqueles estudantes dos quais não existe registro avaliador algum mesmo tendo estado matriculados um ou mais anos. Abandono real seria aquele em que os estudantes que chegam a ter um registro de avaliação e depois abandonam sem terminar os estudos. Este tipo de abandono vem sendo mais próximo, em porcentagem, ao dos cursos presenciais.

De acordo com Rumble (2003), a evasão é encarada como um fracasso para as IES, mas salienta que alguns estudantes decidem frequentar um curso sem a preocupação de cumprir todos os requisitos ou de passar nos exames, fazendo com que considerar somente índices de conclusão e abandono não sejam uma boa medida para avaliar o sucesso individual dos estudantes.

Essa afirmação é rebatida pela UNESCO (1997), ao se tratar dos custos da IES, ao afirmar que um elemento muito relevante na comparação de custos é o índice de formandos ou taxa de estudantes que completam os estudos. Destaca ainda que muitos estudos de custos deixam de levar em consideração este detalhe, tanto na educação convencional como na aprendizagem aberta e a distância.

Resgata-se essa discussão por se considerar a evasão não somente como um problema de custo de uma IES, mas também como um problema social. Os aspectos qualitativos da aprendizagem e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades são intangíveis, fazendo com

que as perdas advindas da evasão para as IES e para a sociedade sejam imensuráveis.

Quanto à análise de algumas pesquisas em EaD, Aretio (1987) apresenta o estudo desenvolvido por Woodley e McIntosh, os quais objetivaram levantar os motivos para a não realização da matrícula definitiva (depois do 1º ano) nos cursos que os estudantes estavam interessados. Dentre os motivos apontados, 77% estavam relacionados a problemas de caráter familiar e situações de trabalho; 21% referiram-se a problemas causados pela forma e o conteúdo dos cursos e 2% por motivos de caráter administrativo.

Outra pesquisa sobre evasão em EaD, desenvolvida por Phynthian e Clements, remete as seguintes causas de abandono: 61% em função de problemas de caráter laboral e familiar; 27% por problemas relacionados ao próprio curso e 12% por questões de motivação (ALONSO; PRETI, 2005).

Já o estudo realizado por Tannous e Ropoli (2005) em cursos de extensão da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), apresentou os seguintes índices de evasão: o primeiro curso oferecido contou com a participação de doze inscritos, dos quais cinco desistiram (índice de evasão = 41,7%), o segundo curso estiveram presentes onze inscritos, dos quais seis desistiram (índice de evasão = 54,5%), o terceiro curso houve oito inscritos, dos quais quatro desistiram (índice de evasão = 50%).

Pierrakeas et al (2004) apresentam um estudo sobre a evasão nos cursos a distância na Grécia. Eles analisaram fatores intrínsecos e extrínsecos às instituições de dois cursos, um com alta evasão e outro com baixa. Concluíram que as causas são semelhantes.

Já Fozdar, Kumar e Kannan (2006) relatam sobre a evasão na *Indira Gandhi National Open University*, na Índia. Procurou-se determinar as razões da evasão, chegando ao resultado de nove fatores. Assim, foram delineadas sugestões de melhorias para a redução da evasão nesta universidade.

Outra pesquisa é de Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), com um estudo em relação à evasão em uma universidade grega, a *Hellenic Open University*. Constatou-se que a principal causa da evasão é uma combinação de obrigações dos estudantes adultos, como o compromisso com o emprego e a família (este fator relacionado principalmente com as mulheres). Também relataram que muitos não souberam calcular o tempo necessário para cumprir suas tarefas.

Frydenberg (2007) relata sobre um estudo comparativo de dois cursos na Universidade da *California Irvine*, um totalmente online, com

índice de permanência de 79% e um semipresencial com 84% de permanência. Pode-se constatar que a vital diferença entre esses cursos são as semanas iniciais, com o treinamento e instruções aos alunos. Sendo que o curso totalmente online apresentou a maior evasão nesse período.

Em complemento, Tresman (2002) relata sobre o documento da *Open University*, intitulado, “Por que a retenção dos alunos é importante?” O autor faz uma crítica ao documento, bem como mostra os resultados advindos deste.

Morgan e Mckenzie (2003) defendem em seu estudo uma maior autonomia dos alunos. Ressaltam que todos têm problemas, não só os alunos, e que estes precisam ser autônomos e independentes para resolver o que for necessário, ou seja, que sejam pró-ativos e não dependam sempre de tutores ou professores.

Complementa-se ainda com a pesquisa de Rovai (2002) o qual argumenta que os cursos a distância precisam criar mais senso de comunidade entre os alunos, a fim de minimizar problemas e o sentimento de solidão deste estudante.

Abdo, Ninomiya e Raab (2007) mostram uma experiência de EaD no Camboja, sendo que um dos problemas era o de como os alunos entravam no curso e sua pouca habilidade com tecnologias. Assim, foi feito um projeto para preparar os alunos antes do cursos, para que os mesmos se adaptem às tecnologias e desenvolvem competências essenciais para a realização do curso, minimizando assim os níveis de evasão.

Uma crítica feita por Ludwig-Hardman e Dunlap (2003) diz respeito ao programa de retenção de alunos, mostrando que muitos não são adequados às instituições e aos problemas dos alunos.

Já Filkins, Kehoe e McLaughlin, (2001) relatam sete princípios de práticas para EaD: encorajar o contato entre estudantes e a instituição, desenvolver reciprocidade e cooperação entre estudantes, utilizar ativamente técnicas de aprendizado, dar feedback aos alunos, enfatizar trabalhos em equipe, comunicar as expectativas, respeitar os diferentes talentos e formas de aprendizagem.

Quanto ao cenário nacional, a pesquisa do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a distância – ABRAEAD – (2007) aponta algumas informações sobre a Evasão em EaD no Brasil. Quanto aos fatores que influenciam na evasão destes alunos destacam-se: a falta de tempo e a situação financeira. Outra informação importante aponta que nos cursos de graduação, 96% da evasão ocorre nos primeiros semestres do curso, o que mostra a importância de pesquisas sobre a evasão dos alunos desde o começo do curso.

Já Fávero e Franco (2006) apresentam uma pesquisa realizada pela FGV-EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, em 2005, sobre o índice de evasão em educação superior a distância, alcançando-se os seguintes resultados:

- a) os cursos totalmente a distância têm maior evasão (30%) que os cursos semipresenciais (8%) ;
- b) os cursos de extensão e especialização têm 25% de evasão;
- c) enquanto nas públicas ocorre 11% de evasão, nas privadas o percentual é de 23%;
- d) a maior diferença existente está entre os cursos certificados pelo MEC (21%) e os cursos com certificação própria (62%). Este percentual de 62% de evasão em cursos com certificação própria pode indicar que existe pouca credibilidade e confiabilidade nesta certificação, uma vez que, se o certificado for emitido pelo MEC, este índice cai para 21%; e

Outros elementos que não podem deixar de ser analisados são os fatores contribuintes à evasão. Aretio (2002) apresenta alguns desses fatores de acordo com as seguintes categorias: fatores atribuíveis a instituição, circunstâncias sócio-familiares dos alunos e fatores psicopedagógicos.

Quanto aos fatores atribuíveis à instituição podem-se destacar algumas características como: o material didático não é o apropriado; as Unidades Didáticas, os textos recomendados, o áudio, o vídeo e a hipermídia não são adequados para a metodologia de estudo; não há suficiente coerência entre objetivos, conteúdos, atividades; a carga acadêmica é excessiva ou o nível é inadequado; os autores dos materiais e as equipes docentes não planejam corretamente as atividades para desenvolver o aluno para a aprendizagem buscada; o acesso aos meios tecnológicos é deficiente; deficiências no suporte de tutorias; poucas sessões de tutoria (presenciais ou a distância) e difícil comunicação com os professores e tutores.

Já as circunstâncias sócio-familiares dos alunos de acordo com Aretio (2002) são: as ocupações laborais exigem muita dedicação física e mental; a dificuldade de ânimo para realizar atividades de estudo; a responsabilidade familiar; a atenção à família; os problemas familiares; entorno pouco favorável; falta de apoio do entorno laboral e, sobretudo, familiar.

Como exemplo dos fatores psicopedagógicos tem-se: o não conhecimento da instituição, de sua metodologia e de seu nível de exigência; acessos ao centro de estudos sem a preocupação de que a aprendizagem supõe um esforço que, a distância, é superior; falta de técnicas e

hábitos de estudo; não se está habituado a utilizar as novas tecnologias que agora são uma ferramenta importante para a obtenção de informação e as interações formativas a distância; falta de estímulo e motivação; desalento pelo recebimento de qualificações baixas de uma avaliação e medo de apresentar-se nas provas presenciais.

Aretio (2002) complementa ainda que essa é uma seleção de causas de abandono ou de baixo rendimento. Mas as pesquisas estabeleceram uma ordem de prioridade entre os diferentes fatores conforme se segue:

- a) atenção às obrigações laborais;
- b) atenção à família;
- c) falta de dedicação ao estudo;
- d) falta de motivação;
- e) equivocada imagem que se tem sobre a instituição e seu nível de exigência;
- f) dificuldade de superar as provas presenciais;
- g) falta de hábitos, técnicas de estudo e adaptação às tecnologias;
- h) falta de preparação prévia; e
- i) materiais didáticos deficientes.

Para Maia e Meirelles (2005), um dos fortes fatores que influenciam a evasão é o fato de o curso ser distribuído totalmente a distância, podendo ocasionar que os alunos sintam-se desestimulados a se manterem cursando por não se considerarem integrantes de uma turma. Os autores ressaltam que este é um forte traço cultural; o de encontrar pessoalmente o professor e ter aula presencial. Quando isso ocorre, o aluno se sente como participante de um grupo e mais disposto a interagir a distância, não abandonando o curso.

Outros fatores analisados por Maia e Meirelles (2005), são os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e a forma de desenho do curso. O desenho do curso relaciona-se à forma como o curso está estruturado considerando a tecnologia computacional, sendo as principais: a videoconferência, a teleconferência, a internet e o CD-ROM. Dessa maneira, destacam que o índice de evasão mantém relação com a tecnologia utilizada no curso a distância.

Corroborando com os autores, Fávero e Franco (2006) ressaltam também a importância de um AVEA interativo, pois os alunos que fazem cursos a distância, na sua grande maioria, tem uma característica em comum, que é a solidão, isto é, uma sensação de abandono que os cercam durante todo o curso, principalmente quando não ocorre uma maior interação entre os atores deste processo.

Em continuidade, Maia e Meirelles (2005) destacam que o índice de evasão pode ser justificado também por variáveis exógenas ao curso a distância, como questões particulares dos alunos.

Outra pesquisa, realizada nos cursos de extensão da Unicamp, apresenta os seguintes motivos como fatores mais relevantes para a evasão (TANNOUS; ROPOLI, 2005):

- a) priorização de outras atividades profissionais não previstas no início do curso;
- b) interesse apenas em conhecer as características do ambiente de EaD sem ter um projeto educacional definido;
- c) falta dos pré-requisitos necessários para acompanhar o curso;
- d) problemas de saúde; e
- e) problemas técnicos de acesso, precisamente de conexão.

Em complemento sobre os fatores de evasão na modalidade a distância, destaca-se que se for considerado que a maioria dos estudantes é formada por adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam, percebe-se que uma das grandes causas da evasão é o cansaço que as pessoas sentem ao final do dia, impossibilitando-as de aprender na sua totalidade, independente do local onde esteja ocorrendo a aula (FÁVERO; FRANCO, 2006).

Maia e Meirelles (2005), destacam o estudo de Coelho com as principais conjecturas sobre a evasão nos cursos:

- a) a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- b)insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar e-mail, participar de chats, de grupos de discussão, fazer links sugeridos, etc;
- c) ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade; e
- d)a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EaD não se sinta incluído num sistema educacional.

Já a pesquisa realizada por Tresman (2002) na *Open University*, na Inglaterra, a qual entrevistou em um ano meio milhão de potenciais estudantes de cursos a distância, as principais razões citadas que os levariam a abandonar um curso a distância seriam: custo do curso, incerteza de ter tempo em se comprometer com o curso, mudanças na vida pessoal e dificuldade de fazer a escolha entre diversas opções.

Também cabe destacar que muitos alunos se surpreendem com a consistência dos cursos, pois há uma sensação, geralmente frustrada, que os cursos a distância são mais fáceis que os presenciais (ABRAEAD, 2007).

Em relação às ações para minimizar a evasão em EaD, Rumble (2003) cita alguns itens, como:

- a) fornecimento de excelente material pedagógico;
- b) prestação de informações rápidas e corretas aos estudantes, para evitar que um aluno escolha incorretamente o curso que deseja seguir ou para o qual não esteja ainda preparado;
- c) informação rápida aos estudantes e assistências àqueles que já estão no sistema, ajudando-os a superar problemas nos estudos; e
- d) criação de um clima estimulante para que os alunos busquem orientação junto aos tutores, conselheiros e mesmo com outro estudantes. Enfim, trata-se de preparar um ambiente que estimule a participação em um grupo de estudos, de forma a incentivar a motivação e o interesse.

De acordo com Maia e Meirelles (2005), o sucesso de um curso pode ser influenciado por fatores como: uma definição clara do programa, a utilização adequada do material didático, o uso de meios apropriados que facilitem a interatividade entre membro da comunidade acadêmica, capacitação dos professores, necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso. Portanto, ao se fazer uma avaliação constante desses fatores nos cursos, pode-se obter uma análise preventiva para identificar fatores que possam refletir na evasão.

Apresenta-se ainda estratégias destacadas pela *Open University* para aumentar a retenção dos alunos, como: fornecer conselheiros e guias qualificados para auxiliar os estudantes a fazerem escolhas bem informados, para saberem o que podem esperar dos cursos, sem frustrar suas expectativas; proporcionar informações relevantes e “pré-cursos” para os estudantes quando eles tiverem que escolher entre uma variedade de cursos para que a sua expectativa seja condizente com a realidade; estimular e proporcionar relacionamentos. Complementa ainda que as instituições devem focar em estabelecer relacionamentos com os novos

e com os estudantes regressos; fazer o design de cursos, produzindo cursos de acordo com a necessidade dos estudantes; manter um bom serviço de suporte ao estudante a fim de medir o sucesso de medidas tomadas e ouvir as críticas dos estudantes; desenvolver senso de comunidade que é relevante em um cenário de Educação a Distância e desenvolver programas de “Bônus de Retenção” tendo formas de financiar e incentivar a persistência do estudante (MAIA; MEIRELLES, 2005).

Com base nessas teorias apresentadas, buscou-se a sistematização de um instrumento para análise dos fatores contribuintes a evasão. Assim, foi formulado pela autora em pesquisa anterior, um modelo de fatores referentes a evasão em EaD.

Com o intuito de verificar quais os fatores que dificultam os alunos frequentes e quais os contribuintes na evasão, buscou-se elencar um conjunto de fatores em comum dessas categorias (PACHECO, 2007).

Pacheco (2007) utilizou como base, o modelo proposto por Bia-zus (2004), que diz respeito aos fatores de evasão nos cursos de graduação, principalmente de Ciências Contábeis. A partir desse modelo, fez-se uma adaptação para os cursos de graduação na modalidade a distância, de acordo com o estado da arte, bem como depoimentos recolhidos de alunos evadidos do curso de graduação em Administração da UFSC na modalidade a distância.

Obteve-se assim, o quadro com as categorias e seus respectivos indicadores (Quadro 2).

CATEGORIAS EXTERNAS	CATEGORIAS INTERNAS
Sócio-político-econômicos	Atitude comportamental
• Apoio da empresa que trabalha para fazer este curso	• Didática dos professores
• Valorização do diploma no mercado de trabalho	• Orientação da Coordenação do curso
• Tempo para estudar	• Motivação e incentivo por parte do tutor
• Carga horária semanal de trabalho	• Relacionamento com o tutor
• Deslocamento ao pólo de ensino	• Contato com professores
• Acesso a computador e ou internet para estudo	
• Compreensão das matérias	
• Adequação do conteúdo com o trabalho	

Vocação Pessoal	Motivos institucionais
• Aptidão para a profissão	• Ausência de tutores nos pólos
• Possuir outro curso superior	• Acesso a bibliotecas
• Adaptação ao sistema universitário	• Estrutura dos pólos de ensino
• Mudança de interesse pessoal ou profissional	• Laboratório de informática nos pólos de ensino
• Estar cursando paralelamente outro curso	• Interatividade do ambiente virtual de ensino-aprendizagem
• Desconhecimento prévio a respeito do curso de administração a distância	• Meios de comunicação oferecidos para contato
Características Individuais	Requisitos didático-pedagógicos
• Problemas de Saúde	• Carga horária curricular do curso
• Atendimento do curso às expectativas prévias	• Relação do Currículo com o mercado de trabalho
• Adaptação a modalidade a distância	• Critérios de avaliação do aluno
	• Associação entre a teoria e a prática
	• Relação entre conteúdos das disciplinas
Conjunturais	• Encontros presenciais
• Situação econômica financeira	• Grau de dificuldade dos exercícios e provas
• Influência familiar	• Contato entre colegas de cursos
• Mudança de residência ou cidade	• Reprovação em mais de duas disciplinas no semestre
• Mudança de estado civil	• Prazos de entrega das atividades
• Responsabilidade econômica no sustento da família	• Avaliação dos exercícios
	• Avaliações das provas
	• Material didático oferecido
	• Qualidade do curso de administração a distância

Quadro 2: Fatores dificultadores ao aprendizado e contribuintes à evasão
Fonte: Pacheco (2007)

A fim de se obter uma melhor visualização das categorias e indicadores dos quadros 11, utilizou-se o modelo gráfico proposto por

Biazus (2004), resultando assim na ilustração 7. Por meio deste modelo é possível ter uma ideia dos fatores contribuintes a evasão, e consequentemente da permanência dos alunos também.

Quanto a aplicação da pesquisa, Pacheco (2007) apresenta as seguintes conclusões.

Em relação a identificar e analisar os fatores dificultadores do processo de aprendizagem dos alunos do curso pôde-se destacar, quanto às categorias externas às IES, alguns indicadores como: tempo para estudar, carga horária semanal de trabalho, adaptação à modalidade a distância, situação econômica financeira e responsabilidade econômica no sustento da família.

Já os indicadores da categoria interna às IES mais presentes foram: contato com o professor, a ausência de tutores nos pólos, acesso a bibliotecas, reprovação em mais de duas disciplinas no semestre, contato com os colegas do curso, prazo de entregas das atividades e grau de dificuldade dos exercícios e provas (PACHECO, 2007).

Outra etapa da pesquisa teve o intuito de identificar os fatores contribuintes à evasão dos alunos no curso, quanto às dimensões internas e externa às IES.

Em relação às categorias externas à instituição, obtiveram-se os seguintes fatores como indicadores mais relevantes (PACHECO, 2007):

- a) sócio-político-econômico - tempo para estudar, deslocamento ao pólo de ensino e acesso a computador ou internet para estudo;
- b) vocação pessoal - mudança de interesse pessoal ou profissional, estar cursando paralelamente outro curso, desconhecimento prévio a respeito do curso a de Administração;
- c) características individuais - adaptação a modalidade a distância; e
- d) conjuntural - influência familiar.

Quanto às categorias internas, os principais fatores foram:

- a) atitude comportamental - contato com os professores, motivação e incentivo por parte do tutor, relacionamento com o tutor;
- b) motivos institucionais - ausência de tutores nos pólos, estrutura dos pólos de ensino e interatividade do ambiente virtual de aprendizagem; e
- c) requisitos didático-pedagógicos - carga horária do curso, prazo de entrega dos exercícios, encontros presenciais.

Posteriormente à identificação e análise desses fatores, buscou-se realizar uma comparação entre os fatores dificultadores ao processo de aprendizagem com os fatores contribuintes à evasão dos alunos.

Iniciando a análise comparativa entre os fatores dificultadores e fatores de evasão, pôde-se constatar na categoria sócio-político-econômica que o acesso a computador e internet para estudo foi um fator determinante para a evasão (18,52%), mas não é limitador para os alunos frequentes (6,17%). O tempo para estudo também foi mais citado pelos alunos evadidos (50%) do que pelos alunos frequentes ao curso (32,92%) (PACHECO, 2007).

Pôde-se destacar quanto à análise da categoria vocação pessoal que esta foi relevante para a evasão dos alunos no primeiro módulo, mas seus indicadores não representaram dificuldades significativas para os alunos frequentes ao curso.

Em relação às características individuais, ressaltam-se os resultados dos indicadores adaptação à modalidade a distância e atendimento do curso às expectativas prévias, os quais tiveram os resultados discrepantes no cruzamento analisado, ou seja, os alunos evadidos apresentaram índices muito maiores do que os alunos frequentes ao curso, indicando assim, uma possível característica para o abandono do curso.

Quanto à categoria conjuntural, constatou-se que a maioria dos índices foi apontada com mais frequência como dificultador pelos alunos regulares do que como contribuinte ao abandono do curso pelos alunos evadidos. Com isso, pôde-se enfatizar que esta categoria não apresentou resultados preocupantes para futuras evasões no curso.

Apresentando-se a análise das categorias internas às IES, destacou-se que todos os indicadores da categoria atitude comportamental tiveram resultados mais expressivos entre os alunos evadidos do que entre os alunos frequentes ao curso, concluindo-se que esses são possíveis indicadores para a evasão dos alunos. Ressalta-se o indicador contato com os professores, citado por 25,93% dos alunos evadidos como contribuinte ao seu abandono, e por 15,41% como dificultador ao seu estudo. Ainda com a diferença entre esses percentuais, sugere-se uma possível ação para minimizar essa dificuldade, podendo evitar assim futuros abandonos no curso.

Na categoria motivos institucionais, pôde-se salientar alguns indicadores, como os meios de comunicação e a interatividade do AVEA, com grande diferença entre os resultados dos alunos frequentes com os evadidos. Explicou-se esse fato devido à mudança de plataforma promovida no início do segundo módulo, a qual trouxe meios de comunica-

ção mais eficientes para o curso, como o *chat* e o fórum, além da maior interatividade do mesmo.

Releva-se também a preocupação quanto à estrutura dos pólos, bem como as bibliotecas, que mesmo não apresentando percentuais elevados, deveriam receber atenção por parte da coordenação para não prejudicar o aprendizado do aluno e levá-lo ao abandono do curso (PACHECO, 2007).

A ausência de tutores dos pólos apresentou índices de 17,98% entre os alunos frequentes e 24,07% entre os alunos evadidos, indicando assim um alerta quanto aos seus resultados. Recomendou-se uma maior atividade dos monitores e coordenadores dos pólos, em conjunto com a tutoria do curso, incentivando a formação de grupos de estudo e atividades de integração.

Como última categoria a ser analisada, os requisitos didático-pedagógicos apresentam os seguintes resultados: a maioria dos índices foi apontada com mais frequência pelos alunos evadidos do que por aqueles que estão no curso. Dentre esses fatores pôde-se explicar a diferença de percentuais no indicador encontros presenciais por uma mudança feita a partir do final do primeiro módulo, na qual introduziu-se vídeo-aulas gravadas no curso, deixando assim as videoconferências para a interação entre os alunos e os professores (PACHECO, 2007).

Outro fator preponderante para os alunos evadidos foi a carga horária do curso, com 33,33% de respostas, contra 5% das respostas dos alunos frequentes. As avaliações tiveram diferenças em torno de 20% entre os percentuais de alunos frequentes e evadidos.

Por fim, analisou-se a reprovação em mais de duas disciplinas, a qual foi citada por 23% dos alunos frequentes e 20,37% dos alunos evadidos. Recomendou-se uma análise por parte da coordenação do curso sobre esse item, pois o mesmo pode vir a aumentar índice de evasão do referido curso.

Após a explanação da evasão na educação a distância, é apresentado no próximo capítulo um dos paradigmas de análise desta pesquisa, a gestão do conhecimento.

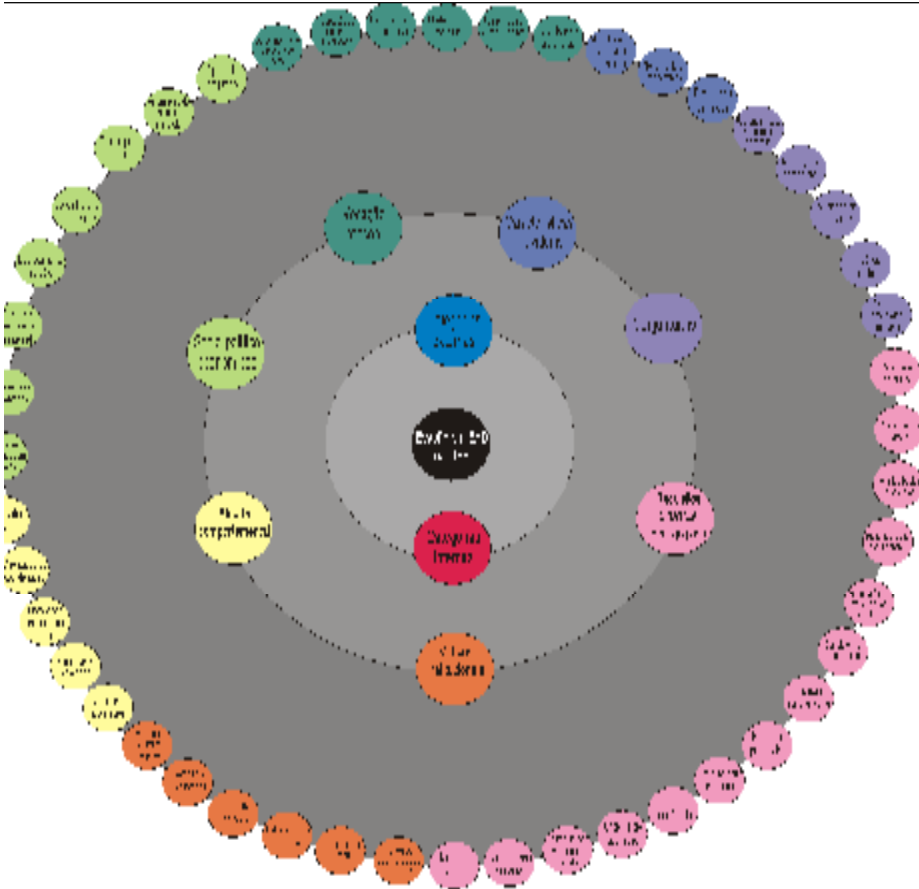


Ilustração 7: Fatores difíceis de aprendizagem e contribuintes à evasão
 Fonte: Pacheco (2007) adaptado de Biazus (2000)

2.3 Gestão do Conhecimento

Definir o que realmente é conhecimento é uma tarefa desafiadora, considerando que o conhecimento reside apenas na mente dos indivíduos e ao mesmo tempo poder ser capturado, armazenado e compartilhado (SPIEGLER, 2002). Isso faz com que o conceito de conhecimento não seja consensual, sendo que várias são as definições dadas pelos autores.

Para Sveiby (1998, p.43), o conhecimento pode ser entendido como "uma capacidade humana, de caráter tácito, orientado para a ação, baseado em regras, individual e em constante mutação. Seu conteúdo é revelado em ações de competência individual, isso porque, na prática, essa se expressa por meio de conhecimento explícito, habilidade, experiência, julgamento de valor e rede social".

Em complemento, Binotto e Nakayama (2009) apresentam um levantamento sobre os principais conceitos de conhecimento, no campo organizacional.

Autor	Conceito	Ênfase
Argyris e Schön (1978)	Conhecimento é construído através da ação e ele influencia e transforma a ação.	Aprendizagem Organizacional
Bender e Fish (2000, p. 126)	"O conhecimento surge na cabeça do indivíduo e é moldado sobre a informação que é transferida e enriquecida pela experiência pessoal, crenças e valores com propósito de decisão e relevância de ação. É a informação interpretada pelo indivíduo é aplicada para o propósito desejado. É o estado mental de ideias, fatos, conceitos, dados e técnicas, gravados na memória do indivíduo".	Criação de Conhecimento
Bhatt (2000a)	Conhecimento é uma mudança na realidade que é observada e percebida através de múltiplas interações e troca de informações.	Gestão do Conhecimento
Brown e Duguid (1998)	O conhecimento organizacional constitui a competência essencial e é mais do que "Know-What" (conhecimento explícito), o qual pode se compartilhado. O conhecimento requer o saber "Know-How" a habilidade particular de colocar o "Know-What" em prática.	Conhecimento Organizacional e Comunidades de Prática
Davenport e Prusak (1998, p. 6)	"Conhecimento é uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual e <i>insight</i> experimentado, a qual pro-	Capital Intelectual

		porciona uma estrutura de avaliação e incorporação de novas experiências e informações”.	
Despres e Chauvel (2000)	e	Conhecimento é prática compartilhada, como a propriedade da comunidade de prática que necessita, cria, usa, debate, distribui, adapta e transforma ele.	Gestão do Conhecimento
Leonard Sensiper (1998)	e	Conhecimento é um subsistema da informação: é subjetivo, ligado ao comportamento significativo, e possui elementos tácitos surgidos da experiência.	Conhecimento organizacional
Liebeskind (1996, p. 94)		Conhecimento “informação cuja validade foi estabelecida através de testes para sua validação”.	Conhecimento Organizacional
Marakas(1999, p.264)		“Conhecimento é um significado feito para a mente”.	Criação de Conhecimento
Maturana e Varela (1995)	e	O conhecimento consiste numa construção contínua e é resultante da interação entre o homem e o mundo.	Criação de Conhecimento
Nonaka (1991; 1994) e Nonaka e Takeuchi (1997)		Conhecimento é um sistema de crença justificada.	Criação de Conhecimento
Nonaka e Takeuchi (1997)	e	O conhecimento organizacional refere-se tanto à experiência física e à tentativa e erro quanto à geração de modelos mentais e ao aprendizado com os outros, ou seja, “um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à ‘verdade’ “.	Criação de Conhecimento
Nonaka, Umemoto e Senoo (1996)	Umemoto e	Conhecimento é essencialmente dado, já existe com a organização, ou pode ser aprendido ou adquirido de outras fontes.	Criação de Conhecimento
Oliveira Jr., Fleury e Child (2001)		O conhecimento da empresa é fruto da interação com o ambiente de negócios, que se desenvolve através dos processos de aprendizagem. Pode ser interpretado, também, como informação associada a experiência, intuição e valores.	Conhecimento Organizacional
Polanyi (1967, p. 4)		O conhecimento humano partindo da premissa que “nós podemos conhecer mais do que somos capazes de expressar”.	Conhecimento Organizacional
Probst, Raub et al (2002, p. 30)		“O conhecimento é um conjunto total que inclui cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. O	Gestão do Conhecimento

	conhecimento se baseia em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado a pessoas”.	
Schendel (1996)	O conhecimento organizacional é uma fonte fundamental para os ganhos da empresa, pois é um recurso imitável. Seu papel aparece na construção das competências ou capacitações, transformando resultados genéricos em específicos desejados.	Conhecimento Organizacional
Stewart (1998, p. 30)	“Conhecimento é o que compramos, vendemos e produzimos”.	Capital Intelectual
Sveiby (1998, p. 35)	O conhecimento consiste numa construção contínua e é resultante da interação entre o homem e o mundo. A definição de conhecimento é algo amplo e não existe uma palavra que seja aceita de modo geral.	Capital Intelectual

Quadro 3: Conceitos de Conhecimento e Ênfases

Fonte: Binotto e Nakayama (2009)

Para Bhatt (2000), mesmo que o conhecimento seja passível de geração, codificação e processamento, o seu valor real somente é percebido quando ele traz algum significado dentro do seu contexto. Sem significado o conhecimento está inerte e estático.

Já para Nonaka e Takeuchi (1997) e Nonaka, Toyama e Byosiere (2001), a informação objetiva oferece um novo ponto de vista para a interpretação de eventos e objetos, possibilitando que sejam vistos significados que antes eram invisíveis.

Piaget traz a discussão sobre a mudança epistemológica, enfatizando três razões. A primeira é que a ação é a base do conhecimento, em que ação cobre ações físicas e sociais, bem como operações intelectuais. Metacognição está presente nessas ações de controle de estruturas, mesmo que o conhecedor não esteja consciente dessa regulação de ação. Esse controle inclui um elemento normativo em virtude de sua função dual, como uma ferramenta intelectual geradora de verdade, e na construção de melhores ferramentas. Em segundo lugar, uma epistemologia adequada deveria identificar um mecanismo responsável para novos conhecimentos, isto é, desenvolvimento. De acordo com Piaget, o mecanismo é o equilíbrio. Em terceiro lugar, o desenvolvimento do conhecimento leva tempo e é construído sobre múltiplos níveis (SMITH, 2006).

A criação do conhecimento em uma organização é produto de uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o ex-

plícito. Essa interação é caracterizada pelas mudanças entre diferentes modos de conversão do conhecimento, que por sua vez são induzidas a vários fatores.

Essa afirmação é corroborada com a estrutura do conhecimento apresentada por Santos (2008), baseado em Nonaka e Takeuchi, onde tem-se os conhecimentos do ambiente, da mente e do corpo, podendo ser visualizado na ilustração 8.

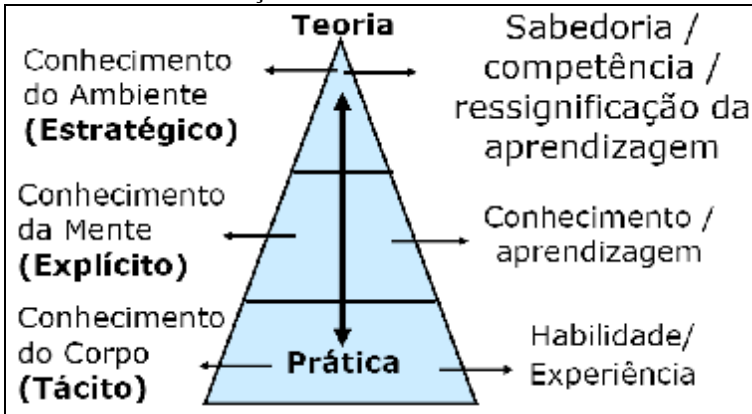


Ilustração 8: tipos de conhecimentos

Fonte: Santos (2008)

Esse processo cíclico caracteriza a espiral do conhecimento, proposta por Nonaka e Takeuchi (1997). A espiral do conhecimento inicia-se através da troca de experiências entre os indivíduos (socialização), que são por sua vez, formalizadas através da criação de conceitos e modelos (externalização), transformando o conhecimento tácito em explícito. Na etapa seguinte, o conhecimento formalizado é acessado e combinado possibilitando a geração de novos conhecimentos (combinação), que por sua vez são aprendidos pelos indivíduos, momento em que o conhecimento explícito se transforma em tácito (internalização). Essas etapas são esmiuçadas a seguir (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, NONAKA, 1991; 1994, NONAKA; UMEMOTO; SENOO, 1996, NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000).

Socialização: este modo de conversão possibilita converter conhecimento tácito em tácito, através da interação entre indivíduos. Para a aquisição do conhecimento não há necessidade de linguagem. Pode ser por meio da imitação, observação e da prática, viabilizada pela experiência compartilhada e facilitada pelo compartilhamento de perspectivas, bem como de experiências dos membros. Sem a experiência, é extre-

mamente difícil para as pessoas compartilharem entre elas. Porém, a mera transferência de informações faz pouco sentido se ela for abstrata e fora do contexto. Ele envolve processos grupais e a cultura organizacional.

Externalização: é o processo de articular conhecimentos tácitos em explícitos, considerando que eles são complementares e podem se expandir no tempo pelo processo de interação mútua, através das rodas de diálogos. Pode, também, estimular os membros a articular suas perspectivas e revelar conhecimentos tácitos usando metáforas (forma de perceber ou entender intuitivamente uma coisa imaginando simbolicamente outra, pela expressão e linguagem), analogias (realizada pelo pensamento racional e concentra-se nas semelhanças estruturais entre as duas coisas) ou modelos (construção de um arquétipo). A analogia auxilia a conhecer o desconhecido através do conhecido, eliminando a lacuna entre imagem e o modelo lógico. Ela é mais estruturada que a metáfora no que se refere a distinção entre duas ideias ou objetos. O modelo é aceito com mais rapidez que a metáfora. Todos eles tomam como base a troca de informações explícitas e o paradigma da tecnologia da informação. Podem estar presentes aqui documentos, reuniões formais, treinamentos, redes computadorizadas, entre outros, incluindo a educação formal. Esse processo gera o conhecimento sistêmico.

Combinação: envolve a conversão do conhecimento explícito em tácito e utiliza processos sociais para combinar os conhecimentos explícitos e informações presentes nos indivíduos. É o modo de conversão mais importante por envolver diferentes conjuntos de conhecimentos explícitos conceituais, controlados pelos indivíduos. Indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de mecanismos de troca como: reuniões, conversas por telefone e sistemas computacionais. Dessa interação é possível a geração de novos conhecimentos. Os novos conceitos criados necessitam ser combinados com os conhecimentos explícitos existentes para transformá-lo em algo mais tangível. A escrita auxilia na articulação do conhecimento.

No processo interativo, não apenas o indivíduo enriquece seu conhecimento, mas também contribui para o conhecimento organizacional, ou seja, o conhecimento que é internalizado dentro da organização, não é produto de um indivíduo somente, mas é resultado da interação entre eles (BHATT, 2002).

Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade, como defendia o empirismo, nem o produto de um desdobramento de capacidades que o organismo já possui, como sustentava o inatismo. É, ao contrário, o resultado da interação entre a condição de que os seres hu-

manos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio, uma posição que foi denominada de “construtivismo” (DELVAL, 2003).

Internalização: na conversão de explícito para tácito, conhecimento operacional ou *know-how*, surge a noção de aprendizagem e há o estímulo com processos de tentativa e erro “do aprender fazendo” com base no conhecimento tácito e com o compartilhamento do conhecimento explícito. Esse modo de conversão possibilita a vivência dos resultados práticos do novo “conhecimento”, ou seja, aqui é gerado o conhecimento operacional que os autores identificam como “*learning organization*” (aprendizagem organizacional). A internalização, também pode ocorrer sem que se tenha um “reexperimentar” as experiências vividas por outras pessoas. Como por exemplo, as experiências passadas podem ser transformadas em um modelo mental tácito e quando a maioria dos membros de uma organização ou de um grupo compartilha dos mesmos, este poderá fazer parte da cultura organizacional.

Em complemento, tem-se a ideia de Piaget, apresentada por Delval (2003), onde o conhecimento não é algo que se produz sem razão, mas que, tratando-se de um processo adaptativo, decorre de uma necessidade: ao tentar realizar uma ação ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra uma resistência na realidade. Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos anteriores, pois do contrário não poderá resolver essa dificuldade. Isso o obriga a dar um passo adiante e a abandonar crenças anteriores. Por isso, o conhecimento é um processo de criação, e não de repetição.

Sendo assim, os quatro modos de conversão do conhecimento envolvem a espiral de criação de conhecimento que ocorre na medida em que acontecer uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o explícito, associado a vários fatores indutores da conversão do conhecimento.

A espiral pode iniciar em qualquer modo de conversão, mas normalmente inicia na socialização. Este modo, normalmente começa a desenvolver um campo de interação, que facilita o compartilhamento das experiências e modelos mentais dos membros. A externalização é provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva, nos quais o emprego de uma metáfora ou analogia representa ajuda aos membros da equipe a externarem o conhecimento tácito oculto que, de outra forma, é difícil de ser comunicado. A combinação é provocada pela colocação do conhecimento recém-criado e do já existente proveniente de outras seções da organização em uma rede, cristalizando-os assim em um novo produto, serviço ou sistema gerencial. Por fim, o aprender fazendo

provoca a internalização (NONAKA, 1994; NONAKA, UMEMOTO, SENOO, 1996; NONAKA, TAKEUCHI, 1997; NONAKA, TOYAMA, KONNO, 2000)

Nonaka e Takeuchi (1997) propõe ainda as cinco Fases do Processo de Criação de Conhecimento, delineadas a seguir:

- a) Compartilhamento do conhecimento tácito: estabelece uma estreita relação com o modo de socialização. O compartilhamento ocorre entre vários indivíduos com diferentes histórias, perspectivas e motivações, tornando-se a etapa crítica à criação de conhecimento organizacional. Para efetivar este compartilhamento, é necessário um espaço ou situação em que os indivíduos possam interagir uns com os outros através de diálogos pessoais, compartilhando experiências e sincronizando seus ritmos corporais e mentais;
- b) Criação de conceitos: corresponde à externalização na medida em que o modelo mental tácito compartilhado passa pela verbalização em palavras e frases e, finalmente, cristalizado em conceitos explícitos. Este processo “é facilitado pelo uso de múltiplos métodos de raciocínio como dedução, indução e abdução”, este último, principalmente pelo emprego de metáforas e analogias (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 98);
- c) Justificação de conceitos: está centrada na determinação de que conceitos recém-criados valem realmente a pena para a organização e a sociedade. Assimila-se a uma filtragem;
- d) Construção de um Arquétipo: ocorre quando o conceito justificado é transformado em algo tangível ou concreto. Como os conceitos justificados são explícitos, sofrem a transformação em arquétipos, que também são explícitos;
- e) Difusão Interativa do Conhecimento: ocorre quando o novo conhecimento criado, justificado e transformado em modelo, passa para um novo ciclo de criação de conhecimento em um nível ontológico diferente, tanto dentro da organização quanto entre organizações.

O compartilhamento de informações ajuda os indivíduos a se situarem melhor na organização, podendo seus pensamentos e ações serem direcionados, uma vez que eles não estão desconectados, mas associados livremente entre si, assumindo posições importantes no contexto organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O conhecimento passível de interação, registro e disseminação parecem possuir a participação efetiva das pessoas e é permeado por um processo contínuo de aprendizagem em busca da adoção das melhores práticas.

Há duas perspectivas a se considerar quando se refere ao conhecimento: conhecimento como objeto e conhecimento como processo. A primeira dedica pouca atenção às pessoas, individual ou coletivamente. Procura abstrair o conhecimento das pessoas que criam e implementam, enquanto que a segunda envolve os processos individuais e sociais ligados a criatividade, inovação, motivação e comunicação (SPENDER, 2001). Portanto, é importante salientar que, para esse estudo, conhecimento terá maior importância do ponto de vista processual e não apenas declarativo.

Por isso, a ideia de criar novos conhecimentos, não é apenas a capacidade de aprender com os outros ou adquirir conhecimentos externos, mas também de construir por si mesmo através da interação intensiva e laboriosa entre muitos membros da organização, englobando ideais e ideias da organização e permitindo a tentativa e o erro (MORESI, 2001).

Os diferentes conceitos e ênfases mostram que há necessidade de se separar o que seja gestão do conhecimento, criação de conhecimento, gestão do capital intelectual, entre outros.

Assim, gestão do conhecimento não é uma simples questão de capturar, estocar e transferir informação, mas requer interpretação e organização da informação em múltiplas perspectivas (BHATT, 2001).

Dejarnett (1996) considera que a gestão do conhecimento é seguida da criação, a qual é seguida da interpretação, disseminação e uso, e da retenção e refinamento do conhecimento. É o suporte, a observação, a medida e a otimização sistemática da organização.

Teixeira Filho (2000) define gestão do conhecimento como “uma coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para o alcance pleno dos objetivos organizacionais”. Já para Angeloni (2003), a gestão do conhecimento é entendida como o conjunto de atividades responsáveis por criar, armazenar, disseminar e utilizar efetivamente o conhecimento na organização, observando seu aspecto estratégico, tão necessário no ambiente empresarial moderno.

Para Terra (2001), a gestão do conhecimento implica a adoção de práticas gerenciais compatíveis com os processos de criação e aprendizado individual e, também, na coordenação sistêmica de esforços em vários planos: organizacional e individual; estratégico e operacional; normas formais e informais.

Os processos da gestão do conhecimento são definidos, portanto, a partir da identificação de diversas atividades proximamente relacionadas (PROBST, 2002). Essa abordagem consiste na identificação,

aquisição, desenvolvimento, distribuição, utilização, retenção, metas e avaliação do conhecimento.

Identificar o conhecimento significa analisar e descrever o ambiente da organização (PROBST, 2002). O conhecimento, tanto interno quanto externo, não é automaticamente visível. A identificação seletiva do conhecimento produz um nível de transparência que possibilita aos colaboradores de uma organização encontrarem seus pontos de apoio e ganhar acesso ao ambiente de conhecimento externo.

O segundo passo é a aquisição do conhecimento. As organizações, devido ao rápido crescimento e fragmentação do conhecimento, não conseguem desenvolver sozinhas o *know-how* de que necessitam. Em muitos casos importam parte substancial do seu conhecimento de fontes externas, através de relacionamentos com clientes, fornecedores, concorrentes e parceiros, suprindo as lacunas de conhecimento (PROBST, 2002). O conhecimento adquirido não precisa ser recém-criado, mas apenas ser novidade para a organização. São duas as formas de aquisição do conhecimento: por meio da compra (maneira mais direta e geralmente mais eficaz de se adquirir o conhecimento), isto é, contratar indivíduos que o possuam ou adquirir uma organização; ou através do aluguel, que significa realmente alugar uma fonte de conhecimento. Um exemplo para esta modalidade de aquisição de conhecimento seria a contratação de um consultor para um projeto (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Então, o conhecimento precisa ser desenvolvido observando alguns aspectos. O desenvolvimento do conhecimento interno tem sentido econômico se for mais barato do que sua compra no mercado externo; e sentido estratégico, se a organização precisar reter o controle de competências essenciais. Tradicionalmente o desenvolvimento de conhecimento é visto como um produto de departamentos de pesquisa e desenvolvimento. Os gestores de conhecimento devem também analisar outras atividades da empresa e os processos que criam conhecimento novo para toda a organização (PROBST, 2002).

Na abordagem do desenvolvimento do conhecimento individual, Probst (2002) aponta a criatividade (capacidade de produzir ideias e soluções novas) e a capacidade individual de resolver problemas, como dois mecanismos que interagem entre si para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Destaca-se que somente onde existem interação e comunicação, transparência e integração, pode-se fazer o conhecimento individual tornar-se coletivo.

Depois de desenvolvido, o conhecimento deve ser distribuído. O compartilhamento e a distribuição do conhecimento correspondem à

transferência do conhecimento por meio de trocas pessoais entre indivíduos. Dependendo do contexto, a partilha e distribuição do conhecimento podem representar o processo de distribuição de conhecimento para um determinado grupo, ou a transferência entre indivíduos dentro de equipes ou grupos de trabalho (PROBST, 2002). Davenport e Prusak (1998) salientam que o conhecimento é transferido nas organizações independentemente de um processo sistematizado de compartilhamento ou distribuição de conhecimento.

Tem-se ainda as Condições Capacitadoras da Criação de Conhecimento Organizacional, conforme o quadro a seguir.

Intenção	está centrada na aspiração que a organização possui com relação às suas metas e os esforços que são desenvolvidos para alcançá-las, através da elaboração de estratégias.
Autonomia	proporciona tanto os indivíduos, como as equipes ou as organizações a liberdade sob o ponto de vista da criação de conhecimento e estão propensas a se automotivarem para criar novo conhecimento diante dessas condições.
Flutuação e caos criativo	reside na instabilidade natural ou proposital da organização. Quando é proposital, normalmente é provocada pelos níveis de diretoria. Ela busca estimular a criação de conhecimento organizacional através de um processo permanente de questionamento e reconsideração de premissas existentes por cada membro da organização.
Redundância	significa que as informações transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros da organização. Do mesmo modo, para que o conhecimento organizacional seja criado, é necessário que um conceito criado por um indivíduo ou por um grupo seja compartilhado por outros indivíduos que talvez não precisem desse conceito imediatamente.
Variedade de requisitos	consiste na diversidade interna de uma organização, com o objetivo de poder lidar com uma variedade de contingências em um ambiente complexo.

Quadro 4: Condições Capacitadoras da Criação de Conhecimento Organizacional

Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997)

As condições capacitadoras são aspectos determinantes para que o processo tenha continuidade e para que a criação de conhecimento traga como resultados melhoramentos e inovações permanentes. Porém, além das condições capacitadoras, os autores apresentam o modelo de cinco fases do processo de criação de conhecimento organizacional.

Em complemento, Sveiby (1998) define dois modos distintos para o compartilhamento de conhecimentos: por meio da informação ou da tradição. Segundo o autor, por meio da informação o conhecimento é compartilhado de forma indireta (palestras, apresentações audiovisuais, manuais, livros). Pela tradição, o conhecimento é compartilhado de forma direta; assim, o receptor participa da transferência, que acontece de indivíduo para indivíduo, através do aprendizado prático.

O objetivo fim da gestão do conhecimento é assegurar sua aplicação para o alcance de benefícios (PROBST, 2002). Para Cimbalista (2001) não adianta investir na criação do conhecimento se não houver uma cultura de pesquisa voltada para o aproveitamento ou utilização desse conhecimento.

Apesar das barreiras existentes quanto ao uso do conhecimento, relacionadas principalmente à questão de cultura e valores não adequados à era do conhecimento, acredita-se que com a criação ou adaptação de uma infra-estrutura favorável, ou então uma abordagem mais integrada consiga-se minimizar tais obstáculos. Para assegurar-se de que o conhecimento aplicável será mantido, acontece à retenção seletiva de conhecimentos, que requer gestão (PROBST, 2002). A retenção de conhecimento pode ser entendida por um conjunto de processos: seleção, armazenamento e atualização.

A seleção corresponde à análise de conhecimentos, experiências e competências que devem ser conservadas. O processo de armazenamento exige uma atenção especial quanto à definição da forma adequada na qual o conhecimento deve ser salvo na base de conhecimentos. De acordo com Probst (2002), três são os meios de armazenamento: colaboradores individuais (através da manutenção dos especialistas na empresa), grupos (pelo fato de a memória do grupo ser superior àquelas dos indivíduos) e computadores (pela capacidade ilimitada de armazenamento). Somente quando o conhecimento armazenado puder ser recuperado e sua qualidade for aceitável é que o processo de armazenamento cumpriu seu objetivo. Por fim, a atualização tem como objetivo a manutenção da qualidade e atualidade dos conhecimentos armazenados na base, para a tomada de decisão acertada baseada nos conhecimentos disponíveis na organização.

Como os demais processos de gestão, deve-se estabelecer metas para o conhecimento, que direcionam a sua própria gestão, estabelecendo quais habilidades ou conhecimentos devem ser desenvolvidos e em que níveis (PROBST, 2002). As metas do conhecimento podem ser caracterizadas em metas normativas (que pretendem criar uma cultura ciente do conhecimento, na qual as habilidades das pessoas são compartilhadas e desenvolvidas); metas estratégicas (que estabelecem o conhecimento essencial, bem como quais conhecimentos serão necessários no futuro) e metas operacionais (que convertem as metas normativas e estratégicas em objetivos concretos).

Com a finalidade de decidir se as metas de conhecimento foram atingidas, a última etapa consiste em avaliar o conhecimento. Se o conhecimento não é medido, o ciclo de gestão de conhecimento fica incompleto. O objetivo da medição do conhecimento é fornecer informações aos administradores que são necessárias para a tomada de decisão sobre a gestão do conhecimento.

Para que o conhecimento possa ser medido, Probst (2002) sugere que “cada organização deve elaborar seu próprio conjunto de indicadores, adequado às suas próprias circunstâncias, para registrar e controlar as variáveis que sejam importantes para ela”.

Gerir o conhecimento é uma atividade que requer metodologias adequadas, planejamento estruturado, para que os objetivos organizacionais sejam alcançados em qualquer área de atuação. No que diz respeito à educação, o assunto torna-se ainda mais importante, pelo fato de que a aprendizagem é o objetivo final desse tipo de instituição. Sendo que, além de uma proposta pedagógica consistente, é necessário à coordenação dos procedimentos adotados para a criação, armazenamento e disseminação do conhecimento, bem como o controle do mesmo.

Para Piaget, a educação é uma relação entre um indivíduo e valores. Além disso, é uma troca carregada de valores, e seu sucesso depende tanto da transmissão quanto da transformação (SMITH, 2006).

Quando se trata de educação, a gestão do conhecimento torna-se uma função primordial, dada suas características específicas. Portanto, é necessário o planejamento adequado das atividades para, se não assegurar, pelo menos maximizar o conhecimento.

Apresenta-se nessa discussão a definição de cognição do conhecimento, a qual tem uma natureza situada porque partes importantes dela são implícitas ao seu contexto de atividade. Complementa-se que a educação atual esquematiza conceitos gerais de um conhecimento para facilitar sua explicação para os alunos. No entanto, essa forma de ensinar

um conhecimento é muito abstraída da situação real que produziu este conhecimento (FIALHO, 2007).

O resultado dessa “passividade” é que os alunos não aprendem na forma como ele funciona em uma situação real. Pela falta de conhecer o contexto no qual um conhecimento opera, os alunos não aprendem a aplicar aquele conhecimento propriamente. O contexto de atividade de um conhecimento detém importantes aspectos de conhecimento implícitos em uma forma cultural de ver, produzir e usar as ferramentas. Ao experienciar todos estes aspectos, os alunos podem construir modelos operativos para produzir um tipo de conhecimento ativo, que é abertamente influenciado pelo contexto de aplicação. O conhecimento deveria ser ensinado em uma visão integrada de seu contexto, atividade, ferramentas e cultura, que têm um importante papel na cognição deste conhecimento (FIALHO, 2007).

Fialho (2007) ainda complementa que em métodos tradicionais de ensino, o conhecimento tem sido separado do contexto no qual ele é produzido. A situação e atividade de um conhecimento produz a cognição de conceitos funcionais deste conhecimento. Propõem-se com isso, o uso de métodos de aprendizagem cognitiva ou situada para enculturarem os alunos dentro de práticas autênticas similares às atividades e interações sociais do aprendizado de um ofício. “Na avaliação de Piaget, a mediação baseada em normas é sempre necessária na aprendizagem” (SMITH, 2006, p.59).

Essa discussão sobre a aprendizagem cognitiva está estritamente relacionada com as ideias da teoria crítica e de Paulo Freire, por meio do agir educacional, comentados no próximo tópico.

2.4 Teoria crítica

“Animou-nos, antes, o propósito de discutir assunto cada vez maior na problemática nacional” (FREIRE, 2001, p.9). Esse referencial de Freire demonstra o anseio desta pesquisa, discutir a educação, especificamente o ensino superior, por meio da conversa com autores da teoria crítica e seus seguidores.

Ao começar a estudar a perspectiva crítica, pode parecer um pouco arriscado, pois envolve abandonar o mundo seguro do funcionalismo (PAULA, 2008).

Contextualizando a teoria crítica, Paula (2008) afirma que a teoria crítica está associada ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado em 1923, e a seus membros:

foi Horkheimer que cunhou a termo "teoria crítica", opondo essa teoria a todas as formas "tradicionais" de teoria, destacando que a teoria crítica coloca objeções às tentativas de construir um sistema teórico fixo e de identificar o sujeito ao objeto, independentemente de o objeto ser uma instituição social ou uma categoria abrangente da filosofia como a ideologia, por exemplo. Para Horkheimer a teoria crítica deve unir teoria e práxis, uma vez que implica uma tentativa de realizar o conteúdo materialista da filosofia idealista (PAULA, 2008, p.4).

A autora ainda complementa que o papel da teoria crítica seria, por meio do pessimismo prático, criar uma tensão dialética que impulsione os homens para essa nova ordem, destacando a tensão intrínseca entre a necessidade de estruturas na sociedade e o modo como estas inibem a subjetividade e seu desejo de liberdade (PAULA, 2008).

Bonfleur (2001) corrobora com essa ideia, ao afirmar que uma teoria crítica da sociedade se caracteriza como reflexão capaz de explicar o processo de produção e de reprodução da sociedade de tal modo que se tornem compreensíveis as razões que causam as situações patológicas que marcam essa mesma sociedade.

Pode-se afirmar ainda que a educação se insere no contexto mais amplo da sociedade humana, o que exige que a proposição de uma reflexão crítica a seu respeito se vincule, de alguma forma, a uma teoria crítica da sociedade. De fato, em face da dinâmica geral da sociedade e da cultura, o educador necessita oferecer razões para o seu fazer e para os objetivos que está a perseguir (BOUFLÉNEUR, 2001).

Ressalta ainda a ideia de diálogo, destacada por Freire (2001), pois de acordo com o autor o diálogo é uma das matrizes em que nasce a própria democracia.

Consequentemente, entendemos por "pedagogia da ação comunicativa" aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento. Com isso, a clarificação consensual de categoria de ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores (BOUFLÉNEUR, 2001, p.85).

Com isso, por meio de uma discussão teórica com um estudo bibliográfico, aborda-se os conceitos do agir educacional proposto por Paulo Freire, do agir comunicativo de Habermas entre outros conceitos pertinentes à reflexão de como está a Universidade na atualidade e como ela pode sair desta inércia e alcançar novos rumos e conquistas no século XXI.

2.4.1 Agir Educacional

A obra de Paulo Freire é repleta de vários conceitos e ideologias. Neste capítulo, tratar-se-á de suas ideias sobre Pedagogia do Oprimido, seu método de ensino, e principalmente na Pedagogia da Autonomia, contemplando a relação entre docentes e discentes.

A constituição do método pedagógico de Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia; teve importância capital a metodologia das ciências sociais (BARRETO, 2006)

Quanto a sua obra, Pedagogia do Oprimido, Torres (2006) afirma que Freire apresentou uma crítica devastadora dos fundamentos da pedagogia tradicional e de sua alternativa. Giroux (2006) corrobora ao afirmar que Pedagogia do Oprimido reescreve a narrativa da educação como um projeto político que, ao mesmo tempo, rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social.

Através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação (FREIRE, 1970, p. 71).

A educação transformadora defendida por Freire (1970) tem por objetivo desenvolver o pensamento crítico da realidade e a intervenção crítica na realidade. Para o autor, o diálogo é a maneira mais produtiva da formação dessa personalidade crítica. Destaca que o verdadeiro diálogo não pode acontecer, a não ser que os interlocutores se engajem em um pensamento crítico que perceba a realidade como processo, como transformação de um mundo cheio de contradições. Complementa ainda

que o diálogo é condição fundamental para a sua verdadeira humanização.

A educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social. Toda ação social é uma interação e pode ser definida como solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser engatadas nas ações de outro (BOUFLENEUR, 2001, p.24).

Além disso, Freire (1970) reescreve o trabalho de ensinar como prática de todos os trabalhadores culturais engajados na construção e organização do conhecimento, desejos, valores e práticas sociais. Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme quantidade de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas.

Freire refere-se também à responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade em cujo contexto desenvolve suas atividades, de seu compromisso em colaborar com um processo de transformação. Rebate a possibilidade de conceber uma posição neutra deste profissional perante a sua realidade histórica (WERTHEIN, 2006).

Outra categoria de análise que é encontrada no trabalho de Freire (1970) é a do papel do trabalhador social em um processo de mudança. Este tem uma atuação destacada na desmistificação da realidade distorcida, provocando o descobrimento da verdadeira dimensão na qual está imerso o trabalhador, o que poderá ser conseguido por meio da percepção crítica da realidade. Assim, o trabalhador social cumprirá o papel de agente de mudança mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha e de sua própria conscientização como produto do contato com eles.

Para isso, afirma-se que é através de processos de aprendizagem que a educação realiza as finalidades gerais de inserir os indivíduos das novas gerações no mundo da cultura e da sociedade, garantindo-lhes a formação de suas personalidades. Ressalta assim, à luz da racionalidade comunicativa, se entendam esses processos de formação de personalidade e de inserção sociocultural. Com isso pode-se acenar numa direção em que tais processos aparecem em sua potencialidade pedagógica e

como componentes fundamentais de uma educação crítico-emancipatória (BOUFLÉNEUR, 2001).

Uma das contribuições mais conhecidas de Paulo Freire, diz respeito ao seu método de alfabetização, que de maneira esquemática, consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados (BARRETO, 2006):

- a) a investigação temática pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive;
- b) a tematização pela qual codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e
- c) a problematização na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Analisando as ideias de Piaget, Smith (2006), afirma que o ensino é sem dúvida necessário na prática. Mas não é suficiente uma boa aprendizagem. Informações novas podem levar à redistribuição de conhecimento disponíveis, em verdadeiras revoluções que vão além do que é ensinado. Percebeu que ensinar é necessário, mas insuficiente, requer-se algo mais.

Corroborando com o fator da problematização, Demo (2004), afirma que a maneira mais promissora de construir conhecimento se há a "teorização das práticas", para partir do que a pessoa já domina, faz, vive, vivencia; aí prática também será fonte de conhecimento, não mera aplicação, e induz a unir dialeticamente teoria e prática.

A superposição do processo educativo, a que igualmente nos referimos mais vagar e quem vem caracterizando o nosso agir educacional e fazendo-o verbalista, nocional, implica também uma atitude: a rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical e assistencializadora (FREIRE, 2001, p.12).

Resgata-se também a discussão que o diagnóstico é exigido na identificação de níveis de conhecimento, tanto no ensino quanto na aprendizagem como uma combinação. Mesmo assim, não se entendeu para a sala de aula, que é reconhecidamente a tarefa mais difícil. Em segundo lugar, a aprendizagem na sala de aula ocorre de múltiplas formas, inclusive estudando em grupo e "aprendendo sozinho". Piaget recomendava explicitamente estudo em grupo como um padrão de ensi-

no. Porém havia ainda uma condição. Aprender sozinho também é necessário (SMITH, 2006).

“A exigência não era que a aprendizagem teria de ser solitária, mas que deveria ser autônoma. Autonomia não é anarquia, isto é, o aprendiz faz o que quer. Em vez disso, os aprendizes deveriam querer fazer o que estão fazendo. Essa distinção sutil relaciona-se com a motivação de aprender” (SMITH, 2006).

Outro ponto a ser destacado da vida e obra de Freire é a chamada utopia. Para Barreto (2006) a libertação como objetivo da educação é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.

Outra obra importante de Paulo Freire é a Pedagogia da Autonomia. O primeiro ponto a destacar desta obra é a relação entre docentes e discentes, pois de acordo com Freire (2006, p.25) “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Já para Piaget, autonomia requer individualização do conhecimento, que pode ocorrer no estudo em grupo. Ressalta também que o resultado da aprendizagem é importante. Se o nível é alto demais, a aprendizagem pode ocorrer como repetição e conformidade (SMITH, 2006).

Por parte do docente, é necessário revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Além disso, ressalta que esta relação é uma experiência alegre por natureza. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2006 p. 160).

Outro ponto importante da obra de Freire exposto por Barreto (2006) é o diálogo, o qual consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação, ou seja, sem relações de autoridade. Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo (FREIRE, 2006).

Bonfleneur (2001) complementa ainda que a hermenêutica, enquanto dimensão constituinte da pedagogia, propõe a leitura do mundo da sala de aula, a fim de que sejam desvelados os muitos sentidos que aí

se fazem presentes e interagem. Requer-se, para essa leitura, um ambiente de liberdade em que professores e alunos se relacionem e se comuniquem, tomando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade. É nessa perspectiva que se colocam as teorias da aprendizagem que visam a uma educação emancipatória.

Ainda é ressaltado por Freire (2006) que o educador não pode colocar-se na posição de detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o aluno tem uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apoiava em métodos centrados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes.(BARRETO, 2006, p.3).

Também se deve enfatizar a interdisciplinaridade, sendo que este conceito surge da análise da prática concreta e da experiência vivida do grupo de reflexão.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentizada e fragmentada (BARRETO, 2006, p.4).

Freire (2006 p.106-107) ainda defende veementemente a relação entre teoria e prática no ensino “não se poderá separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. Complementa ainda

que “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência” (FREIRE, 2006, p.72).

Na análise de Smith, (2006), a avaliação de Piaget de equilíbrio estava incompleta. Mesmo assim, garantia dois importantes princípios para a educação. Um que a criatividade é importante – como construção nova, pelo gênio, ou reconstrução, pelo resto de nós – no sentido de que cada mente humana em ação tem potencial para avançar: cada indivíduo é levado a pensar e repensar o sistema de noções coletivas.

Ao encontro dessas ideias, Delval (2003) também traz uma análise das ideias de Piaget. Afirma então que o que se pretende na escola é favorecer o desenvolvimento de indivíduos; socializá-los metodicamente; ajudá-los a adquirir conhecimentos e valores, a desenvolver sua inteligência e a se conter em adultos autônomos. Piaget se ocupou extensamente de todos esses assuntos em suas pesquisas.

Enfim, o que Piaget nos oferece é uma visão do ser humano como um organismo que, ao agir sobre o meio e modificá-lo, também modifica a si mesmo. Piaget considera, portanto, que o conhecimento tem origem na ação transformadora da realidade, seja material ou mentalmente (DELVAL, 2003).

Outra característica dos docentes destacada por Freire (2006) é a esperança e o otimismo na possibilidade da mudança, pois são um grande passo na construção e formação científica do professor que deve coincidir com sua retidão ética.

Bonfleure (2001) complementa ainda que os educadores constituem um dos segmentos profissionais com maiores dificuldades para definir ou identificar os supostos básicos a partir dos quais entendem e justificam suas ações individuais e coletivas. Comparativamente com outros campos de atividade, a ação educativa envolve um conjunto de questões que a torna bastante complexa.

Se há dificuldade para definir a identidade do trabalho do docente, se os cursos de formação desse docente necessitam de maior clareza teórica com relação às suas tarefas, enfim, se a própria educação se encontra em crise, tudo isso está a exigir uma reflexão acerca dos modelos de racionalidade que subjazem ao modo de pensar e fazer a educação nos tempos atuais. A crise da educação é, conforme nossa opinião, uma crise de referenciais, de parâmetros de racionalidade,

enfim, de paradigmas (BOUFLENEUR, 2001, p.11).

Corroborando com essa discussão, Freire (2006) ressalta que o desafio de quem educa é instigar o pensamento crítico, com base em métodos, dando ao estudante autonomia de pensamento, ensinando-o a aprender de uma maneira mais correta, mostrando-lhe a necessidade da pesquisa, do saber metodológico, despertando sua curiosidade e aguçando o pensamento crítico. "O educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica" (FREIRE, 2006, p.63).

O agir pedagógico realizado de modo sistemático em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas [...] A orientação ao êxito e a orientação ao entendimento podem apresentar-se como aspectos analíticos de um mesmo comportamento. Consequentemente, o agir educativo, assim visto, se apresentará como um agir social bastante complexo, cuja caracterização não poderá ser feita na perspectiva de duas alternativas mutuamente excludentes (BOUFLENEUR, 2001, p.82-83).

De acordo com Giacon e Taino (2001), é importante lembrar que para o exercício da docência a autonomia tem um significado valioso que devemos resgatar e reconstruir. E isto só será possível se houver apoio, partilha e troca de experiência entre aqueles que entendem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas compartilhar vida. A autonomia, portanto deve ser entendida como um processo de construção permanente onde devem ser conjugados, entrelaçados e equilibrados muitos elementos.

Ainda destaca-se uma citação de Freire referente às Universidades e a busca do conhecimento novo através da pesquisa.

A Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos do mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. (FREIRE, 1992, p.192).

Para Freire (1992), toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

É complementado que o problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista da nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia umas com as outras (FREIRE, 2001).

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001).

Com isso, traz-se a discussão abordada por Freire (2001) sobre a organicidade, que implica a posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir. Destaca-a que não há organicidade na superposição, em que existe a possibilidade de ação instrumental. Da mesma forma, a organicidade do

processo educativo implica a sua interação com as condições de tempo e espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta interação o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.

Assim, Anísio Teixeira ressalta que a escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns (ANÍSIO TEIXEIRA apud FREIRE, 2001, p.13)

Por isso mesmo é que insistimos tanto, os brasileiros, em termos teóricos, na necessidade de descentralização educativa, sempre estrangulada pelo autoritarismo, que empresta ao centro ou aos centros, força messianicamente salvadora e, assim, protecionista e antidemocrática, e continuamos hipertrofiadamente centralizados. Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação de nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo que signifique antidiálogo, antiparticipação, anti-responsabilidade. (FREIRE, 2001, p.13)

Freire (2001) delimita o antidiálogo do educando com a sua realidade. Antiparticipação do educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida, de seu próprio destino

Freire (2001) apresenta ainda como um dos aspectos mais importantes do agir educativo, na fase atual, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar, no homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador. “E é precisamente uma educação assim que ultrapassando as paredes das escolas, precisa ser incrementada entre nós” (FREIRE, 2001, p.21).

Após essa reflexão sobre o agir educacional, pode ser percebida a relevância do diálogo e das interações. Com isso, apresenta-se a seguir

a discussão do agir comunicativo, fundamentada principalmente nas ideias de Habermas.

2.4.2 Agir Comunicativo

Habermas propõe em sua teoria crítica que se compreenda a sociedade como unidade constituída de sistema e mundo da vida, contemplando ao mesmo tempo os domínios da razão instrumental e da razão comunicativa (BONFLENEUR, 2001).

Corroborando com essa afirmação, Paula (2008) argumenta que Habermas não rompeu com os princípios da teoria crítica, mas deu a ela uma nova direção, um novo impulso democrático, ao fundi-la com o pragmatismo americano e com a filosofia da linguagem, demonstrando a possibilidade de uma razão comunicativa não substituir, mas barrar a razão instrumental. Complementa ainda que Habermas vai apontar que um rompimento total com o esclarecimento, como querem Nietzsche, Heidegger e os pós-estruturalistas franceses, torna a crítica impossível, pois se destrói, com isso, as normas constitutivas da modernidade (verdade, racionalidade e liberdade) que viabilizam a crítica.

Complementando essa ideia, em linhas gerais Habermas concorda com o quadro analítico traçado pelos companheiros da Escola de Frankfurt. Para ele, porém, não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos (BOUFLENEUR, 2001). “Assim, afirmo que o que tenho em mente não é uma metateoria, mas uma continuação das teorias sociais clássicas” (HABERMAS, 2007a, p.29).

Algumas dessas afirmações podem ser percebidas por meio do seguinte trecho:

Será que os vestígios de uma razão transcendente se perdem nas areias da contextualização e da historicização ou será que uma razão incorporada em contextos históricos consegue manter a força necessária para uma transcendência a partir de dentro? Será que a cooperação entre sujeitos dotados da faculdade de aprender continua mantendo, no interior de seus respectivos mundos da vida, articulando de modo linguísticos, força para modificar, de modo racionalmente motivado, a interpretação do mundo? Será que a razão se encontra inteiramente à mercê do evento de uma linguagem que apenas franqueia mundos ou será

que ela continua sendo, ao mesmo tempo, uma força capaz de mover mundos? (HABERMAS, 2007b, p.32-33).

Com isso, diferentemente de seus companheiros, que acabaram numa posição de pessimismo e de impotência ante o processo de desenvolvimento da razão, “Habermas busca resgatar o potencial de crítica por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade” (BOUFLENEUR, 2001, p.13).

Na percepção de Habermas não houve apenas um avanço da razão instrumental sobre âmbitos indevidos, mas uma assimilação dessa como única forma de racionalidade possível. Por isso, a grande tarefa que ele se propõe a realizar consiste em resgatar o potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos. Tal resgate, Habermas faz sob a forma de uma reconstrução teórica da estrutura racional do agir comunicativo. Em suas próprias palavras, a teoria da ação comunicativa se propõe a investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido de razão (BOUFLENEUR, 2001).

Se partirmos - com razão, no meu modo de ver - do fato de que os enunciados normativos podem ser válidos ou não-válidos; e se, como indica a expressão "verdade moral", interpretamos as pretensões morais, segundo o modelo imediatamente disponível da verdade de proposições; então nos veremos levados - erroneamente, acredito - a compreender a possibilidade de tratar as questões práticas em termos de verdade como se os enunciados normativos pudessem ser " verdadeiros" ou "falsos" no mesmo sentido que os enunciados descritivos. Assim, por exemplo, o intuicionismo apóia-se numa assimilação das proposições de conteúdo normativo a proposições predicativas do tipo: "Esta mesa é amarela" ou "Todos os cisnes são brancos". G. E Moore examinou detalhadamente como os predicados "bom" e "amarelo" se comportam um relativamente ao outro (HABERMAS, 2003, p.73).

Assim, propõe uma mudança de paradigma: o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetivos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de

se entenderem sobre algo. Com isso, as questões do mundo social e da subjetividade, que antes ficavam a margem das decisões racionais, passam ao âmbito da crítica racional, já que são passíveis de entendimento intersubjetivo (BOUFLENEUR, 2001).

Assim, tem-se a discussão de uma nova racionalidade: o agir comunicacional. “Na perspectiva da pragmática formal, a estrutura racional interna do agir orientado pelo entendimento reflete-se em suposições que os atores têm de conceber quando pretendem engajar-se nessa prática” (HABERMAS, 2007b).

Nessa discussão sobre o agir comunicativo, para Habermas (2007b), há três pressuposições pragmático-formais do agir comunicativo, correferidas entre si, formando aspectos da razão dessublimada, incorporada na prática comunicativa cotidiana. São elas: a suposição comum de um mundo objetivo, a racionalidade que sujeitos agentes se atribuem mutuamente e a validade incondicional que eles reivindicam para suas asserções em atos de fala.

Bonfleneur (2001, p.44) complementa ainda que

a instauração do discurso teórico ou prático requer algumas condições indispensáveis: direitos iguais para argumentar e se defender; ausência de coerção ou de quaisquer tipos de ameaça ou constrangimento, enfim, a existência daquilo que Habermas chama de "uma situação ideal de fala", em que se impõe tão-somente a força do argumento. Sob essas condições o resultado do discurso apresentar-se-á como entendimento racionalmente motivado.

Em outros termos, no agir comunicativo pressupõe-se que os participantes possam chegar, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para o prosseguimento da interação. Nesse caso, as convicções intersubjetivamente compartilhadas constituem um potencial de razões que vinculam os sujeitos em termos de reciprocidade (BOUFLENEUR, 2001).

Para entender melhor essa nova perspectiva da razão, faz-se necessária também a distinção do agir estratégico em relação ao agir comunicativo:

no agir estratégico a constelação do agir e do falar modifica-se. Aqui as forças ilocucionárias de ligação enfraquecem; a linguagem encolhe-se, transformando-se num simples meio de informação. [...] Enquanto que no agir estratégico

um *atua* sobre o outro para *ensejar* a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um *é motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de permanência - e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita. (HABERMAS, 2003, p.74;79)

Bonfleneur (2001) complementa que tanto ações de caráter cognitivo-instrumental como ações orientadas ao entendimento são comuns e indispensáveis no nosso dia-a-dia. Mas pode acontecer que, em situações de relacionamento humano em que, sob o ponto de vista crítico, seria exigido o mecanismo do entendimento, ocorram ações caracterizáveis pela racionalidade que emerge das relações de domínio do homem sobre a natureza. É isso que acontece, na verdade, no agir estratégico, onde as relações entre pessoas assumem as características de uma manipulação instrumental.

Outro ponto a ser abordado na discussão do agir comunicativo diz respeito a ética, que Habermas (2003, p.78) ressalta que “a tentativa de fundamentar a ética sob a forma de uma lógica da argumentação moral só tem perspectiva de sucesso se também pudermos identificar uma pretensão de validade especial”. Destaca ainda que a esfera da validade deontológica das normas de ação, a ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais.

Chauí (2006, p.341) apresenta a relação da ética com a intersubjetividade, ao afirmar que:

a ação só será ética se realizar a natureza racional, livre e responsável do agente e se o agente respeitar a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros agentes, de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade. A subjetividade e a intersubjetividade éticas são ações e a ética é que existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais, definidos por laços e formas de sociabilidade, criados também pela ação humana em condições históricas determinadas.

Assim, tem-se a reflexão sobre a ética do Discurso, a qual segundo Habermas (2003) não dá nenhuma orientação contenedora, mas sim, um *procedimento* rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não

para a produção de normas justificadas, mas para o exame de normas consideradas hipoteticamente. “O princípio da ética do Discurso proíbe que, em nome de uma autoridade filosófica, se privilegiam e se fixem *de uma vez por todas* numa teoria moral determinados conteúdos normativos” (HABERMAS, 2003, p.149).

Complementa-se que a destranscendentalização pode ocasionar na inserção de sujeitos socializados em contextos do mundo da vida; de outro lado, ao entrecruzamento da cognição com o falar e o agir. Por isso, o conceito de mundo modifica-se junto com a arquitetura da teoria (HABERMAS, 2007b). Isso vai ao encontro das ideias emancipatória apresentadas por Freire.

A partir do momento em que, em uma comunicação recíproca, sujeitos providos da faculdade de falar e de agir desejam entender-se "sobre algo" ou pretender arranjar-se "com algo" no trato prático, têm de poder "referir-se", a partir do horizonte de seu respectivo mundo da vida compartilhado, "a algo" no mundo objetivo. Para poder referir-se a algo, seja na comunicação sobre estados de coisas ou no trato prático com pessoas e objetos, eles têm de tomar como ponto de partida uma pressuposição pragmática - cada um para si, porém em consonância com todos os outros. Eles supõe "o mundo" como uma totalidade de objetos que existem interdependentemente, os quais podem ser manipulados e examinados. São "examináveis" todos os objetos dos quais é possível afirmar fatos (HABERMAS, 2007b, p.39).

Destaca-se ainda que o agir comunicativo tem um enfoque cooperação, de interação das pessoas. Já o agir estratégico, controlado pelo sucesso, eles estão em contato com uma realidade que sempre surpreende, a qual é capaz de se opor às intervenções ou de colaborar (HABERMAS, 2007b). “Os participantes, no momento mesmo em que encetam uma tal prática argumentativa, têm de estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas negativas, por essas razões e somente por elas” (HABERMAS, 2007a, p.15).

Em complemento, na visão de Vygotsky, um dos mais importantes psicólogos da Rússia, na primeira parte do século XX, o funcionamento mental das origens do indivíduo só pode ser entendido se examinar os processos sociais e culturais do contexto em que está inserido.

Em vez de começar com a suposição de que o funcionamento mental ocorre primeira e principalmente dentro do indivíduo, Vygotsky admite que os processos mentais podem também ocorrer entre as pessoas no plano intermental (ARDICHVILI, 2006)

Além disso, para Vygotsky, o processo de tentar se comunicar com os outros resulta no desenvolvimento do sentido das palavras, que então formam a estrutura da consciência. O discurso interior não pode existir sem a interação social. Em um processo gradual de desenvolvimento, símbolos primeiramente usados em comunicação voltam-se para dentro para regular o comportamento visando à cooperação social (ARDICHVILI, 2006).

Em acordo com esses conceitos, Bonfleneur (2001) afirma que um acordo depende de contextos de cooperação, uma vez que ele não pode ser imposto de fora ou ser forçado por uma das partes, seja por gratificação ou ameaça, sugestão ou engano. Predomina aqui o enfoque intersubjetivo, em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre determinada situação e a forma de dominá-la. Já no mecanismo de influenciação, o ator assume o enfoque objetivador em que os outros aparecem como rivais ou entes manipuláveis.

Mas nem toda comunicação ou ato de fala é um agir comunicativo. Tem-se duas características para distinguir os atos de fala em relação às simples atividades não linguísticas: os atos que se interpretam a si mesmos revelam uma estrutura reflexiva; eles visam fins ilocucionários que não assumem o status de um fim realizável no interior do mundo, que não podem ser realizados sem a cooperação e do assentimento livre de um destinatário e que só podem ser explicados pelo recurso à ideia de entendimento que habilita no interior do próprio meio linguístico. Pode-se entender uma interação como sendo a solução para um problema de coordenação (HABERMAS, 2002).

O esboço do agir comunicativo é um desdobramento da intuição segundo a qual o telos do entendimento habita na linguagem. O conceito de entendimento possui normativo, que ultrapassa o nível da compreensão de uma expressão gramatical. Um falante entende-se com outro sobre uma determinada coisa. E ambos só podem visar tal consenso se aceitarem os proferimentos por serem válidos, isto é, por serem conformes à coisa. O consenso sobre algo se mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica (HABERMAS, 2002).

Todos esses elementos estão estritamente ligados com a educação, podendo ser percebido na visão de Bonfleneur (2001, p.57)

a educação, para realizar-se, depende de contexto de ação comunicativa, é justo afirmar que é no âmbito de uma racionalidade comunicativa que devem ser explicitadas suas condições de possibilidades, seus meios e seus fins. Se isso aponta, por um lado, para uma concepção comunicativa da educação, permite, por outro, a crítica dos processos pedagógicos que carregam as características de uma interação comunicativamente distorcida ou interrompida.

Estabelece-se, dessa forma, um parâmetro para o diagnóstico de muitos problemas da educação. Problemas que podem ser identificados, por um lado, como "desvios" da comunicação, isto é, como situações em que a linguagem já não é utilizada para a busca do entendimento, mas para a finalidade como o constrangimento, a imposição, a manipulação, etc., e, por outro, como cerceamento dos espaços da ação comunicativa, pelo avanço dos mecanismos sistêmicos de controle sobre âmbitos do mundo da vida (BOUFLENEUR, 2001).

O autor propõe que as interações educativas ocorram sob o mecanismo do entendimento é necessário que os próprios saberes sejam percebidos em sua estrutura comunicativa, isto é, como resultados de entendimentos racionalmente construídos, e não de forma dogmática, como que dispensando as razões que o fundamentam (BOUFLENEUR, 2001).

Na ação comunicativa os sujeitos assumem o enfoque performático do recíproco reconhecimento. Supera-se, assim, o enfoque objetivador, em que os outros aparecem como objetos ou entes manipuláveis. Assim vinculando também o agir educacional crítico e emancipador de Freire. “Por isso, quando os pressupostos da comunicação dão lugar àqueles que regem a manipulação, o engano ou a coação, desfazem-se, também, aquelas condições que, em nosso ver, deveriam estar presentes numa ação educativa” (BOUFLENEUR, 2001, p.87).

Mas vale ressaltar, de acordo com Habermas (2007b, p. 34) que “as dificuldades de compreensão derivam do princípio, não dos detalhes”.

Quando a interação deixa de ser consensual, o que ocorre quando há o questionamento explícito de alguma pretensão de validade que está na base de sua sustentação, é necessário que o agir comunicativo passe para o nível do discurso argumentativo. Nesse momento os atores assumem os

papéis de falantes e ouvintes a fim de "negociarem" um novo consenso acerca daquilo que se tornou polêmico ou problemático. Com isso, as pretensões de validade se tornam objeto de avaliação crítica (BOUFLENEUR, 2001, p.43).

É necessário estar preparado para discutir, para argumentar, além de, é claro, estar aberto ao diálogo. Com isso, no próximo tópico discorre-se sobre a importância e os conceitos referentes à autoridade do argumento.

2.4.3 Autoridade do argumento

“A expressão ‘saber é saber dizer’ pode ajudar-nos a explicitar a questão do conhecimento na perspectiva habermasiana. É no dizer que algo como um saber se manifesta” (BOUFLENEUR, 2001, p.64).

Inicialmente, ao tratar-se da autoridade do argumento é necessário discorrer acerca do tema conhecimento. Para Demo (2004), a educação e o conhecimento são o eixo, tanto do desafio econômico, quanto do desafio da equidade. Trata-se aí de educação de qualidade, ou seja, daquela voltada para a construção do conhecimento. O conhecimento é produzido, de modo geral, no sistema educacional, o que permite, desde logo, uma aproximação entre educação e conhecimento, ainda que este seja apenas meio.

É necessário também trazer a discussão da formação de conceitos de Vygotsky. Os primeiros, conceitos espontâneos, são aqueles conceitos que são formados a partir da interação do sujeito com o mundo físico do dia a dia enquanto que os segundos, conceitos científicos, normalmente são enunciados no ambiente formal do ensino, não tendo, portanto, a mesma gênese dos conceitos cotidianos. Vygotsky discorda dos trabalhos de Piaget que, nessa fase, não fazia qualquer distinção entre os dois tipos de conceitos (ROSA, 2009).

O processo de desenvolvimento dos dois tipos de conceitos é completamente diferente também. Os conceitos cotidianos são usados pelo sujeito e após são generalizados. Já os conceitos científicos já nascem como generalizações (abstrações) da realidade. Com estas origens diferentes o desenvolvimento dos dois tipos de conceitos também se dá de forma diversa: enquanto os conceitos cotidianos têm um desenvolvimento vertical em direção à um nível de abstração superior (para cima) os conceitos científicos têm um desenvolvimento em direção à base, instâncias concretas do conceito (ROSA, 2009).

O desafio essencial da universidade e também da educação moderna é a pesquisa, definida como princípio científico e educativo (DEMO, 2004, p.33).

Em relação a importância do conhecimento para a cidadania, assim como Freire, Demo (2004) destaca a cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é manejo e produção de conhecimento.

Esse conhecimento para a cidadania emancipatória pode ser visto como objetivo da educação, assim como a cidadania, humanismo, afeto, auto-afirmação e visão global do ser humano.

Essa transmissão de conhecimento continuada tem necessidade vital da sociedade e da economia, mas é decorrente da capacidade de construir. Esta é base, e é tarefa essencial dos sistemas educativos, em termos instrumentais. Demo (2004) destaca ainda que a escola e a universidade são insubstituíveis como lugar privilegiado da construção do conhecimento, mas serão ultrapassados naturalmente pela instrumentação eletrônica como instâncias de transmissão e socialização. Esse é mais um fator preponderante para a discussão sobre Universidades, sendo seu desafio não é “perder campo”, mas assim atuar de forma integrada com essas transformações.

É necessário revisar, radicalmente, a proposta educativa, em termos instrumentais, direcionando-a para o compromisso construtivo. Universidade para apenas repassar conhecimento, geralmente como "café requentado", é algo totalmente arcaico, para não dizer investimento no atraso. A aula não pode mais ser a definição do professor, mas a pesquisa, entendida como princípio científico e educativo, ou seja, como expediente para gerar ciência e promover o questionamento crítico e criativo (DEMO, 2004, p.15).

Demo (2004) ainda complementa que a aventura de construir conhecimento é tipicamente a aventura dos tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores. Pesquisa adquire, assim, a condição de função básica do sistema de educacional, em termos instrumentais, pervadindo não só as técnicas construtivas de conhecimento, mas igualmente o impulso crítico e criativo da educação emancipatória.

Para potencializar essa educação emancipatória é necessário ainda a inclusão da discussão histórica e política no agir educacional. “Não se pode colaborar na construção da cidadania sem incursão ideo-

lógica, porque se trata até ao âmago de qualidade política” (DEMO, 2004, p.26).

Outro problema apontado por Demo (2004, p. 28) para a construção da autoridade do argumento é

vício acadêmico clássico aceitar como conhecimento adequado a mera absorção teórica, contornada cá e lá de alguns estágios. A própria extensão universitária corresponde, em última análise, á má consciência de uma instituição que sabe estar no mundo da lua e precisa demonstrar em algum lugar que toca o chão. Isto mostra quão distante está a universidade do compromisso de inovar pela via do conhecimento construído (DEMO, 2004, p.28).

O processo de formação dos conhecimentos ocorre como processo interno do sujeito, e é aí que temos de estudá-lo. A ideia pode ser chocante para muitos professores, já que os obriga a mudar sua perspectiva sobre o ensino. O que fazem, na realidade, não é ensinar, mas sim procurar as condições para que o aluno aprenda. Isso supõe uma mudança de perspectiva muito profunda para a compreensão do que é aprendizagem, a formação de conhecimentos e o desenvolvimento, processos intimamente associados. Uma contribuição fundamental de Piaget foi ter mostrado que as transformações realizadas pelo sujeito no seu meio são a fonte do progresso do conhecimento, que dá lugar à criação de seus instrumentos intelectuais e às suas representações da realidade. (DELVAL, 2003)

Smith (2006) relata as ideias de Piaget, para o qual mentes vivas são mentes em ação com capacidade de produzir melhores julgamentos. Isso leva a um segundo princípio, no qual ensinar pode ser, em si, eficaz. O que se requer é o desenho criativo de aprender tarefas que habilitem normativamente mais do que desabilitem. Isso ocorre quando se inicia um processo de transformações necessárias para novos aprendizados.

Nesse ponto levanta-se uma questão de critério: a razão é um ato de obediência, ou a obediência é um ato da razão? Transmitir verdades para alunos que respondam de acordo com o que lhes foi ensinado está bem. Pode-se registrar uma realização bem-sucedida. Obediência à razão é outra coisa. Isso requer sujeitos que se encarreguem de seu aprendizado convertendo as razões para suas respostas em boas razões, mesmo se isso desencadear desobediência racional ao que está sendo ensinado (SMITH, 2006).

Bonfleneur (2001) ressalta ainda que sobre a competência comunicativa, a qual consiste no domínio não-reflexivo (pré-teórico) de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico. Tais pressuposições têm um caráter similar ao das regras gramaticais, que o indivíduo utiliza ao falar e que nem pode isso lhe são conscientes. Portanto, da mesma forma como o indivíduo que fala é capaz de utilizar corretamente a regras gramaticais, mesmo sem dominá-las reflexivamente, assim também os sujeitos capazes de linguagem e de ação faz uso de certas pressuposições pragmáticas ao utilizarem a linguagem voltada ao entendimento. Esse saber pré-teórico, que serve ao entendimento linguístico, pode ser reconstituído racionalmente numa perspectiva universalista, da mesma forma como se reconstroem as competências universais relativas à gramática da linguagem.

A sonora palavra convergência, que exprime aqui um princípio metodológico perfeitamente inatacável (quer dizer, o princípio metodológico de que o desenvolvimento deveria ser estudado como um processo determinado pela interação entre o organismo e o meio ambiente), liberta na realidade o autor da tarefa de analisar os fatores sociais e ambientais no desenvolvimento da linguagem. (VYGOTSKY, 2009, p.26)

Acrescenta-se ainda que em termos de conhecimento inovador e de pesquisa crítica e criativa, teoria e prática carecem de ser intermediadas pela habilidade de saber pensar aprender a aprender. Saber pensar e aprender a aprender supõem um tipo de formação ao mesmo tempo propedêutica e capaz de intervir. De um lado, está a habilidade construtiva de conhecimento, de outro, a capacidade de fazer história tomando o conhecimento como fator primordial de intervenção (DEMO, 2004).

“O grau de racionalidade comunicativa encarnado nos processos e conteúdos da educação se torna o parâmetro crítico de todo o processo educacional” (BOUFLENEUR, 2001, p.71).

Ressalta ainda, que o conhecimento inovador não se obtém pela cópia, reprodução, imitação, aula e prova, mas pela pesquisa como atitude cotidiana. “Saber pensar e aprender a aprender correspondem ao compromisso de sair da mera cópia, para postar-se como capaz de construir conhecimento. E isto inclui, no mesmo processo, compreender e inovar a realidade” (DEMO, 2004, p.29).

Todos esses fatores permeiam a construção da autoridade do argumento. Para dialogar, e ser entendido, é necessário o seu desenvolvi-

mento, sendo o mesmo não somente teórico, mas principalmente prático.

A formação geral, entendida como capacidade de saber pensar e de aprender a aprender, é sempre muito mais importante do que treinamento, estágios, exercício, porque é a alma do ímpeto inovador. Daí o equívoco total de um curso que apenas prepara recursos humanos para exercer profissões, já que promove no fundo idiotas especializados em executar, dispensados do questionamento sistemático (DEMO, 2004, p.28-29).

Em relação a este fator, Demo (2004) destaca que seria inútil reconhecer que a prática é algo curricular, desde o primeiro semestre, permitindo testar teorias e voltar a elas, com fonte de questionamento sistemático. Destarte, a prática é questionamento sistemático de teorias, assim como teoria é questionamento como fator primordial de intervenção.

O autor complementa ainda que a competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias. Isto leva à capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo.

Com isso, chega-se a discussão de um discurso competente, que para Chauí (2006) é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Chauí (2006) relata que um discurso que seja capaz de tomar o discurso ideológico e não contrapor a ele um outro que seria verdadeiro por ser "completo" ou pleno, mas que tomasse o discurso ideológico e o fizesse desdobrar todas as suas contradições, é um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso.

Esse contradiscurso é o discurso crítico, que não deve ser tomado como um discurso da objetividade. Com efeito, se, do ponto de vista teórico,

uma das características da ideologia é a separação sujeito-objeto e um certo mito da objetividade, cairíamos também no engodo da objetividade se superássemos estar de posse de um discurso objetivo para opô-lo ao discurso ideológico, não objetivo. Se, do ponto de vista teórico e sobretudo do ponto de vista prático, respeitarmos o movimento interno pelo qual sujeito e objeto vão sendo constituídos um pelo outro no real, a crítica da ideologia não se fará pelo contraponto de um segundo discurso, mas se fará por dentro dela, isto é, pela elaboração de um discurso negativo no interior do discurso ideológico (CHAUI, 2006, p.33-34).

Corroborando com essa afirmação, pode-se afirmar que o processo de entendimento, na proposta do paradigma comunicativo, pode ser caracterizado como um processo de discussão crítica. Este, no entender de Pedro Demo, exige rigorosidade e sistematicidade argumentativa e capacidade de ouvir as razões alheias. Exige, na verdade, certa democracia metódica, que não consiste simplesmente em defender ideias, mas em saber argumentar ou contra-argumentar, apresentando razões e contra-razões (DEMO, 2004).

A construção do conhecimento permite o aprimoramento não somente da habilidade político-participativa, como também influi mais no processo produtivo, ao transforma-se em agente central da qualidade e da competitividade (DEMO, 2004). Parodiando o critério da falsificabilidade de Popper, afirma-se, numa interpretação de Habermas, que a discutibilidade é o critério principal de cientificidade. Sobretudo o avanço científico e a capacidade de inovação se mantêm, recuperam, desenvolvem sob o signo da discussão aberta irrestrita. Somente pode ser científico o que for discutível. A ciência tem compromisso iniludível de ser crítica e criativa. Ao questionamento sistemático devemos acrescentar, então, a marca crítica e criativa (DEMO, 2004).

A racionalidade científica, ao construir a objetividade, realiza a operação chamada determinação completa, pela qual uma realidade é convertida em objeto de conhecimento. Algo é conhecido objetivamente quando é possível dominá-lo inteiramente pelas operações do entendimento. A noção de objetividade está vinculada, portanto, à ideia de poder: conhecer é exercer um poder, na medida em que conhecer é conhecer o objetivo, e

o objetivo foi construído de modo a tornar-se esgotável teoricamente. A ideia de que é possível esgotar teoricamente e, portanto, dominá-lo teoricamente um objeto é a ideia de que é possível dominá-lo teoricamente e, portanto, dominá-lo praticamente. Essa noção de objetividade é inseparável da ideia de exercício da dominação (CHAUI, 2006, p.45).

Para Chauí (2006), esta aparece como uma dominação exercida sobre o objeto do conhecimento, mas, na medida em que o objeto do conhecimento nada mais é do que aquilo que foi elaborado no interior de uma prática social determinada. Assim, percebe-se que a ciência é trabalho de dominação. A noção de objetividade é uma noção de poder, pois algo é considerado conhecido objetivamente quando é possível dominá-lo inteiramente pelas operações do intelecto.

Essa discussão de Chauí traz a tona outro ponto a ser referenciado, a ciência, que para Demo (2004) é uma pretensão de conhecimento, dentro de um processo infundável de busca e pesquisa. Não existe produto propriamente final. A verdade não é propriedade de ninguém e pode sempre ser rediscutida naquilo que depende de consenso para ser válida. A validade não prescinde da comunicação.

O parâmetro da discutibilidade advém do paradigma da comunicação. A comunicação, para comunicar e comunicar-se, carece do outro lado, com as mesmas marcas de comunicação. Destrói-se a comunicabilidade se somente um lado fala e ao outro se impõe-se silêncio, ou se o outro lado apenas pode consentir. O diálogo crítico irrestrito tornar-se, assim, o caminho da ciência (DEMO, 2004, p.22).

Uma abordagem relevante a ser discutida diz respeito ao questionamento da ciência; Se o conhecimento científico é a fonte primordial de inovação, e esta marca emerge do questionamento sistemático crítico e criativo. A ciência carece de questionar-se a si mesma, como movimento intrínseco, infundável de construção e reconstrução permanente (DEMO, 2004).

Chauí (2006, p.19) complementa essas ideias, ao afirmar que o discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. Assim, não é paradoxal e nem contraditório em um mundo como o nosso,

que cultua patologicamente a cientificidade, surgirem interdições ao discurso científico. Podemos dizer que exatamente porque a ideologia contemporânea é cientificista, cabe-lhe o papel de reprimir o pensamento e o discurso científico. É nesse contexto de hipervalorização do conhecimento dito científico e de simultânea repressão ao trabalho científico que podemos melhor apanhar o significado daquilo que aqui designamos como discurso competente.

Complementa-se ainda, de acordo com a visão de Demo (2004) que a coisa mais inútil em ciência é defender ferrenhamente teorias, porque estas, a rigor, não se fazem para serem defendidas, mas para questionar e serem questionadas. Somente teorias que se abrem irrestritamente ao questionamento fazem questionamento, ou seja, são científicas.

Uma crítica a ser feita é a homogeneidade de grupos, por exemplo nas Universidades, na discussão sobre alguma ciência. Se o questionamento é algo saudável e inerente a ciência, uma maior heterogeneidade é agregadora a este processo. “Não favorecem o professo da ciência, principalmente sua vocação inovadora e a necessidade de autocrítica, o grupo muito homogêneo, a escola fechada, o elitismo esotérico. Fidelidade grupal é pernicioso, porque aí já se prefere o fiel ao competente” (DEMO, 2004, p.24).

Mas, em um ambiente heterogêneo, o diálogo, a discussão, o entendimento são essenciais para o desenvolvimento. Novamente, percebe-se nesse fator a importância da autoridade do argumento, na qual indiferente de crenças e ideologias, a clareza e a argumentação são diferenciais.

Faz parte da sistematicidade o esforço comprometido de argumentação, no sentido preciso de aduzir as melhores razões possíveis para discordar. Quer dizer, a discordância não pode provir apenas da ideologia contrária, ou do desconhecimento de causa, ou da fidelidade grupal. Para divergir do conhecimento é mister conhecimento. Ainda, a resposta divergente, por mais acurada que seja, não encerra a discussão. Apenas a realoca. Questão de autocrítica (DEMO, 2004, p.24).

É necessário lembrar que “criticar não é apenas falar mal, mas construir alternativa teórica e prática” (DEMO, 2004, p.25).

Sobre o tema educação, várias reflexões são necessárias. Bonfleur (2001) afirma que a educação só pode alcançar um bom êxito no cumprimento de suas finalidades principais referentes à reprodução e à renovação de tradições culturais, ao estabelecimento de solidariedade e de padrões de convivência e à socialização das novas gerações se ela for concebida, por seus agentes, como uma ação comunicativa.

Em contraponto, não deve se limitar ao agir educacional, ou seja, a função pedagógica. Destaca-se que uma reestruturação administrativa também é necessária. Uma gestão inflexível pode acabar minando com ideias participativas e flexíveis, ocasionando assim um paradoxo dentro das organizações.

Assim, faz-se necessária então duas mudanças essenciais: de gestão e pedagógica. Essas mudanças não são necessariamente simultâneas, mas são essenciais. Em agir educacional focado na comunicação e no entendimento só poderá ser incrementado e desenvolvida em uma atmosfera que evoque esses valores.

Nossa intuição quanto à possível fecundidade da reflexão habermasiana para a educação se deve à constatação de que os objetivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma interação social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidade pessoais. Nesse sentido queremos propor o espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo. Além disso, acreditamos que a elaboração teórica de Habermas evoca um grande sentido pedagógico que, a nosso ver, importa ser explicitado. (BOUFLENEUR, 2001, p.17).

Esses valores têm que ser tanto pessoais quanto organizações, por meio de uma pré-disposição a essa nova situação, uma abertura a essa mudança reflexiva.

Mas afinal, o que pretende levar essa mudança é a uma Universidade mais cooperativa, tanto internamente como com o seu entorno. É um ponto de partida para uma mudança muito mais ampla, pois a cada semestre, a cada ano, cidadãos mais conscientes e éticos podem sair

dessa universidade e disseminar esses conceitos. É um ponto de partida para toda uma mudança social.

Alguns afirmam que a Universidade vai acabar, será substituída, mas é necessário pensar não do papel somente do ensino. A universidade tem que ser o núcleo transformador da sociedade, baseada em conhecimento e cooperação, sendo aberta e lidando com a complexidade inerente a sua natureza. Não se deve tentar simplificá-la, sua alma é complexa e isso que a difere, que a torna importante e admirável.

Assim, a Universidade no século XXI precisa mudar. É necessário uma busca da integração entre o agir educacional e o agir comunicativo. Preparar as pessoas para essa dinâmica, com práticas para desenvolver a autoridade do argumento. E enfim, contribuir para uma sociedade mais cooperativa e voltada ao entendimento.

Em complemento desta análise do estado da arte, faz-se necessário também abordar acerca do tema de Paradigmas, com seus conceitos e aplicabilidade para entender-se melhor a complexidade das organizações.

Desta forma, apresenta-se a seguir e discussão de paradigmas.

2.5 Paradigmas

Na área científica, o conceito de paradigmas é essencial e fundamental para o seu entendimento. Strauss e Corbin (2008) apresentam que o paradigma é uma perspectiva assumida em relação aos dados, outro ponto de vista analítico que ajuda a reunir e a ordenar os dados sistematicamente, de forma que estrutura e processo sejam integrados. A terminologia usada no paradigma é emprestada de termos científicos padronizados e garante a linguagem familiar, facilitando a discussão entre cientistas.

Os autores Kuhn (2001) e Morgan (2001) são usados como referência pra essas considerações, sendo estes utilizados nesta pesquisa.

É provável que uma das implicações mais importantes do trabalho de Kuhn provenha da identificação dos paradigmas como realidades alternativas; e o uso indiscriminado do conceito de paradigma de maneira diversa tende a mascarar esse insight básico. O termo paradigma é, portanto, utilizado aqui em seu sentido metateórico ou filosófico, para denotar uma visão implícita ou explícita da realidade. Toda análise adequada do papel dos paradigmas na teoria social deve desvendar as pressuposições centrais que caracteri-

zam e definem uma visão de mundo, de modo que se torne possível apreender o que há de comum nas perspectivas dos teóricos, cujos trabalhos poderiam, em caso contrário, num nível mais superficial, parecer distintos e de alcance amplo (MORGAN, 2007, p.13).

Primeiramente, faz necessário a conceituação proposta por Kuhn (2001) sobre a ciência normal, a qual significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas, sendo estas reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica, proporcionando assim os fundamentos para sua prática posterior. Kuhn (2001) ainda complementa que a ciência normal parte do pressuposto que a comunidade científica sabe como é o mundo.

Segundo Kuhn (2001), a ciência inclui conjuntos de crenças incompatíveis com as que mantemos hoje. Isso se deve ao fato de teorias hoje obsoletas terem sido descartadas em favor de novos modelos. Mas essa incompatibilidade denuncia que o desenvolvimento científico não é apenas um processo de acréscimo, mas de ruptura com modelos antigos, que apresentam contribuições íntegras para a sua época, mas não permanentes.

A História mostra, de acordo com o autor, diversos exemplos de cientistas como Einstein, Newton, que fizeram com que a comunidade rejeitasse a teoria vigente em favor de outra, incompatível com aquela. Isso requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores.

No século XVIII, de acordo com Kuhn (2001), se desenvolve o primeiro paradigma universalmente aceito, entretanto, a História sugere que o caminho para um consenso estável na pesquisa é extraordinariamente árduo. Uma das razões para essa dificuldade é que na ausência de um paradigma ou candidato ao mesmo, as primeiras coletas de fatos se aproximam de uma atividade ao acaso.

Para ser aceita como paradigma, uma teoria precisa parecer melhor que seus competidores, mas não necessariamente explica todos os fatos com os quais pode ser confrontada. Também é importante que os pesquisadores partilhem regras e padrões para a prática da científica, sendo este comprometimento e o consenso pré-requisitos para a ciência normal (KUHN, 2001)

Com a aceitação de um novo paradigma, Kuhn (2001) afirma que pode ocorrer o gradativo desaparecimento de escolas mais antigas, em parte causado pela conversão de adeptos ao novo paradigma, mas

isso não significa que este será universalmente aceito. Essa é uma das mudanças que novos paradigmas trazem à ciência .

Morgan (2007) afirma que para compreender a natureza da ortodoxia, na teoria das organizações, deve se entender a relação entre os modos específicos de teorização e pesquisa e as visões de mundo que eles refletem.

Será útil começar com o conceito de paradigma popularizado por Kuhn (1962), apesar de este conceito ter sido exposto a uma ampla e confusa variedade de interpretações (Morgan, 1979). O que se deve, em parte, ao próprio Kuhn ter usado o conceito de paradigma pelo menos de 21 modos distintos (Masterman, 1970) e consistentes com três sentidos amplos do termo: (1) como um modo de ver, ou visão cabal de realidade; (2) como referência à organização social da ciência, em termos de escolas de pensamento associadas a tipos particulares de realizações científica; e (3) como referência ao uso concreto de tipos específicos de ferramentas e textos para o processo de resolução de quebra-cabeças científicos (MORGAN, 2007,p.13).

Completando, de acordo com Kuhn (2001), guiados por este novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. Levam ainda os cientistas a verem o mundo definido por seus compromissos de maneira diferente. As pessoas vêem o mundo de acordo com suas experiências e treinamentos prévios, podendo estes fatores levar a um mundo incomensurável com o que habitava antes.

Portanto, uma das definições de Kuhn (2001) para paradigmas são realizações suficientemente sem precedentes e suficientemente abertas para permitir a ocorrência de problemas para serem resolvidos pelo novo grupo de praticantes. É um sinal de maturidade no desenvolvimento do campo científico, que tem como padrão a transição sucessiva de um paradigma a outro por meio de uma revolução. Porém, para ser considerada paradigma, no entendimento do autor, uma teoria deve parecer melhor que as competidoras, mas não precisa explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada.

Em complemento, Morgan (2001) afirma que no trabalho de Kuhn, ocorre a identificação dos paradigmas como realidades alternativas, e a utilização indiscriminada do conceito de paradigma em outros

sentidos tende a mascarar esse sentido básico, sendo assim uma visão implícita ou explícita da realidade.

Complementa-se ainda que a fim de estar atento à estas mudanças, para Kuhn (2001), é necessário estar com a mente aberta para novos paradigmas e possibilidades, Galileu é um exemplo disso, pois via os fenômenos naturais de uma maneira diferente daquela pela qual tinham sido vistos anteriormente, podendo assim explorar as possibilidades abertas por uma alteração do paradigma medieval.

Em relação a estas novas percepções, Mannheim (apud MORGAN, 2001) afirma os modos de pensar o mundo são mediados pelo ambiente social e como a aquisição de novos modos de pensar depende de um afastamento da antiga visão do mundo.

Morgan (2001) utiliza a conceituação de Kuhn nesta e em outras obras, que deriva da identificação de paradigmas como realidades alternativas, e define para este trabalho como uma visão implícita ou explícita da realidade.

De acordo com Morgan (2001) os seres humanos estruturam o seu mundo de modo que tenha significado. O conhecimento e a compreensão do mundo são dados por eventos externos, e tentam tornar o mundo objetivo por meio de processos essencialmente subjetivos. Complementa ainda que nas ciências sociais baseia-se na aceitação e utilização de diferentes tipos de metáforas como fundamento para investigação, ou seja, relação subjetiva.

Morgan (2001) explica a natureza e a organização da ciência social baseado em três conceitos. O primeiro é o de paradigmas como realidades alternativas, baseadas em quatro visões de mundo amplas: funcionalista, ligada ao pluralismo, à cultura, à objetividade e à sociologia da regulação; interpretativista, subjetivo e ligado à sociologia da regulação, vinculado à realização e produção de sentido; humanista radical, que é subjetiva e ligada à sociologia da mudança radical, é a teoria antiorganização; e estruturalista radical, que é objetiva e ligada à sociologia da mudança radical, é a teoria organizacional radical. Esses quatro paradigmas fundamentariam a análise organizacional.

A utilização de metáforas serve para gerar uma imagem para se estudar o objeto, sendo que essa “imagem pode fornecer a base para uma pesquisa científica fundada nas tentativas de descobrir até que ponto as características da metáfora podem ser encontradas no objeto de investigação” (MORGAN, 2001, p.63).

A metáfora também parece exercer uma importante influência no desenvolvimento da linguagem à medida que o significado se transfere de um situação a outra, novas palavras e novos significados, criados

como significados-raiz são metaforicamente utilizados para captar novas aplicações (MORGAN, 2001).

Em complemento a utilização das metáforas para a formulação de paradigmas, Morgan (2001) afirma que para se entender qualquer fenômeno organizacional é necessário utilizar muitas ideias metafóricas diferentes, sendo necessário para isso compreender a ligação entre a teoria e o método e as diversas abordagens metodológicas.

O papel dos paradigmas, como visões da realidade social, foi recentemente explorado em detalha por Burrell e Morgan (1979), que argumentaram que a teoria social em geral das organizações em particular poderiam ser utilmente analisadas em termos de quatro amplas visões de mundo, que são representadas em diferentes conjuntos de pressuposições metateóricas sobre a natureza da ciência, a dimensão subjetiva-objetiva, e a natureza da sociedade, a dimensão da mudança por regulação ou por via radical. Cada um desses quatro paradigmas - funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical - representa uma rede de escolas de pensamento inter-relacionadas, diferenciadas em abordagem e perspectiva, mas que compartilham pressupostos fundamentais sobre a realidade de que tratam (MORGAN, 2007, p.15).

Outro ponto importante diz respeito aos tipos de paradigmas apresentados por Burrell e Morgan (apud MORGAN, 2001): funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical. O paradigma funcionalista baseia-se que a sociedade é concreta e real e possui um caráter sistêmico orientado a produzir um sistema social ordenado e regulado. O paradigma interpretativista baseia-se na visão que o mundo possui uma situação ontológica duvidosa, a realidade social não existe em sentido concreto e é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. Já o paradigma humanista radical enfatiza a realidade é socialmente construída e sustentada e os seres humanos se tornam prisioneiros nos limites de suas realidades. Por último, a realidade do paradigma estruturalista radical é baseada na visão da sociedade como força dominante, ligada com uma concepção materialista, definido por estrutura sólida, concreta e ontologicamente real.

Na teoria das organizações, a ortodoxia se desenvolveu com base em metáforas que refletem os pressupostos do paradigma funcionalista. Esses

pressupostos são raras vezes explicitados e com frequência não são apreciados, ocorrendo por consequência que a teorização se desenvolve sobre bases não questionadas. Os pressupostos dos paradigmas interpretativista, humanista radical e estruturalista radical desafiam, de maneira fundamental, os pressupostos do paradigma funcionalista. Eles geram uma série de metáforas para análise organizacional que resultam em perspectivas que com frequência contradizem os cânones da teoria ortodoxa (MORGAN, 2007,p.27).

Morgan (2007) cita como exemplo, que enquanto a teoria funcionalista enfatiza que as organizações e seus membros podem orientar suas ações e comportamentos pelo propósito de para dar sentido ao passado tanto quanto ao futuro. Enquanto a teoria funcionalista vê as organizações e seus membros como atores que interagem e se comportam num contexto ou ambiente de certo tipo, a teoria interpretativista questiona o status e a existência desses fatores contextuais, exceto como construções sociais compartilhadas dos indivíduos. A teoria funcionalista se fundamenta sobre premissas que a teoria interpretativista considera fundamentalmente equivocadas

Outro paradigma apresentado por Morgan (2007) é o funcionalista, o qual se baseia na pressuposição de que a sociedade tem existência concreta e real e um caráter sistêmico orientado para produzir um estado de coisas ordenado e regulado. Ele estimula uma abordagem para a teoria social que focaliza o entendimento do papel dos seres humanos na sociedade. O mundo real de relacionamentos sociais concretos e tangíveis.

Os pressupostos ontológicos estimulam a crença na possibilidade de uma ciência objetiva e isenta de conotações de valor; em que o cientista se distancia da cena que ele ou ela está analisando com o rigor e a técnica do método científico. A perspectiva funcionalista é fundamentalmente reguladora e prática, em sua orientação básica, e está interessada em compreender a sociedade de maneira que produza conhecimento empírico útil (MORGAN, 2007,p.16).

Já no paradigma estruturalista radical, a realidade é definida na visão de que a sociedade é uma força potencialmente dominadora. Entretanto, está vinculada a uma concepção materialista do mundo social,

definida por estruturas sólidas, concretas e ontologicamente reais. Morgan (2007, p.17) complementa ainda que

Vê-se essa realidade como algo que se caracteriza por tensões e contradições intrínsecas entre elementos antagônicos, o que, inevitavelmente, leva a uma mudança radical no sistema como um todo. O estruturalista radical está interessado em compreender essas tensões intrínsecas e a maneira como os detentores do poder na sociedade procuram controlá-las por meio de vários modos de dominação. Põe-se a ênfase sobre a importância da práxis como meio de transcender esta dominação.

Em continuidade, para Morgan (2007), ao se abordar as organizações sob a perspectiva do paradigma humanista radical, todos os conceitos e modos de ação simbólica que sustentam a vida organizacional são minuciosamente perscrutados em relação a suas propriedades alienadoras.

O autor complementa ainda que nessa perspectiva tem-se visão de que o processo de criação da realidade pode ser influenciado por processos psíquicos e sociais que canalizam, restringem e controlam as mentes dos seres humanos de maneira a aliená-los em relação às potencialidades inerentes à sua verdadeira natureza de humanos. A crítica contemporânea do humanismo radical enfoca os aspectos alienadores dos vários modos de pensamento e ação que caracterizam a vida nas sociedades industriais. O humanista radical está interessado em descobrir como as pessoas podem associar pensamento e ação (práxis) como um meio para transcender sua alienação (MORGAN, 2007).

Essa metáfora está presente em inúmeras correntes do pensamento social. Na teoria crítica derivada do trabalho de Marx (1844) e Lukács (1971), enfatiza-se o processo de reificação, pelo qual os indivíduos concebem seu mundo de um modo demasiadamente concreto, percebendo-o como algo objetivo, real e independente de sua própria vontade e ação. Na forma como foi desenvolvida no trabalho da assim chamada Escola de Frankfurt (Marcuse, 1955, 1964; Habermas, 1979, 1972), a ênfase principal se coloca sobre como os modos ideológicos de dominação podem ser manipulados pelos detentores do poder em sua busca por atingir seus próprios fins. Os

membros das organizações são efetivamente vistos como prisioneiros de um modo de consciência que é moldado e controlado por processos ideológicos. Muitos processos específicos da vida organizacional foram examinados a partir desse ponto de vista (MORGAN, 2007, p.25-26).

Para Morgan (2007), se for vista a partir da perspectiva da teoria crítica, a vida no trabalho constitui um modo de vida alienado em que os indivíduos são moldados, controlados e em geral tornados subservientes às necessidades artificialmente inventadas e retificadas da organização moderna

Assim, destaca-se ainda que a metáfora guia é a da prisão psíquica, uma imagem que ressalta como os seres humanos podem ser levados a representar as realidades organizacionais vivenciadas como algo que restringe e exerce dominação (MORGAN, 2007).

A essência da crítica interpretacionista está no objetivismo exacerbado, e até certo ponto limitante, do funcionalismo. Para os funcionalistas, as organizações são objetos tangíveis, concretos e objetivos. Já para os interpretacionistas, as organizações são processos que surgem das ações internacionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Elas interagem entre si na tentativa de interpretar e dar sentido ao seu mundo. A realidade social é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas (VERGARA; CALDAS, 2007).

Na visão de Burrell e Morgan (1979), o paradigma interpretacionista abraça um amplo espectro de pensamentos filosóficos e sociológicos que compartilham a característica comum de tentar compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais. Incluem nele o solipsismo, a fenomenologia e a hermenêutica. Embora com características distintivas, esses pensamentos têm em comum a preocupação em compreender a experiência subjetiva dos indivíduos. Suas teorias são construídas não do ponto de vista do observador da ação; antes, daquele que age. A realidade social, para eles, é um processo emergente, uma extensão da consciência humana e da experiência subjetiva (VERGARA; CALDAS, 2007, p.227).

Morgan (2007) complementa que o paradigma interpretativista se baseia na visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e de que o que passa por realidade social não existe em sentido concreto, mas é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos.

Além disso, complementa que sobre o ponto de vista do participante que se entende a sociedade, em vez do observador. Desta forma, o teórico social interpretativista tenta compreender o processo pelo qual as múltiplas realidades compartilhadas surgem, se sustentam e se modificam (MORGAN, 2007).

Assim como a abordagem funcionalista, a interpretativista se baseia na pressuposição e na crença de que há uma ordem e um padrão implícito no mundo social; no entanto, o teórico interpretativista vê a tentativa do funcionalista de estabelecer uma ciência social objetiva como um fim inatingível. A ciência é considerada uma rede de jogos de linguagem, baseada em grupos de conceitos e regras subjetivamente determinados, que os praticantes da ciência inventam e seguem (MORGAN, 2007).

Segundo a fenomenologia hermenêutica, preconizada por Martin Heidegger (1889-1976), a existência humana é interpretativa do ponto de vista hermenêutico, há de se buscar a essência do objeto, ou seja, os atributos sem os quais ele não pode ser identificado. A hermenêutica, como as outras variações da fenomenologia, preocupa-se em compreender e interpretar os produtos da mente humana, que constroem o mundo social e cultural (Burrell; Morgan, 1979; Moreira, 2004; Ray, 1994; Sanders, 1982). É no escopo da fenomenologia que se inserem duas escolas de pensamento cujos pressupostos são bastante utilizados no estudo das organizações: a etnometodologia e o interacionismo simbólico (VERGARA; CALDAS, 2007, p.227).

Uma das técnicas utilizadas pelos interpretacionistas é a etnometodologia, com suas raízes na fenomenologia, caracteriza-se pelo estudo detalhado do cotidiano da vida. A etnometodologia busca descobrir como e o que as pessoas fazem na sua vida diária em sociedade para construir a realidade social, bem como a natureza da realidade construída. Assume que a prática da vida cotidiana é interpretada pelas pessoas

individualmente ou em interação com outras (VERGARA; CALDAS, 2007).

O paradigma interpretativista, bem como o paradigma humanista radical, enfatiza como a realidade é socialmente criada e socialmente sustentada, mas vincula sua análise ao interesse em alguma coisa que pode ser descrita como uma patologia da consciência, pela qual os seres humanos se aprisionam dentro de fronteiras da realidade que eles mesmos criam e sustentam (MORGAN, 2007).

As metáforas interpretativistas questionam os fundamentos sobre os quais se edifica a teoria funcionalista, focalizando a maneira como as realidades organizacionais são criadas e sustentadas. A metáfora do jogo de linguagem (Wittgenstein, 1968), por exemplo, nega que as organizações tenham status ontológico concreto e apresenta a atividade organizacional como sendo apenas pouco mais que um jogo de palavras, pensamentos e ações. Ela sugere que as realidades organizacionais emergem como estruturas simbólicas governadas por regras, na medida em que os indivíduos se envolvem em seus mundos por intermédio do uso de práticas e códigos específicos, com a finalidade de atribuir uma forma significativa a suas situações (MORGAN, 2007,p.24).

Desta forma, as realidades organizacionais repousam sobre o uso de diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal. A linguagem não apenas comunica e descreve: ela é ontológica. Sendo assim, ser administrador numa organização envolve uma maneira particular de estar no mundo, definida pelo jogo de linguagem que uma pessoa deve praticar para ser reconhecida e para atuar como administrador. Os conceitos organizacionais que dão forma a noções como racionalidade, estrutura burocrática, delegação, controle, etc. são conceitos gerenciais que rotulam e tornam concreto o mundo em que os administradores podem atuar como tais. De modo semelhante, o conceito e a linguagem específica da liderança criam e definem a natureza da liderança como um processo contínuo. Vistas em termos da metáfora do jogo de linguagem, as organizações são criadas e sustentadas como padrões de atividade social pelo uso da linguagem; elas constituem não mais que uma forma especial de discurso (MORGAN, 2007).

Daft e Weick (2007) complementam ainda que o ponto crítico dos sistemas interpretativos é que eles se diferenciem em receptores altamente especializados de informação para interagir com o ambiente. A informação sobre o mundo externo deve ser obtida, filtrada e processada numa espécie de sistema nervoso central onde acontecem as escolhas, as decisões. A organização deve encontrar caminhos para conhecer o ambiente. A interpretação é um dos elementos críticos que distingue as organizações humanas dos sistemas de nível inferior.

A relação entre o paradigma interpretativista e a *Grounded Theory* é notável, podendo essa afirmação ser corroborada com a seguinte afirmação

O conceito de indução sempre é aplicado à pesquisa qualitativa. Nossa posição sobre o assunto é o seguinte. Embora declarações de relação ou de hipóteses surjam a partir dos dados (vamos do caso específico para o geral), sempre que conceitualizamos dados ou desenvolvemos hipóteses, estamos interpretando até certo ponto. Para nós, interpretação é uma forma de dedução. Deduzimos o que está acontecendo com base nos dados, mas também com base na leitura dos dados junto com nossas suposições sobre a natureza da vida, a literatura que temos em nossa mente e as discussões que temos com nossos colegas. (É assim que nasce a ciência). Na verdade, há uma interação entre indução e dedução (como em todas as ciências). (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.135-136).

É importante esclarecer que não se está afirmando que se coloca as próprias interpretações nos dados ou que se deixa as interpretações surgirem. Ao contrário, é reconhecido o elemento humano na análise e o potencial para possíveis distorções de significado. Essa é a razão pela qual é importante para o analista validar sua interpretação por meio de comparação constante de uma parte dos dados com outra (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Desta forma, tem-se a seguinte crítica de Morgan (2007, p.28) aos paradigmas citados.

O paradigma humanista radical e o estruturalista radical oferecem um tipo semelhante de desafio, que chama a atenção para aspectos políticos e lúdicos da vida organizacional. Da perspectiva desses paradigmas, tanto a teoria funcionalista

quanto a interpretativista não conseguem compreender que a ordem aparente da vida social não é tanto resultado de um processo de adaptação ou de um ato livre de construção social, quanto de um processo de dominação social. Desse ponto de vista, as organizações oprimem e exploram, e contêm uma lógica que estabelece a base para sua eventual destruição.

Com isso, a ordem que a teoria interpretativista tenta compreender e que a teoria funcionalista procura promover é, a partir das perspectivas humanista radical e estruturalista radical, uma ordem superficial que mascara as contradições fundamentais. O desafio para a teoria organizacional que emana desses paradigmas é penetrar por sob a aparência superficial do mundo empírico e desvendar a profunda estrutura de forças que explicam a natureza, a existência e a transformação contínua das organizações dentro de todo o contexto mundial (MORGAN, 2007).

Morgan (2007) afirma também que é balizada nas perspectivas humanista radical e estruturalista radical que a teoria organizacional não é capaz de oferecer uma compreensão adequada da natureza da organização pela focalização exclusiva nas organizações em seu comportamento. Esses paradigmas sugerem que o estudo de tais fenômenos deve estar ligado ao modo mais amplo de organização societária para a qual eles oferecem formas e conteúdos empíricos circunstanciais.

O terceiro ponto abordado por Morgan (2001) é a resolução de quebra-cabeças, que são as atividades de análise que visam mostrar que tanto a teoria das organizações quanto a pesquisa em organizações são construídas sobre uma rede de suposições tidas como certas, o que corresponde ao que Kuhn define como ciência natural.

Afirma-se, portanto, que a ciência normal é baseada em paradigmas, e estes podem ser sustentados através de metáforas que auxiliam no seu entendimento e pesquisa. Também é importante estar atento e aberto a mudanças de paradigmas, que podem influenciar e alterar as pesquisas científicas. Por fim, coloca-se uma ideia de Kuhn (2001) que ressalta a relevância de um paradigma ao afirmar que é difícil fazer com que a natureza se ajuste a um paradigma, é por isso que há um desafio na ciência normal e as medições realizadas sem orientação de um paradigma raramente levam a alguma conclusão.

O desafio apresentado à teoria organizacional ortodoxa por esses diferentes paradigmas é repensar a própria natureza do objeto do qual ela trata.

Diferentes paradigmas corporificam visões de mundo que favorecem metáforas que definem a natureza das organizações de maneiras fundamentalmente diferentes, e cobram um repensar total a respeito do que deve tratar a teoria organizacional. O desafio levantado se relaciona com os pressupostos fundamentais sobre os quais se baseia a teorização, e só pode ser resolvido considerando-se a adequação desses fundamentos rivais como base para a análise organizacional. (MORGAN, 2007,p.28)

É nesse pensar em diferentes paradigmas que nasce o conceito de multiparadigmático, em texto clássico de Lewis e Grimes (2007). Para os autores, a investigação multiparadigmática é ainda provocativa, na medida em que persistem e se intensificam os debates sobre a comensurabilidade e o valor dos paradigmas múltiplos. Por outro lado tem-se ainda uma mentalidade disciplinar, que desaprova a proliferação de paradigmas, defendendo que haja um paradigma dominante (funcionalista), voltado a enaltecer a influência acadêmica e política da teoria organizacional. Outros, como alguns pós-modernistas criticam a hegemonia paradigmática, defendendo estratégias do tipo "tudo-vale" e mais alinhadas com discursos organizacionais ecléticos.

É por meio da pesquisa multiparadigmática que se busca um ponto de equilíbrio entre o dogmatismo e o relativismo, podendo oferecer um potencial enorme e ainda não explorado para a construção teórica. “Os teóricos multiparadigmáticos dão valor heurístico aos paradigmas, o que pode ajudar os estudiosos a explorar a complexidade teórica e organizacional, e a ampliar o escopo, a relevância e a criatividade da teoria organizacional” (LEWIS; GRIMES, 2007, p.35). Complementa-se que as atuais abordagens multiparadigmáticas são ambíguas e fragmentadas, fato comprovado pela análise de que muitos estudos empíricos apresentam poucos detalhes metodológicos e, raramente, seus esforços resultam em teorias, ao mesmo tempo, as descrições da teorização contribuem com técnicas abstratas e quase nunca ilustram suas utilizações.

Desta forma, Lewis e Grimes (2007) apresentam três formas da utilização de multiparadigmas: revisões, pesquisa e construção teórica. Essas atividades são descritas a seguir:

as revisões multiparadigmáticas envolvem o reconhecimento de divisões e interligações na teoria existente (por exemplo, pela caracterização

dos paradigmas X e Y), ao passo que a pesquisa multiparadigmática envolve a utilização empírica de lentes paradigmáticas (X e Y) para a coleta e análise dos dados e para o cultivo de suas diversas representações dos fenômenos organizacionais. Finalmente, na construção teórica metaparadigmática, os teóricos se empenham no sentido de justapor e fazer ligações entre os insights paradigmáticos conflitantes (X e Y), com vistas a obter um novo entendimento (Z). Revemos agora essas abordagens, discutindo seus diversos objetivos e técnicas, e detalhamos sua utilização na seção subsequente sobre metatriangulação (LEWIS; GRIMES, 2007, p.36).

Pode-se complementar que nas revisões multiparadigmáticas, os pesquisadores procuram revelar o impacto das premissas que os teóricos sustentam a respeito de seus entendimentos dos fenômenos organizacionais. Para isso são descritas duas técnicas: o agrupamento e a interligação de paradigmas. O agrupamento auxilia a se familiarizar com as tradições, linguagens e métodos de um paradigma específico e aplica-los. Essas agrupações permitem que os teóricos ignorem determinados aspectos de fenômenos complexos e enfoquem facetas e questões de interesse particular. “Na investigação multiparadigmática, a agrupação de paradigmas explicita premissas divergentes, delineando assim distinções paradigmáticas e servindo à consciência, utilização e crítica de perspectivas alternativas” (LEWIS; GRIMES, 2007, p. 37).

Já a segunda técnica de revisão, a interligação de paradigmas, propõe zonas de transição: visões teóricas que interligam paradigmas. É afirmado que embora as premissas paradigmáticas possam entrar em conflito, os limites entre os paradigmas são imprecisos e, potencialmente, permeáveis. Cabe ressaltar que as teorias de zona de transição não constituem em si um metaparadigma; elas fomentam representações unidimensionais que integram *insights* paradigmáticos e enfatizam similaridades entre paradigmas, podendo favorecer um dos lados de um dualismo (LEWIS; GRIMES, 2007).

Outra utilização comentada por Lewis e Grimes (2007) é por meio da pesquisa multiparadigmática, a qual transcende as revisões da literatura existente e aplicam empiricamente as lentes de paradigmas divergentes. Com isso, através de estudos paralelos ou sequenciais, os teóricos podem utilizar paradigmas múltiplos na coleta e análise de dados e no cultivo das diversas representações de um fenômeno complexo.

Os estudos paralelos preservam os conflitos teóricos, ao descreverem vozes, imagens e interesses organizacionais amplificados pelas lentes contrárias. Já nos estudos sequenciais, os pesquisadores cultivam diversas representações com o propósito de informar uns aos outros, pois os resultados de um estudo inspirado num paradigma específico proporcionam elementos para estudos subsequentes. Ao aplicarem lentes, de maneira sucessiva, os teóricos procuram refinar seus pontos focais distintos, mas complementares.

Mais uma contribuição de multiparadigmas é a construção de teorias multiparadigmáticas, descrita a seguir por Lewis e Grimes (2007, p.40, 41).

A terceira abordagem multiparadigmática auxilia os teóricos a administrar suas racionalidades limitadas e, assim, a acomodar as visões contrárias dentro de uma perspectiva metaparadigmática. Um metaparadigma denota um nível de abstração superior, em que a "acomodação" não implica unificação ou síntese, mas, em vez disso, a habilidade de compreender diferenças, similaridades e inter-relações paradigmáticas (Gioia; Pitre, 1990). O objetivo é construir um campo de visão mais rico, holístico e contextualizado. As técnicas de metateorização ajudam os teóricos a explorar padrões que fazem ligações entre entendimentos conflitantes.

Para Lewis e Grimes (2007), nos modelos ideais, os pesquisadores presumem que os paradigmas oferecem verdades parciais, muitas vezes radicadas em diferentes espaços e tempos. Pode-se então tratar os paradigmas como "vozes em debate", defendendo suas visões em busca de uma base comum. Modelados pelas "conversações" de Morgan entre os métodos divergentes de pesquisa, esses debates podem revelar como as lentes representam vários interesses de pesquisa, posições na hierarquia organizacional ou períodos de tempo. Essas técnicas servem para "testar" metaconjecturas: proposição de explicações paradigmáticas pode ajudar os teóricos a transpor construtos para um nível metaparadigmáticos e a mostrar um sistema teórico de referência capaz de unir representações contrastantes.

Em relação a técnica de interação, pode-se afirmar que esta auxilia os teóricos a avançar ainda mais no aperfeiçoamento e interpretação da teoria metaparadigmática. Esta foi definida por Schultz e Hatch

como a percepção de como se pode reconhecer ou distinguir melhor os *insights* e vieses paradigmáticos em relação a seus opostos. Desta forma, ao realçar as contradições produz-se uma tensão criativa, capaz de inspirar os teóricos a questionar os dualismos paradigmáticos. Em seus modelos, os estudiosos propõem vários meios para fomentar a interação, ao passo que as teorias metaparadigmáticas existentes ilustram sua utilização (LEWIS; GRIMES, 2007).

Embora, na maioria dos modelos multiparadigmáticos, os teóricos apliquem apenas uma das abordagens apresentadas, vemos que essas abordagens funcionam como recursos suplementares que podem ajudá-los a reconhecer, cultivar e depois acomodar os diversos insights paradigmáticos. Na falta dessa estratégia, elaboramos e implantamos a visão de metatriangulação de Gioia e Pitre (1990): um processo de construção teórica que parte de paradigmas múltiplos e é ligeiramente semelhante ao processo de triangulação tradicional (isto é, de um único paradigma) (LEWIS; GRIMES, 2007, p.41).

Assim, tem-se a primeira fase proposta por Lewis e Grimes (2007), denominada fundamentos prévios, a qual objetiva definir fenômeno de interesse. A construção teórica através de paradigmas começa com a seleção de um tema de estudo. A especificação de uma pergunta de pesquisa clara e experimental oferece foco e dá flexibilidade interpretativa na análise de dados na visão de Glaser e Strauss. Para isso, a metatriangulação é a estratégia mais apropriada para estudar fenômenos multifacetados, que se caracterizam por campos de pesquisa amplos e controversos (isto é, com inúmeras teorias, muitas vezes conflitantes) (LEWIS; GRIMES, 2007).

Delimitada a problematização, é necessário agora focar as lentes paradigmáticas. A revisão da literatura relevante reforça a indução tradicional, ao ajudar os teóricos a associar a teoria emergente ao trabalho existente e a reconhecer a influência de suas próprias inclinações teóricas. Na metatriangulação, o papel da sensibilização teórica, exigindo que os teóricos enfoquem e depois empreguem lentes paradigmáticas divergentes. Essa atividade por ser realizada pelas técnicas de agrupação de paradigmas e determinação de zonas de transição já descritas anteriormente (LEWIS; GRIMES, 2007).

Outro ponto importante é a coleta de uma amostra metateórica, pois os dados servem como referências empíricas, aproximando mais o

teórico e a teoria resultante do fenômeno de interesse do que seria possível apenas com a utilização da literatura preexistente. Para uma coleta de uma amostra metateórica é necessário dados interpretáveis a partir das perspectivas de paradigmas múltiplos. Embora em alguns modelos os pesquisadores colham dados diferentes para usar com cada lente a utilização de uma fonte comum de dados facilita as comparações e a construção teórico. “Partindo de um metanível, os teóricos podem ver os dados como representações de uma realidade empírica desenvolvidas para um determinado propósito/audiência e suscetível de interpretação/análise” (LEWIS; GRIMES, 2007, p.47-48).

A seguir, é delineada a segunda fase, denominada análise de dados por Lewis e Grimes (2007). Esta fase visa planejar roteiro para paradigmas. Corroborando com essa afirmação, a utilização sistemática de uma série de análises ajuda os teóricos a administrar suas capacidades limitadas de processamento de informação. De modo semelhante, seguir uma ordem de paradigmas para análise pode enriquecer a jornada por meio de paradigmas múltiplos. Independentemente de como os teóricos "paralelos" tentam manter seus esforços indutivos, os *insights* de análises paradigmáticas anteriores exercerão alguma influência sobre análises posteriores. Um roteiro pode elevar a consciência dos teóricos sobre essa influência, permitindo-lhes que equilibrem melhor as imagens contrastantes.

Em continuidade tem-se a condução da codificação multiparadigmática. De acordo com Glaser e Strauss (apud LEWIS, GRIMES, 2007), a codificação envolve a abertura, interpretação e conceituação dos dados. É complementado que

a sensibilidade teórica é vital, pois as premissas dos teóricos fomentam ideias e vieses. Abordar a análise com várias questões em mente pode ajudar os teóricos a abrir os dados e a ver com maior profundidade analítica. A investigação multiparadigmática muda e intensifica o papel da sensibilidade teórica. As lentes paradigmáticas sugerem perguntas de pesquisa antagônicas e revelam inúmeras interpretações dos dados. (LEWIS; GRIMES, 2007, p.50)

Após a codificação, tem-se a redação dos relatos paradigmáticos. Ao tabular ou exibir os resultados das análises de dados, os pesquisadores ordenam as evidências para que sirvam à indução tradicional. Na metatriangulação essa atividade é ampliada, na medida em que os teóricos utilizam codificações para redigir explicações distintas do fe-

nômeno de interesse. Desta forma, a redação tem três objetivos (LEWIS; GRIMES, 2007):

- a) inscreve os entendimentos paradigmáticos em representações coerentes, ajudando os teóricos a administrar os diversos insights proporcionados pelas análises multiparadigmáticas;
- b) o ato de escrever pode aprofundar a compreensão dos teóricos, na medida em que eles experimentam a linguagem em uso do paradigma. A comparação de cada descrição à respectiva literatura paradigmática pode ajudar os teóricos a garantir que as representações proliferem, em vez de subjugar ou homogeneizarem as diferenças de paradigma.
- c) ao escrever, após completar a análise, os teóricos podem focar suas descrições sobre temas que abarcam os paradigmas com vistas a enfatizar imagens conflitantes e auxiliar a metateorização.

A terceira e última fase é da construção teórica, que pretende explorar metaconjecturas. A exploração de metaconjecturas proporciona que os teóricos conduzam diversos e inúmeros experimentos mentais. As metaconjecturas denotam proposições interpretáveis a partir de paradigmas múltiplos. Os teóricos repetem sempre de novo a literatura revista, suas análises multiparadigmáticas e sua própria intuição, com a finalidade de explorar visões divergentes dos temas que perpassam os teóricos a desenvolver e "testar" metaconjecturas (LEWIS; GRIMES, 2007)

A investigação multiparadigmática amplia as definições convencionais da teoria para denotar um entendimento coerente e que é capaz de acomodar representações diversas (Gioia; Pitre, 1990). Os teóricos perseguem uma perspectiva metaparadigmática, a partir da qual podem reconhecer a interação de insights paradigmáticos conflitantes, mas interdependentes (LEWIS; GRIMES, 2007, p.54)

Por fim, tem-se a auto-reflexão crítica, ou seja, a metatriangulação termina com uma crítica da teoria resultante e do processo de construção teórica. Quando avaliam a qualidade de uma teoria, os teóricos descobrem que os critérios tradicionais -validade e consistência interna são incongruentes com paradigmas alternativos, já que enfocam a redução da ambiguidade e da diversidade. Para respeitar os objetivos de paradigmas variados, a metatriangulação envolve critérios amplos: criatividade, relevância e inclusividade. Uma teoria criativa proporciona meios estimulantes de considerar perspectivas divergentes, enquanto

a relevância depende de seu potencial para estimular o discurso organizacional de múltiplas facetas. Com a metatriangulação, os acadêmicos se esforçam, não para encontrar a verdade, mas para descobrir a inclusividade que provém de visões de mundo diversas e parciais. “Em termos ideais, a teoria metaparadigmática tanto acomoda como desafia insights paradigmáticos opostos, e reflete a ambiguidade, a complexidade e os conflitos vivenciados pelos atores organizacionais” (LEWIS; GRIMES, 2007, p.56).

Cabe destacar ainda que

a metatriangulação não substitui a construção teórica de paradigma único, mas, em vez disso, é uma alternativa para explorar fenômenos complexos a partir de perspectivas teóricas e epistemológicas diferentes. Na realidade, vemos este processo como uma extensão das estratégias tradicionais, que visam a aumentar os potenciais insights disponíveis a partir da literatura, dos dados e da intuição dos teóricos. A metatriangulação segue muitas prescrições de Weick (1989) sobre construção teórica, utilizando a "imaginação disciplinada", elevando deliberada e incrivelmente a quantidade e a diversidade de literatura revista, de métodos analíticos usados e de conjecturas examinadas. (LEWIS; GRIMES, 2007, p.57).

Assim, a metatriangulação pode dar orientação epistemológica e substantiva aos teóricos. Em termos epistemológicos, esta estratégia de construção teórica pode dirigir a atenção para o impacto (1) dos interesses dos teóricos sobre suas escolhas de paradigmas, métodos e temas de pesquisa, (2) da epistemologia sobre a construção teórica substantiva, uma vez que a última deriva da primeira, e (3) do poder sobre a criação do conhecimento. A exploração de paradigmas "estranhos" proporciona aos teóricos uma experiência que pode propiciar uma quebra de referência. “Os teóricos podem reconhecer que a construção teórica não é somente um processo metódico e definido por regras, mas também um compromisso ideológico, político e moral por cujo intermédio eles se criam e recriam” (LEWIS; GRIMES, 2007, p.57).

Complementa-se ainda que a metatriangulação facilita a mudança de uma teoria provinciana para uma teoria mais rica, contextualizada e multidimensional. Lidar com contradições teóricas pode fazer com que os teóricos construam teorias mais alinhadas com a complexidade e os paradoxos da vida organizacional. As abordagens de multipa-

radigmas ajudam os teóricos a harmonizar a variedade necessária da teoria organizacional e a investigar a diversidade experimentada (ou construída) pelos autores organizacionais. Bouchikhi (apud LEWIS; GRIMES, 2007) sustentou que os teóricos, ao empregar paradigmas múltiplos, podem auxiliar os autores organizacionais a compreender e administrar demandas que, isoladamente, parecem lógicas, mas, se vistas em conjunto, são contraditórias ou absurdas -, por exemplo, a necessidade de controle e flexibilidade, a coordenação coletiva e a expressão individual, e tomada de decisão e descoberta afortunada ao acaso.

Assim, a teoria metaparadigmática resultante pode oferecer um modelo que amplie a teoria e a pesquisa. Além disso,

a futura investigação multiparadigmática pode manter o interesse pela eficácia organizacional, mas pode criticar os artefatos institucionais e refletir os significados locais, "encorpando" as descrições com o intuito de representar de forma mais completa as sutis complexidades tecnológicas, sociais e políticas. Ao explorar visões divergentes, a teoria e o debate acadêmico podem se tornar mais complexos e produtivos, silenciando o dualismo entre a objetividade e a subjetividade e oferecendo insights para os diversos atores organizacionais, em vez de produzir prescrições para seu controle pelas elites. O conhecimento substantivo produzido a partir destes esforços pode ser contextualizado pelos significados locais e pelos paradigmas explorados, mas as reflexões dos pesquisadores sobre os limites de seus métodos e interpretações podem se tornar mais numerosas, justas e legítimas (LEWIS; GRIMES, 2007, p.58).

É ressaltado finalmente que a investigação multiparadigmática conta com um potencial considerável, e em grande parte ainda não realizado, para expandir os entendimentos atuais dos fenômenos organizacionais complexos e paradoxais. Ao impor uma moldura referencial sistemática sobre o processo inerentemente confuso de construção teórica, a metatriangulação pode ajudar os teóricos a reconhecer o foco e as visões possibilitadas pelas diferentes lentes paradigmáticas e cultivar suas representações contratantes (LEWIS; GRIMES, 2007).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicia-se a discussão dos procedimentos metodológicos com a discussão sobre o que é ciência, o que não é ciência, seus tipos e sua evolução histórica.

3.1 Ciência

Sua importância é essencial para todos os pesquisadores, que buscam em seus trabalhos, o fortalecimento e o desenvolvimento da ciência.

Na era do conhecimento, a Ciência torna-se o caminho a ser percorrido para o alcance de excelência. Mas é necessário tomar cuidado com afirmação errôneas e equivocadas. Para Koche (1997, p.13) uma pessoa leiga pode conceber a ciência como uma “fonte miraculosa que resolve todos os problemas que a humanidade enfrenta”.

Strauss e Corbin (2008, p.15) complementam que “a descoberta é o alvo da ciência desde o início da Renascença. Mas a maneira como essas descobertas são feitas varia de acordo com a natureza dos materiais estudados e a época do estudo”.

Com isso, Castro (1978) define que a ciência objetiva descrever a realidade de forma objetiva e eficiente. Koche (1997) complementa afirmando que o que move a ciência é a curiosidade intelectual, é a busca de elaborar respostas e soluções às suas dúvidas e problemas que o levam a compreensão de si e do mundo onde vive.

Koche (1997) afirma ainda que a ciência não se reduz a atividade de proporcionar o controle prático sobre os fenômenos da natureza. Para Kerlinger (1980), o interesse dos cientistas é conhecer e compreender os fenômenos e de que maneira eles se relacionam.

Porém, Lakatos e Marconi (1991) alertam que o conhecimento pode ser verdadeiro e comprovável e nem por isso ser científico, já que a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento. O conhecimento científico, segundo as autoras, é factual, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato. Já o conhecimento popular é valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. O que diferencia o conhecimento popular do científico é basicamente o contexto metodológico. Essa diferenciação é corroborada por Castro (1978) que distingue o processo científico da observação cotidiana pela preocupação em controlar a qualidade do dado e atenção ao processo utilizado em sua obtenção.

Lakatos e Marconi (1991, p.83) conceituam método como: “o conjunto das 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”.

No que diz respeito a evolução do método científico, começa-se com o período pré-socráticos, onde começa-se a ideia da existência de uma ordem natural do universo, despida da influência ou interferência da vontade previsível das divindades. Após, tem-se o período platônico no qual acredita-se que o real não está na empiria, nos fatos e fenômenos percebidos pelo sentido. Para este a ciência é a inteligência, o entendimento, que é o conhecimento racional intuitivo (KOCHE, 1997).

O autor complementa que na sequência foi o período aristotélico, essencialmente qualitativo, que firma a ciência física como a ciência da natureza, um espelho da realidade. Não diverge muito do período anterior, pois também proporciona um conhecimento universal, estável, certo e necessário. Após veio a ciência grega, onde o conhecimento científico era o demonstrado como certo e necessário através dos argumentos lógicos. Como o período aristotélico, foi considerada a ciência do discurso.

Em contrapartida as ideias expostas, tem-se as ideias de Bacon que defende a indução e empirismo. “Os preconceitos de ordem religiosa, filosófica, ou decorrentes das crenças culturais, deveriam ser abandonadas pois distorciam e impediam a verdadeira visão do mundo, que deveria ser resultado da interpretação da natureza (KOCHE, 1997, p.49).

Numa abordagem da ciência moderna, destacam-se Bacon, Galileu e Newton. Bacon ia contra o modelo aristotélico. Afirmava que cabe à experiência mostrar a verdade, propondo assim um método de interpretação da natureza, ao contrário dos métodos de que os chamava de antecipação da natureza. Castro (1978) complementa ao que Bacon acreditava que a ciência começa pelos fatos, propondo assim a indução experimental. De acordo com Koche (1997) este método era composto pela experimentação, formulação de hipóteses, repetição da experimentação por outros cientistas, repetição do experimento para a testagem das hipóteses e formulação das generalizações e leis. O método indutivo, seguindo os mesmos princípios é definido por Lakatos e Marconi (1991) como um processo mental pelo qual os argumentos indutivos levam a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que o das premissas, ou seja, há a observação dos fenômenos, a descoberta da relação entre eles e a generalização desta relação.

Já Galileu, que também foi contrário a Aristóteles, buscava as explicações na própria natureza, através de provas construídas e elaboradas de forma matemática com as evidências quantitativas dos fatos produzidos pela experimentação, o chamado Método Científico experimental. Foi também responsável pela revolução científica moderna ao introduzir a matemática e geometria como linguagens da ciência e o teste quantitativo experimental das suposições teóricas (KOCHE, 1997). Quanto ao método experimental, Kerlinger (1980) o define de maneira simplificada como um estudo no qual se fazem coisas diferentes com grupos diferentes de sujeito para ver se o que se faz com eles produz efeitos diferentes nos diferentes grupos.

Outro grande contribuinte para o método científico foi Newton através da interpretação indutivista e positivista (KOCHE, 1997). Isso aconteceu por meio da indução de hipóteses quantitativas, pois Newton acreditava que o conhecimento verdadeiro é dado pela ciência. Tem-se com isso a formulação do método científico indutivo-confirmável. Esse método é criticado principalmente por generalizar um resultado, estendendo-o para o todo.

Para Good e Hatt (1979) a função das hipóteses é antecipar, sendo colocada a prova para validar, podendo ser contrária ou de acordo com o senso comum, conduzindo, portanto, a uma verificação empírica. Nagel (apud CASTRO, 1978) afirma que uma pesquisa começa com hipóteses, cuja função é dirigir nossa investigação no sentido de dar ordem aos fatos.

Tem-se, portanto, um conceito colocado por Flesch (apud CASTRO, 1978) para os cientistas uma ideia brilhante não é uma revelação da verdade, ele a considera alguma coisa para ser desprovada. Complementa ainda ao afirmar que para o leigo, a coisa mais importante a saber com respeito a ciência é o seguinte: não é uma busca da verdade mas uma busca do erro. É o chamado método científico hipotético-dedutivo, do qual parte-se para o teste de possíveis erros ou problemas a fim de verificá-los e comprovar ou não uma hipótese pré-definida. Este método é criticado, de acordo com Lakatos e Marconi (1992) por suas deduções não serem necessariamente suficientes para ensejar um entendimento de uma hipótese.

Por fim, destaca-se a discussão de Castro (1978) acerca do assunto, o qual afirma que o fato de um autor estar por qualquer razão, inclusive ideologicamente, interessado em um problema não compromete necessariamente o caráter científico da resposta ou da teoria que ele produz. Além disso, as consequências do uso das ciências não são neutras, os problemas éticos e ideológicos são problemas do cientista e não

da ciência. Por isso é necessário analisar todas as variáveis envolvidas e afetadas pelos estudos científicos, a fim de não prejudicar parte alguma.

Desta forma, as escolhas ao se fazer ciência são essenciais. São escolhas de métodos, técnicas, fontes, em muitas outras. Nessa pesquisa, foi delimitado o uso de pesquisa qualitativa para a análise, discutido a seguir.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. De forma bastante ampla, pode-se dizer que há dois grandes métodos: qualitativo e quantitativo, e eles se diferenciam, sobretudo, pela abordagem do problema (RICHARDSON, 1989).

Segundo Triviños (1994), a pesquisa qualitativa não nega a quantitativa. Elas podem acontecer independentes ou mesmo se complementar, dependendo do caso. Para Richardson (1989), o aspecto qualitativo pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos. “Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificações”. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.23)

A abordagem qualitativa surge, de acordo com Triviños (1994) com estudos antropológicos a partir da análise etnográfica, com a percepção de que muitas informações não podiam ser quantificadas, além de necessidade de uma interpretação mais ampla, que vá além do ângulo quantitativo.

Triviños (1994) explica que a pesquisa qualitativa compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas e podem ser caracterizadas por traços comuns. Na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta os dados coletados na pesquisa (CHIZZOTTI, 2001).

Vergara (1997) afirma que pesquisas qualitativas investigam as realidades sociais através da compreensão e interpretação do significados humanos e seus processos de construção social, o que corrobora Triviños (1994). Godoy (1998) explica que o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir de seu contexto, para que se entenda a sua dinâmica.

“Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais se sabe mui-

to para ganhar novos entendimentos” (STERN, apud STRAUSS; CORBIN, 2008, p.24).

Minayo (1993) complementa esta ideia quando relata que, a pesquisa qualitativa visa responder questões particulares com um grau de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além disso, “métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais”. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.24)

Desta forma, Triviños (1994) coloca que as hipóteses colocadas neste tipo de abordagem podem ser deixadas de lado e surgir outras a partir de novas informações e existe pouco empenho em definir operacionalmente as variáveis.

Portanto, de acordo com Triviños (1994), o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador. Johnson e Harris (2002) estão de acordo com tal proposição afirmando que o rigor da pesquisa qualitativa depende da estrutura teórica e que esta estrutura deriva frequentemente de pesquisas qualitativas.

Assim, Triviños (1994) cita Bogdan quanto às principais características da pesquisa qualitativa. A primeira delas é que tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. A segunda, como visto anteriormente, que é um tipo de pesquisa descritiva. A terceira é que os pesquisadores estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. A quarta é que os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. E a quinta é que o significado é a preocupação essencial nesse tipo de abordagem.

Johnson e Harris (2002) acrescentam como características o contato intenso e prolongado com o campo, o desenho para alcançar uma imagem holística ou sistêmica, a percepção vem de dentro, baseada no entendimento dos atores, é usada pouca instrumentação padronizada, a maior parte da análise é feita com palavras e que há múltiplas interpretações disponíveis dos dados.

Após definir o objeto de estudo faz-se necessário selecionar as formas de investigar esse objeto. Para Cruz Neto (2002), o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só

uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

De acordo com Cruz Neto (2002), a coleta de dados, ou trabalho de campo, deve estar ligada ao tema estudado de modo a identificá-lo e permitir a melhor realização da pesquisa. já que se trata de um confronto entre a teoria e a realidade dos atores sociais.

Com base em Minayo (1993), é definido campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Além deste recorte espacial, observa-se que o lugar primordial é ocupado pelas pessoas, denominadas, atores sociais do evento.

Para a entrada do pesquisador no campo algumas etapas devem ser seguidas, como a aproximação com as pessoas, a apresentação dos objetivos do estudo aos grupos envolvidos, compreender que o campo é uma possibilidade de novas revelações e também a compreensão que é vital um cuidado com a base teórica, já que o fenômeno não é auto-explicativo.

Para Richardson (1989), a observação qualitativa é fundamental na explicação do funcionamento de estruturas sociais, pois precisam-se reconhecer as implicações que diferentes concepções teóricas (sejam estruturalistas ou dialéticas) imprimem à análise da sociedade.

Yin (2001) trata dos estudos de caso através da coleta de evidências. Para o autor, essas evidências podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Afirma ainda que a utilização dessas ferramentas de coleta de dados exige do pesquisador habilidades metodológicas distintas.

Chizzotti (2001), Cruz Neto (2002) e Vergara (1997), afirmam que a entrevista é a técnica mais usual do trabalho em campo, onde o pesquisador faz perguntas a alguém que, oralmente, responde. Desta forma o pesquisador tem a possibilidade de obter dados objetivos e subjetivos, já que é fundamental a presença física, ou de mídia, para a sua realização. Yin (2001) afirma ainda que a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para estudos de caso.

Richardson (1985) classifica entrevistas como não estruturadas e estruturadas. As não estruturadas são aquelas realizadas em maior profundidade. As entrevistas estruturadas são divididas entre entrevistas não diretivas, dirigida e guiada, de acordo com o grau de liberdade permitido pela técnica e o nível de aprofundamento das informações.

Richardson (1985) e Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) mencionam também o uso de questionários, que são uma série de questões apresentadas ao respondente, por escrito, podendo ser aberto, com respostas livres ou fechado, com questões de múltipla escolha. Não existem, segundo o autor, normas definidas, para avaliar sua adequação à pesquisa, ficando a critério do pesquisador. Há também, nesta mesma linha, o formulário, que se caracteriza como um meio-termo entre questionário e entrevista, uma vez que as perguntas estão escritas na forma de questionário, mas as respostas são registradas pelo próprio pesquisador.

Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) relacionam questionários e entrevistas, explicando que no questionário as informações obtidas se limitam ao que é escrito, enquanto na entrevista há a oportunidade de maior comunicação e de observação de reação do respondente com relação às perguntas. Porém, cada um apresenta vantagens e desvantagens, dependendo da natureza da pesquisa.

Pode-se ainda aprofundar estes métodos em discussão de grupo e história de vida. Sendo que na primeira há uma discussão com um grupo pequeno e na segunda há a retratação das experiências vividas. Minayo (1993) completa os demais autores separando a história de vida em completa ou tópica.

Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) tratam da pesquisa naturalística, que é um método que abarca estratégias de pesquisa com o objetivo de descrever o comportamento humano o mais próximo possível do que ocorre na vida real.

Os autores abordam também a observação sistemática, que envolve a coleção, registro e codificação de comportamentos naturais em seu ambiente natural ou não (Selltiz; Wrightsman; Cook, 1987). Outro método de coleta de dados é a observação participante, onde, segundo Cruz Neto (2002), há o contato direto entre o observador e o fenômeno observado objetivando a obtenção de informações. Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) definem também a observação ecológica, que é semelhante à participante, a não ser pela descrição das situações que nesse caso prioriza dimensões como caráter geográfico, funções práticas, entre outros.

Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) diferenciam a observação sistemática da participante e da ecológica colocando que a primeira tem foco no comportamento enquanto as outras duas focalizam situações naturais.

A análise documental também pode ser de grande valia, principalmente nos estudos de caso. Segundo Yin (2001), esse tipo de in-

formação pode assumir muitas formas e deve ser objeto de planos explícitos da coleta de dados. De acordo com Selltiz, Wrightsman e Cook (1987), a análise documental está contida nas pesquisas de arquivo, que podem ser registros estatísticos, documentos escritos, comunicação de massa, entre outros.

Outro fator importante é a utilização de mais de uma fonte de dados. Yin (2001) afirma que o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. Ressalta ainda que a principal vantagem é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, o que torna qualquer conclusão mais convincente e acurada.

Para que se possa consolidar o trabalho de campo é necessário que haja uma relação entre a fundamentação teórica e a pesquisa de campo, pois não basta somente a técnica, é preciso uma base teórica que forneça um quadro de referências como indica a visão de Cardoso (apud CRUZ NETO, 2002).

A resposta final ao problema de pesquisa somente virá após a finalização da pesquisa de campo. Portanto, esta etapa do trabalho é a fonte de todas as análises a serem realizadas, inclusive o desenvolvimento da relação teoria-empíria-história, que é a determinação do “estado da arte”.

Considerando que a ciência social é feita a partir de relações e com pessoas, levanta-se a questão ética. De acordo com Selltiz, Wrightsman e Cook (1987), uma prova disso é o fato das sociedades científicas estabelecerem códigos de ética e até mesmo da preocupação legal tanto no âmbito estadual como federal com relação ao tema.

Essas práticas questionáveis são, segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1987), envolver pessoas na pesquisa sem seu conhecimento ou consentimento, coagir pessoas a participarem, esconder do participante a natureza verdadeira da pesquisa, enganar os participantes da pesquisa, levar os participantes a cometerem atos que diminuem seu auto-respeito, violar o direito de autodeterminação, expor o participante a estresse físico ou mental, invadir a privacidade do participante, negar benefícios aos membros do grupo de controle e deixar de tratar os participantes honestamente e de demonstrar consideração e respeito por eles.

Pode-se perceber com a leitura dos textos a grande diversidade de meios para coleta dos dados, as características particulares de cada método, fazendo-se necessária a utilização de mais de um método dependendo da natureza da pesquisa.

A escolha da combinação adequada das fontes de informação pode garantir a confiabilidade e garantir a profundidade das análises realizadas pelo pesquisador, provendo a pesquisa de credibilidade junto ao objeto pesquisado.

Para os autores supracitados, é necessário que se faça um balanço da relevância dos resultados da pesquisa e do impacto para os pesquisados, já que para permitir a realização da pesquisa, os resultados devem superar os possíveis custos para os pesquisados, além de respeitar os princípios éticos da pesquisa.

3.3 Grounded Theory

Inicia-se a discussão da Grounded Theory com um breve histórico:

A metodologia, geralmente conhecida como teoria fundamentada, foi desenvolvida originalmente por dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss (Glaser, 1978, 1992; Glaser e Strauss, 1967; Strauss, 1987). Embora cada um deles viesse de uma tradição filosófica e de pesquisa diferente, suas perspectivas contribuições foram igualmente importantes (STRAUSS, CORBIN, p.22).

É complementado que os objetivos e processos fundamentais que caracterizam o método não se alteraram; e muito do que se escreveu sobre como avaliar uma boa grounded theory não aprimorou no livro de 1967. Strauss e Glaser divergiram sobre alguns pontos e o método dividiu-se em duas vertentes. Uma desenvolvida por Glaser, e outra por Strauss com colaboração de Juliet Corbin (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006).

Portanto a vertente estudada e utilizada nesta pesquisa será de Strauss e Corbin, que segundo Bandeira de Melo e Cunha (2006), apresenta duas peculiaridades em relação à vertente glaseriana:

- a) é mais prescritiva, ao sugerir uma série de procedimentos, técnicas e uma formatação mais estruturada para a teoria gerada;
- b) é mais específica na delimitação da pesquisa.

Quanto a este último ponto, é argumentado que

Glaser (1992) defende que o pesquisador deve delimitar o contexto e entrar no campo sem uma questão de pesquisa definida: ele deve permitir

que o fenômeno a ser estudado seja inteiramente fiel à realidade dos sujeitos envolvidos. Como exemplifica Douglas (2003), enquanto na versão glaseriana a investigação em uma organização deveria iniciar-se com uma abordagem geral da gestão da firma - para depois especificarem-se questões -, na versão de Strauss e Corbin, a coleta de dados poderia iniciar-se focalizando-se em uma questão específica, como a política de recursos humanos (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.244).

Cabe destacar que o objetivo dos autores da Grounded Theory (GT) é oferecer um conjunto de ferramentas úteis para analisar dados qualitativos, assim oferece um conjunto de procedimentos úteis – essencialmente diretrizes, técnicas sugeridas, mas não preceitos. Além disso ajuda a desenvolver uma maneira diferente de pensar sobre a realidade social e estuda-la, como intuito de enriquecer a pesquisa (STRAUSS, CORBIN, 2008).

Bandeira de Melo e Cunha (2006) complementam que a GT objetiva gerar explicações, com a mínima intervenção do pesquisador, sobre a ação dos indivíduos em um contexto delimitado, a partir da realidade deles: por que e como determinado grupo age, ou interage com outros grupos em situações contextuais específicas e delimitadas.

Vários motivos levaram ao desenvolvimento dessa metodologia, sendo que Strauss e Corbin (2008) citam alguns desses:

- a) a necessidade de sair a campo para descobrir o que está realmente acontecendo;
- b) a relevância da teoria, baseada em dados, para o desenvolvimento de uma disciplina e como base para ação social;
- c) a complexidade e a variabilidade dos fenômenos e das ações humanas;
- d) a crença de que as pessoas são atores que assumem um papel ativo para responder a situações problemáticas;
- e) a percepção de que as pessoas agem com base em significados;
- f) o entendimento de que o significado é definido e redefinido através da interação;
- g) sensibilidade para a natureza evolutiva e reveladora dos fatos (processos); e
- h) consciência das inter-relações entre condições (estrutura), ação (processo) e consequências.

Esta ideia é corroborada pela seguinte citação:

A fundamentação (grounded) da teoria nos dados conferia ao método as seguintes características (Goulding, 2002) :a) a necessidade de estar no campo para compreender a realidade dos indivíduos; b) a importância de fundamentar a teoria nessa realidade (e não em pressupostos teóricos); c) a natureza das experiências dos pesquisadores e sujeitos evolui continuamente; d) os sujeitos têm papel ativo em moldar a realidade que experimentam por meio da interação simbólica; e) a ênfase na mudança, no processo, na variabilidade e complexidade das experiências dos indivíduos; f) o relacionamento entre significado, na percepção dos indivíduos, e sua ação (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.242).

Agrega-se ainda que a relevância da GT é que esta garante um senso de visão, no qual o analista quer seguir junto com a pesquisa. Com isso, as técnicas e os procedimentos (método), por outro lado, fornecem os meios para transformar essa visão em realidade

Outro importante ponto a ser destacado da GT, de acordo com Strauss e Corbin (2008) é o valor da metodologia está em sua capacidade não apenas de gerar teoria, mas também de basear essa teoria em dados. Tanto a teoria como a análise de dados envolvem interpretação, mas, pelo menos, é interpretação baseada em investigação feita sistematicamente.

Complementa-se ainda que

Eles querem dizer que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa. Neste método, coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima de si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente (a não ser que seu objetivo seja elaborar e estender uma teoria existente). Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a realidade do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiências ou somente por meio de especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar). (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25)

Desta forma, teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Destaca-se também que vários termos são utilizados na Grounded Theory, assim, para melhor entendimento do texto, é apresentado a seguir um quadro com os termos e seus conceitos.

Termos	Conceito
Amostragem teórica	Coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva e baseada no conceito de “fazer comparações”, cujo objetivo é procurar locais, pessoas ou fatos que maximizem oportunidades de descobrir variações entre conceitos e de tornar densas categorias em termos de suas propriedades e de suas dimensões
Codificação aberta	processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertas nos dados.
Codificação axial	o processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de “axial” porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões.
Codificação seletiva	o processo de integrar e de refinar a teoria.
Conceitos	os blocos que representam o fenômeno.
Condições/consequências macro	Aquelas que são amplas no escopo e no possível impacto.
Condições/consequências micro	Aquelas que são limitadas no escopo e no possível impacto.
Contingências	fatos inesperados ou não-planejados que mudam as condições que podem exigir algum tipo de resposta de ação/interacional (solução de problema) para administrá-los ou lidar com eles
Descrição	o uso de palavras para transmitir uma imagem mental de um fato, uma parte de um cenário, uma cena, uma emoção ou uma sensação, uma história relatada a partir da perspectiva da pessoa que faz a descrição.
Diagramas	mecanismos visuais que mostram as relações entre conceitos
Dimensões	âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria.
Estrutura	o contexto condicional no qual uma categoria (fenômeno) está situada.

Fazer comparações teóricas	uma ferramenta analítica usada para estimular o pensamento sobre propriedades e dimensões das categorias
Fenômenos	ideias centrais nos dados representados como conceitos.
Ferramentas analíticas	mecanismos e técnicas usadas por analistas para facilitar o processo de codificação
Formular perguntas	um mecanismo analítico usado para abrir a linha de investigação e dirigir a amostragem teórica
Limite de variabilidade	o grau em que um conceito varia dimensionalmente ao longo de suas propriedades, com a variação sendo construída na teoria por meio de amostragem em busca de diversidade e de amplitude de propriedades.
Linhas de conectividade	as formas complexas em que condições/consequências macro e micro se juntam para criar um contexto para ação/interação.
Literatura não-técnica	biografias, diários, documentos, manuscritos, registros, relatórios, catálogos e outros materiais que podem ser usados como dados primários, para complementar entrevistas e observações de campo ou para estimular o pensamento sobre propriedades e dimensões dos conceitos que surgem dos dados
Literatura técnica	relatórios de estudos de pesquisa e trabalhos teóricos ou filosóficos característicos da redação profissional e disciplinar que podem atuar como material de apoio contra os quais é possível comparar resultados dos dados atuais.
Memorandos	o registro do pesquisador de análises, pensamentos, interpretações, questões e direções para coleta adicional de dados
Microanálise	a análise detalhada linha por linha necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais (com suas propriedades e suas dimensões) e para sugerir relações entre categorias; uma combinação de codificação aberta e axial
Notas de codificação	memorandos contendo os produtos reais dos três tipos de codificação: aberta, axial e seletiva.
Notas operacionais	memorandos contendo direções de procedimentos e lembretes.
Notas teóricas	memorandos sensibilizadores e resumidos que contêm as considerações e as ideias do analista sobre amostragem teórica e outras questões.
Objetividade	a capacidade de atingir um certo grau de distância

	dos materiais de pesquisa e de representá-los de forma justa; a capacidade de ouvir as palavras dos informantes e de dar a eles uma voz independente da voz do pesquisador.
Ordenamento conceitual	organização (e algumas vezes classificação) de dados segundo um conjunto seletivo e específico de propriedades e de suas dimensões.
Paradigma	uma ferramenta analítica criada para ajudar os analistas a integrar estrutura com processo.
Problema de pesquisa	a área de foco geral ou substancial para a pesquisa.
Processo	seqüências de ação/interação evolutiva, mudanças que podem ser associadas a mudanças nas condições estruturais.
Propriedades	características de uma categoria, a delimitação do que define e dá significado a essa categoria.
Questão de pesquisa	a questão específica a ser abordada por uma pesquisa que estabelece os parâmetros do projeto e sugere os métodos a serem usados para coleta e análise de dados.
Saturação teórica	o ponto no desenvolvimento da categoria em que não surgem novas propriedades, dimensões ou relações durante a análise.
Sensibilidade	a capacidade de responder às nuances sutis de, e sugestões para, significados nos dados.
Subcategorias	conceitos que pertencem à categoria, dando esclarecimentos e especificações adicionais.
Teoria	um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos.

Quadro 5: Termos e conceitos

Fonte: elaborado pela autora a partir de Strauss e Corbin (2008)

Esses termos serão utilizados e explorados ao longo da explanação da GT. Parte-se assim para a explicação do papel do pesquisador na GT.

Quanto ao pesquisador, é ressaltado que não é necessário temor em basear-se em suas próprias experiências ao analisar materiais porque percebem que esses materiais são a base para fazer comparações e descobrir propriedades e dimensões. Outra característica necessária é a busca de um equilíbrio: “a insistência em evitar a incerteza e a pressa em finalizar uma pesquisa são temperadas com a percepção de que os fenômenos são complexos e de que seus significados não são facilmente

entendidos ou assumidos como certos” (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.19).

Além disso, Strauss e Corbin (2008) delimitam os atributos necessários aos pesquisadores qualitativos: adequação, autenticidade, credibilidade, intuição, receptividade, reciprocidade e sensibilidade.

Complementam ainda com características específicas a utilização da teoria fundamentada:

- a) capacidade de retroceder e analisar criticamente as situações;
- b) capacidade de reconhecer a tendência;
- c) capacidade de pensar abstratamente;
- d) capacidade de ser flexível e aberto a críticas construtivas;
- e) sensibilidade às palavras e às ações dos informantes; e
- f) um sentido de absorção e devoção ao processo de trabalho

Outra característica discutida diz respeito a capacidade de descrever. Para Strauss e Corbin (2008), essa é uma característica essencial para a comunicação, pois é necessária para informar o que estava (ou está) acontecendo, como está o ambiente o que as pessoas envolvidas estão fazendo, e assim por diante. Acrescenta-se que a descrição é fundamental para teorizar, além disso também é essencial para o ordenamento conceitual. Isso se refere à organização de dados em categorias discretas (e algumas vezes classificação) segundo suas propriedades e dimensões e depois usando a descrição para elucidar essas categorias.

A principal razão para discutir ordenamento conceitual aqui, porém, é porque esse tipo de análise é um precursor da teorização. Uma teoria bem desenvolvida é aquela na qual os conceitos são definidos segundo suas propriedades e dimensões específicas. O que chamamos de ordenamento conceitual também é o ponto final desejado de pesquisa para alguns investigadores (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.33).

Além disso, a subjetividade do pesquisador é fundamental para a grounded theory quando expressada por meio da sensibilidade teórica, ou seja, a habilidade de dar significado aos dados, de entender e separar o que é pertinente do que não é para a pesquisa (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006)

Assim, traz-se a discussão de Strauss e Corbin (2008) sobre teoria. Para os autores, essa é uma atividade complexa. O termo “teorização” é utilizado para denotar essa atividade porque desenvolver teoria é um processo, envolvendo um fluxo contínuo de trabalho. Teorizar é um

trabalho que implica não apenas em conceber ou intuir ideias (conceitos), mas também formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório. A transformação de uma ideia em teoria ainda exige que seja explorada completamente e considerada de muitos ângulos ou perspectivas diferentes, sendo neste ponto que esta pesquisa agrega o conceito de análise multiparadigmática.

Bandeira de Melo e Cunha (2006), corroborando com essa afirmação argumentam que a GT

possui um escopo restrito: não é uma teoria formal, no sentido positivista de teoria, mas uma teoria substantiva. Uma das diferenças entre a teoria formal e a substantiva é que, enquanto a primeira é mais geral e aplica-se a um aspecto maior de disciplinas e problemas, a segunda é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da sua área substantiva. Outra diferença: uma teoria substantiva explica uma "realidade", tornada real pelos sujeitos, e não uma verdade absoluta desprovida de valor (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.248).

Além disso, para Strauss e Corbin (2008, p.35), “gerar teorias sobre fenômenos em vez de gerar apenas um conjunto de resultados é importante para o desenvolvimento de um campo de conhecimento”. Complementam que “o objetivo da teorização é desenvolver teorias úteis” (STRAUSS, CORBIN, p.39).

Bandeira de Melo e Cunha (2006) afirmam ainda que teoria substantiva aplica-se a uma área geralmente com uma delimitação de um grupo social. A definição da área substantiva auxilia na seleção dos indivíduos participantes do estudo. Eles devem possuir semelhanças e diferenças: as semelhanças referem-se à pertinência deles à área substantiva; já as diferenças servem para maximizar a variabilidade dos dados, aumentar a variação da ocorrência do fenômeno explicado pela teoria e, como consequência, seu poder explicativo.

A base da teorização está na interação de fazer induções (derivando conceitos, suas propriedades e dimensões, a partir dos dados) e deduções (criando hipóteses sobre as relações entre conceitos, as relações também são derivadas de dados, mas dados que foram abstraídos pelo analista dos dados brutos) (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Complementa-se ainda que a teoria oferece uma explicação dos fenômenos. Assim, resulta em um conjunto de categorias bem desenvol-

vidas (ex: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas por meio de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, educacionais, ou outros (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Uma crítica feita por Strauss e Corbin (2008) vai de encontro a ideia de que a pesquisa qualitativa nunca “válida” a teoria. Justificam este fato relatando que alguns estudos qualitativos o fazem e outros não, mas mesmo aqueles que validam a teoria não o fazem no sentido de testar, como na pesquisa quantitativa. Ao contrário, é um processo de comparar conceitos e suas relações com os dados durante o ato de pesquisa para determinar o quanto eles são apropriados para tal investigação. Assim, discute-se que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa acarreta em escolhas e decisões relacionadas à utilidade dos vários procedimentos alternativos.

Isto posto, os pesquisadores podem e devem fazer combinações de procedimentos. Não há um conjunto-padrão de métodos igualmente útil para cada passo da pesquisa, e nem sempre é útil usar as mesmas técnicas específicas para todos os passos de todos os projetos de pesquisa. Assim, a não ser que os pesquisadores sejam extremamente restringidos por pressões externas ou por ordens internas, eles são pragmáticos, conectando várias técnicas disponíveis para obter os resultados desejados (CRESWELL apud STRAUSS; CORBIN, 2008, p.42).

Desta forma, os autores aconselham a buscar uma interação entre métodos qualitativos e quantitativos. Posições confortáveis, mas excessivamente simples, como “eles se suplementam” ou “eles se complementam”, não garantem diretrizes suficientes para seu trabalho se você deseja construir uma teoria. É verdade que alguns materiais de entrevistas podem ser suplementados por análises estatísticas e, reciprocamente, os dados estatísticos tende a ser analisados qualitativamente em parte. Entretanto, “o ponto mais operacional é que coleta e análise de dados podem ser feitas de duas formas, e em várias combinações, durante todas as fases do processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.42).

Para a escolha do método, a preferência pessoal do pesquisador, sua familiaridade e facilidade de lidar com um modo de pesquisa deve ser considerado. Mesmo que o objetivo da pesquisa e a natureza das perguntas feitas sempre determinem o modo, um pesquisador tem que

trabalhar com aqueles modos com os quais se sente mais confortável. Percebe-se assim a importância dos grupos de pesquisas formado por representantes de todos os estilos de pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Mais um ponto discutido pelos autores diz respeito a literatura técnica e não-técnica, sendo que estas podem ser um estímulo à pesquisa de diversas formas.

Algumas vezes, aponta para uma área relativamente inexplorada ou sugere um tópico que precisa de desenvolvimento adicional. Outras vezes, há contradições ou ambiguidades entre os estudos e textos acumulados. As discrepâncias sugerem a necessidade de um estudo que ajude a resolver essas incertezas. Alternativamente, a leitura de um pesquisador sobre o assunto pode sugerir a necessidade de uma nova técnica para resolver um velho problema, mesmo que ele já tenha sido bem estudado no passado. Alguma coisa sobre a área de problema e o fenômeno associado a ela permanece ilusória, e essa coisa, se descoberta, poderia ser usada para reconstruir entendimento. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.49).

Os autores complementam ainda que enquanto lê a literatura, um pesquisador pode ser afetado por um resultado dissonante de sua própria experiência, que pode gerar um estudo para resolver essa dissonância. A leitura pode também simplesmente estimular a curiosidade sobre o assunto

Strauss e Corbin (2008) acrescentam que a literatura pode ser utilizada como uma ferramenta analítica. Assim, a literatura pode ser uma rica fonte de fatos para estimular o pensamento sobre propriedades e para formular questões conceituais. Pode fornecer ainda ideias iniciais a serem usadas para amostragem teórica.

É importante ressaltar que para Strauss e Corbin (2008) não há necessidade de rever toda a literatura da área antecipadamente, como frequentemente feito por analistas que usam outras técnicas de pesquisa. É impossível saber antes da investigação quais serão os problemas salientes ou quais conceitos teóricos vão surgir.

Corroborando com essa afirmação, tem-se que

Se não há resgates conceituais nem uma fundamentação teórica, qual o papel da literatura nesse processo? A grounded theory é atórica? Sem

dúvida ela possui uma postura crítica para com a literatura existente. Ela foi concebida com esse objetivo. Mas não significa que o pesquisador não deva ter conhecimento do estado da arte da sua área nem deve prescindir de revisar a literatura existente para desenvolver sua pesquisa. O pesquisador deve justificar por que escolheu a grounded theory: geralmente porque existe uma lacuna na teoria existente que pode ser suprida por uma visão original construída a partir do ponto de vista dos envolvidos (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.260).

Outra fonte de busca é por meio da experiência pessoal e profissional. Esta frequentemente resulta no julgamento que alguma característica da profissão ou sua prática não é tão efetiva, eficiente, humana ou justa. Assim, acredita-se que um bom estudo de pesquisa deve ajudar a corrigir essa situação. Pode parecer que esta forma de escolher problemas seja mais perigoso do que escolher um por meio das rotas sugeridas ou da literatura, mas não é necessariamente. O critério da experiência própria de alguém pode ser indicador mais valioso de um esforço de pesquisa potencialmente bem-sucedido do que outra fonte mais abstrata (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Os autores destacam ainda que essa experiência profissional é também uma fonte de sensibilidade. Embora ela possa facilmente bloquear a percepção, também pode permitir ao pesquisador mover-se mais rapidamente para uma área, porque ele não precisa gastar tempo para familiarizar com o ambiente ou com os fatos.

Após essa fase de descobrir as questões, e buscar os dados, tem-se a análise, explicada por Strauss e Corbin (2008, p.65) da seguinte forma:

Análise não é um processo estruturado, estático ou rígido. Ao contrário, é um processo de fluxo livre e criativo, no qual os analistas se movem rapidamente para frente e para trás entre os tipos de codificação, usando técnicas e procedimentos analíticos livremente e em reposta à tarefa analítica que têm em mãos.

Uma das técnicas de análise apresentada por Strauss e Corbin (2008) é a microanálise, a qual envolve muito exame e interpretação de dados, cuidadosos e geralmente precisos. Complementam ainda que

fazer microanálise é algo revelador, pois ilustra concretamente que a análise qualitativa envolve uma forma radicalmente diferente de pensar sobre os dados.

Como pontos principais sobre microanálise têm-se (STRAUSS; CORBIN, 2008):

- a) Este procedimento é muito focado. O foco força os pesquisadores a considerarem o leque de plausibilidade, evitando que tomem partido ou que assumam uma posição em relação aos dados;
- b) A análise microscópica obriga o pesquisador a examinar informações específicas dos dados;
- c) Fazer microanálise obriga o analista a ouvir cuidadosamente o que os entrevistados estão dizendo e como eles estão dizendo isso. Isso significa que se está tentando entender como eles interpretam certos fatos;
- d) Move por meio da microanálise fazendo perguntas, muitas perguntas, algumas gerais e outras mais específicas;
- e) Do ponto de vista analítico os dados é que são relevantes, não os detalhes específicos de um caso ou uma pessoa ou grupo;
- f) Conceitua-se e classifica fatos, ações e resultados. As categorias que surgem, junto com suas relações, são as bases para o desenvolvimento de teoria;
- g) Classificação indica agrupamento de conceitos segundo suas propriedades evidentes, ou seja, conforme suas similaridades ou diferenças;
- h) Conceitos são categorias que, quando desenvolvidas, mostram variação segundo suas várias propriedades e dimensões;
- i) O uso imaginativo de fazer comparações teóricas é um instrumento subsidiário essencial para levantar questões e para descobrir propriedades e dimensões que podem estar nos dados, aumentando a sensibilidade do pesquisador;
- j) Comparações são adicionalmente importantes porque permitem a identificação de variações nos padrões encontradas nos dados;
- k) Hipóteses provisionais (declarações de como os conceitos se relacionam) também tendem a surgir durante a análise linha por linha;
- l) Fazer microanálise permite aos pesquisadores examinarem que suposições sobre os dados eles estão aceitando como certas.

Em relação a quanto utilizar este método, Strauss e Corbin (2008) defendem que é necessário fazer esse tipo detalhado de análise no começo de um projeto de pesquisa para descobrir categorias (com suas propriedades e suas dimensões) e para descobrir as relações entre os conceitos. Uma vez que as categorias sejam estabelecidas, a análise se torna mais focada em preencher essas categorias e em verificar as relações.

Cabe uma ressalva nesse ponto, pois a microanálise não significa que um pesquisador codifica regularmente cada parte dos dados, palavra por palavra ou frase por frase, em cada documento. Isso demandaria muito tempo e o analista acabaria com mais dados do que poderia usar ou do que o necessário para o assunto em epígrafe. Ao contrário, o pesquisador aprende a examinar uma entrevista ou quaisquer outros dados, procurando materiais potencialmente interessantes ou materiais analíticos relevantes.

Para Strauss e Corbin (2008), nesse exame estão dois grandes aspectos da análise: a) os dados, sejam eles relatos dos participantes de fatos e ações reais como são lembrados, ou textos, observações, vídeos, etc., reunidos pelo pesquisador; e b) as interpretações de observadores e de atores desses fatos, objetos, acontecimentos e ações. Também há um terceiro elemento: a interação que ocorre entre dados e pesquisador ao coletar e ao analisar dados.

É necessário ainda discutir sobre a influência e interação da pesquisa com os dados. Essa interação, por sua natureza, não é totalmente objetiva e significa que um pesquisador está reagindo ativamente aos dados e trabalhando com eles. Assim, é preferível trazer conscientemente experiência disciplinar e de pesquisa para analisem mas fazê-lo de forma a aumentar os aspectos criativos da análise, e não de conduzi-la. Experiência e conhecimento é que sensibilizam o pesquisador para problemas e questões importantes nos dados, permitindo-lhes ver explicações alternativas e reconhecer propriedades e dimensões de conceitos emergentes.

como essa interação exige imersão nos dados, ao final da investigação, o pesquisador é moldado pelos dados, assim como os dados são moldados pelo pesquisador. (Isso não significa que o pesquisador “virou um nativo”; ao contrário, ele é sensível às questões e aos problemas das pessoas ou dos locais que estão sendo investigados). O problema que surge durante esse processo de moldagem mútua é como alguém pode se imergir nos dados e ainda manter um equilíbrio entre ob-

jetividade e sensibilidade. A objetividade é necessária para chegar a uma interpretação imparcial e acurada dos fatos. A sensibilidade é exigida para perceber as nuances sutis e os significados dos dados para reconhecer as conexões entre conceitos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.53).

Ressalta-se no entanto que a experiência não é usada como dado. Ao contrário, baseia-se na experiência como o objetivo de sensibilizar o pesquisador para as propriedades e as dimensões dos dados, sempre com considerável autoconsciência do que o pesquisador está fazendo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Uma atitude importante para minimizar esse ponto, é manter uma postura de ceticismo. Todas as explicações teóricas, categorias, hipóteses e questões sobre os dados obtidas por meio de análises devem ser consideradas como provisionais. Elas devem ser comparadas com os dados em entrevistas ou em observações subsequentes, buscando entrevistar e/ou observar representantes múltiplos e variados de pessoas, locais, fator e épocas (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Nesse ponto, também é importante destacar as perguntas da coleta de dados, pois não deve-se preocupar em fazer perguntas para uma conclusão positiva para o autor, mas sim para a pesquisa. O que conduz não é a situação em si, mas, sim, as perguntas que o investigador faz sobre a situação. Strauss e Corbin (2008) relatam que é necessário perguntar não no que o entrevistado acredita, mas sim o que ele faz.

Além disso, há níveis múltiplos de perguntas – abstratas e teóricas, substanciais e mundanas. Em um esforço para responder algumas perguntas, podem ser exigidas atividades muito complexas, enquanto que outras perguntas podem ser respondidas rápida e facilmente. “Algumas perguntas acabam sendo maravilhosamente produtivas conduzindo-nos à resposta ou, mais interessante, causando mais problemas do que resolvendo” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.80).

É necessário diferentes perguntas em cada momento da pesquisa. Para Strauss e Corbin (2008), no começo, o pesquisador tem menos foco da localização apropriado da investigação, tendo perguntas mais abrangentes. Depois que isso é determinado, haverá muitas outras questões específicas sobre o fenômeno e como ele se relaciona com os fatos e os acontecimentos que estão sendo observados. Bem mais adiante, uma questão importante pode ser como integrar todas as ideias de alguém sobre os dados em uma formulação teórica coerente.

Corroborando a este fato, tem-se os quatro tipos de perguntas: sensíveis, teóricas, práticas e estruturais, e orientadoras. As perguntas sensíveis sintonizam o pesquisador àquilo que os dados indicam. Já as perguntas teóricas ajudam a ver o processo, variações e afins, com o intuito de fazer conexões entre os conceitos. As práticas e conceituais garantem direção para a amostragem e o desenvolvimento da estrutura da teoria resultante. Por fim as orientadoras guiam as entrevistas, observações e análises (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Outro elemento da GT são as comparações que auxiliam a estimular o pensamento sobre propriedades e dimensões e para dirigir nossa amostragem teórica. Desta forma, o uso de comparações dá origem a propriedades, que, por sua vez, podem ser usadas para examinar o incidente ou objeto nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

“Comparações teóricas são ferramentas (uma lista de propriedades) para olhar para alguma coisa até certo ponto de objetividade, e não para nomear ou classificar se um exame completo do objeto nos níveis de propriedade e de dimensão” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.85). Essas propriedades são um meio para examinarmos os dados.

Agrega-se ainda os benefícios de formular perguntas e fazer comparações teóricas, comentados por Strauss e Corbin (2008):

- a) ajuda os analistas a entenderem o significado de fatos ou de acontecimentos que poderiam, de outra forma, ser obscuros;
- b) ajuda a sensibilizar os pesquisadores para possíveis propriedades e dimensões que estão nos dados, mas que permanecem não-reveladas;
- c) sugere outras perguntas de entrevista ou observações com base na análise teórica resultante;
- d) ajuda os analistas a passarem mais rapidamente do nível de descrição para o nível de abstração;
- e) contraria a tendência de focar-se exageradamente em um único caso, levando a análise imediatamente a um nível mais abstrato;
- f) força os pesquisadores a examinar suposições básicas, suas tendências e suas perspectivas;
- g) força um exame mais detalhado da teoria derivada, algumas vezes resultando na qualificação ou na alteração da estrutura inicial;
- h) aumenta a possibilidade de que o analista descubra tanto variações como padrões gerais;
- i) assegura a possibilidade de uma postura mais fluída e criativa em relação à análise de dados; e

j) facilita a associação e a intensificação das categorias.

Assim, para revelar, nomear e desenvolver conceitos, é necessário abrir o texto e expor pensamentos, ideias, e significados que ele contém. Sem esse primeiro passo analítico, o resto da análise e da comunicação que se segue pode não ocorrer. Os dados são separados em partes distintas, rigorosamente examinados e comparados em busca de similaridades e de diferenças. Eventos, acontecimentos, objetos e ações/interações considerados conceitualmente similares em natureza ou relacionamentos em significado não agrupados sob conceitos mais abstratos, ou seja, categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Tem-se, portanto, algumas técnicas analíticas descritas por Strauss e Corbin (2008) A primeira técnica comparativa é a técnica flip-flop. Isso indica que um conceito é virado “pelo avesso” ou “de cabeça pra baixo” para obter uma perspectiva diferente sobre o fato, objeto ou ação/interação. Em outras palavras, olha-se para opostos ou extremos para descobrir propriedades importantes. Desta forma, não é focado em entrevistas, mas em termos de incidentes de conceitos e suas propriedades e dimensões.

Outra técnica comparativa é a comparação sistemática. Nesta técnica compara-se um incidente nos dados com outro, evocado a partir de experiência ou da literatura. O objetivo dessa comparação é sensibilizar o pesquisador para as propriedades e as dimensões nos dados que podem ter sido negligenciadas porque o pesquisador não sabia o que estava procurando (STRAUSS; CORBIN, 2008). Neste caso, não é focado quantas pessoas exibem esse conceito, mas, sim, na frequência com que o conceito surge e como ele é (ou seja, suas propriedades) sob diversas condições.

A última técnica descrita por Strauss e Corbin (2008) é o aceno da bandeira vermelha. Aos analistas, assim como os participantes da pesquisa, trazem para a investigação tendências, crenças e suposições. Isso não é necessariamente uma característica negativa; afinal de contas, pessoas são produtos de suas culturas, dos tempos em que vivem, de seus gêneros, de suas experiências e seu treinamento. O importante é reconhecer se tendências, suposições ou crenças próprias, ou as dos informantes, estão interferindo na análise. Reconhecer essas interferências é sempre difícil, pois, quando as pessoas compartilham uma cultura comum, os significados são sempre dados como certos.

Um dos pontos discutidos na GT diz respeito ao uso de um ou mais casos. Em resposta, Strauss e Corbin (2008) argumentam que o importante é saber o que este caso nos ensina sobre os outros casos, passar do específico para o mais geral. Dessa forma, utiliza-se um caso

para abrir a mente ao leque de possíveis significados, propriedades, dimensões e relações inerentes a qualquer parte dos dados. “O caso específico fornece diretrizes (propriedades e dimensões) para analisar todos os casos, permitindo aos pesquisadores passar da descrição para a conceitualização e do mais específico para o mais geral ou abstrato” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.92).

Chega-se assim a etapa da conceitualização, que para Strauss e Corbin (2008) é o primeiro passo na construção de teoria.

Um conceito é um fenômeno rotulado. É uma representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação/interação que um pesquisador identifica como importante nos dados. O objetivo por trás da nomeação de fenômenos é permitir aos pesquisadores agrupar fatos, acontecimentos e objetos similares sob um tópico ou uma classificação comum. Embora fatos ou acontecimentos possam sem elementos distintos, o fato de compartilharem características comuns ou significados relacionados permite eu sejam agrupados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.105)

Sendo assim, ao conceituar está abstraído. Os dados são divididos em incidentes, ideias, eventos e atos distintos, e depois recebem um nome que os represente. O nome do objeto pode ser aquele dado pelo analista devido às imagens ou aos significados que evocam quando examinados comparativamente e dentro do contexto, ou o nome pode ser retirado das palavras dos informantes. A última opção é chamada de “códigos in vivo” (GLASER; STRAUSS, apud STRAUSS; CORBIN, 2008). Dando continuidade a pesquisa, ao se deparar com outro objeto, evento, ato ou acontecimento que identificado por meio de análise comparativa, que compartilhe algumas características comuns com um objeto ou um acontecimento, então é rotulado com o mesmo nome, ou seja, posicionamos no mesmo código.

Por exemplo, se vemos um objeto que tem quatro pernas, uma superfície plana, um encosto e algum estofamento, podemos rotulá-lo como uma “cadeira” e tentar sentar nele pra ver o que acontece. Outras pessoas que vêem o mesmo objeto podem chamá-lo de “obra de arte” ou “banco” dependendo de suas interpretações (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.111).

Desta forma, depois que a categoria foi identificada, o analista pode começar a desenvolvê-la em termos de propriedades e dimensões específicas. Ao delinear propriedades e dimensões, é quando diferencia-se uma categoria de outra e lhe damos precisão. “Enquanto propriedades são características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria, dimensões representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou de uma faixa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.117). Ou seja, quando é comparado incidente por incidente, sempre é feito segundo as propriedades e dimensões inerente ao incidente ou evento, agrupando coisas parecidas com coisas parecidas.

Outra discussão inerente a Grounded Theory diz respeito a codificação axial.

O objetivo da codificação axial é começar o processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta. Na codificação axial, as categorias são relacionadas às suas subcategorias para gerar explicações mais precisas e completas sobre os fenômenos. Embora a codificação axial tenha objetivo diferente da codificação aberta, esses passos não são necessariamente analíticos sequenciais, não mais do que a rotulação é diferente da codificação aberta. A codificação axial exige que o analista tenha alguma categorias, mas sempre começa a surgir durante a codificação aberta um sentido de como as categorias se relacionam (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.124).

Assim, as tarefas básicas da codificação axial de acordo com Strauss e Corbin são:

- a) organizar as propriedades de uma categoria e suas dimensões, uma tarefa que começa durante a codificação aberta;
- b) identificar a variedade de condições, ações/interações e consequências associadas a um fenômeno;
- c) relacionar uma categoria à sua subcategoria por meio de declarações que denotem como elas se relacionam umas às outras;
- d) procurar nos dados pistas que denotem como as principais categorias podem estar relacionadas umas às outras.

Os autores complementam ainda que há uma forma conceitual de agrupar respostas às questões por que, onde, de que forma e quando. Juntas, elas formam a estrutura, ou conjunto de circunstâncias ou de

situações, na qual os fenômenos estão incorporados. Sob essas condições, surgem ações/interações, as quais são respostas estratégicas ou rotineiras das pessoas ou grupos a questões, problemas, acontecimentos ou fatos. Ações/interações são representadas pelas questões quem e como. Há as consequências, que são resultados das ações/interações ou da falha de pessoas ou grupos em responder às situações através de ações/interações, que constituem um resultado importante em si mesmo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Desta forma, ao procurar fenômenos, busca-se por padrões repetidos de acontecimentos, fatos ou ações/interações que representem o que as pessoas fazem ou dizem, sozinhas ou juntas, em resposta aos problemas e situações nas quais elas se encontram. Ressalta-se que embora os pesquisadores devam procurar descobrir todas as condições relevantes, ele nunca devem presumir que vão descobrir todas as condições ou que qualquer condição ou conjunto de condições é relevante até que isso seja provado ao associar essas condições ao fenômeno de uma forma explanatória (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Complementam que para serem completas, as explicações devem incluir tanto micro como macro condições, assim como indicações sobre como se relacionam umas com as outras e com as ações/interações, tendo-se assim os tipos de condições:

Condições causais geralmente representam conjunto de fatos ou acontecimentos que influenciam os fenômenos. [...] Condições interventoras são aquelas que mitígam ou alteram o impacto das condições causais nos fenômenos. [...] Condições contextuais são os conjuntos específicos de condições (padrões de condições) que se cruzam dimensionalmente neste momento e local para criar o conjunto de circunstâncias ou problemas aos quais as pessoas respondem por meio de ações/interações (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.131).

Cabe uma ressalva que a questão primordial não é tanto identificar e listas que condições são causais, interventoras ou contextuais. Ao contrário, o analista deve focar-se no entrelaçamento complexo de fatos (condições) que levam a um problema, uma questão ou um acontecimento, aos quais as pessoas respondem por meio de alguma forma de ação/interação, com algum tipo de consequência. Além disso, o analista pode identificar mudanças na situação original (se houver) como resultado dessa ação/interação (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Discute-se também na GT as táticas e ações estratégicas, que para Strauss e Corbin (2008) as táticas estratégicas ou de rotina ou a forma como as pessoas lidam com as situações, problemas e questões que encontram são chamadas de ações/interações. Representam o que pessoas, organizações, mundos sociais ou nações fazem ou dizem. Ações/interações estratégicas são atos propositais ou deliberados praticados para resolver um problema e, ao fazê-lo, moldar fenômenos de alguma forma.

Já as rotinas são ações/interações que tendem a modos mais habituais de responder às ocorrências na vida diária. Nas organizações, isso assumiria a forma de regras, de regulamentações, de políticas e de procedimentos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Em contrapartida, os autores complementam que as ações/interações entre pessoas agindo em grupos podem estar ou não alinhadas, ou seja, coordenadas. Ação/interações se desenvolvem com o tempo à condições, o alinhamento não ocorre e a situação termina se transformando em um conflito, acabando por desmoronar completamente.

O termo paradigmático final é consequências. Sempre que houver ação/interação ou que sua falta for assumida em resposta a uma questão ou a um problema ou para administrar ou manter uma determinada situação, há limites de consequências, algumas das quais podem ser pretendidas e outras não. Delinear essas consequências, e também explicar como elas alteram a situação e afetam o fenômeno em questão, nos garante explicações mais completas (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.133).

Os autores ainda abordam a atitude do pesquisador ao iniciar suas análises. Começando, o pesquisador não pode fazer nada além de observar como os conceitos se relacionam uns aos outros. Ao explicar essas relações, o pesquisador começa a associar categorias com suas subcategorias, ou seja, a perceber que elas parecem ser condições – essas ações/interações, essas consequências (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Outra preocupação é com informações divergentes. Neste caso, Strauss e Corbin (2008) argumentam que pode ocorrer que novos dados pareçam contradizer uma hipótese. Isso não significa, necessariamente, que a hipótese está errada. Quando tem-se uma condição, é importante observar se os dados representam uma verdadeira inconsistência ou se

denotam uma dimensão extrema ou uma variação do fenômeno em questão.

Também é abordado que, “se a construção de teoria é de fato a meta de um projeto de pesquisa, então os resultados devem ser apresentados como um conjunto de conceitos inter-relacionados, não apenas como uma listagem de temas” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.145).

Desta forma, para começar o processo de integração é necessário decidir a categoria central. Para Strauss e Corbin (2008) esta representa o tema principal da pesquisa. Embora a categoria central surja da pesquisa, ela também é uma abstração. Além disso, A categoria central tem poder analítico, devido a sua capacidade de reunir outras categorias para formar um todo explanatório. Uma categoria central também deve ser capaz de responder por variações consideráveis dentro das categorias.

A seguir são delineados por Strauss e Corbin (2008) os critérios para escolher uma categoria central:

- a) ela deve ser central, ou seja, todas as outras categorias importantes podem ser relacionadas a ela;
- b) deve aparecer frequentemente nos dados. Isso significa que em todos os casos ou quase todos, há indicadores apontando para esse conceito;
- c) a explicação que resulta da relação das categorias é lógica e consistente. Os dados não são forçados;
- d) o nome ou a frase usada para descrever a categoria central deve ser suficientemente abstrata, de forma que possa ser usada para fazer pesquisa em outras áreas substanciais, levando ao desenvolvimento de uma teoria mais geral;
- e) à medida que o conceito é refinado analiticamente por meio da integração com outros conceitos, a teoria ganha mais profundidade e mais poder explanatório; e
- f) o conceito consegue explicar variações e também o ponto principal dos dados; ou seja, quando as condições variam, a explicação ainda é válida, embora a forma na qual um fenômeno seja expresso possa parecer um pouco diferente. Deve-se ser capaz de explicar casos contraditórios ou alternativos em termos dessa ideia central.

Todas essas informações e processos são essenciais, mas para um melhor entendimento é necessária uma boa visualização desse resultado. Tem-se assim a diagramação.

Diagramar é útil porque permite ao analista ganhar distância dos dados, forçando-o a trabalhar

com conceitos e não com os detalhes dos dados. Também exige que o analista pense muito cuidadosamente sobre a lógica das relações, porque, se as relações não forem claras, os diagramas ficarão desordenados e confusos. Se o analista faz uso de diagramas durante todo o processo de pesquisa, a sucessão de diagramas operacionais deve resultar em uma história integradora (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.152).

É ressaltado ainda que durante as fases iniciais da codificação aberta, o pesquisador pode ter muito pouco para diagramar, pois as relações entre conceitos ainda não surgiram. Neste momento pode ser mais interessante realizar uma listagem para cada categoria, na qual o analista pode delinear as propriedades ao longo das dimensões. Esta lista poderia ser entendida à medida que a análise progride. Ela fornece a base que conduz aos diagramas lógicos feitos durante a codificação axial (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Sendo assim, após o pesquisador destacar o esquema teórico dominante, tem-se o momento de refinar a teoria. “Refinar a teoria consiste em rever o esquema em busca de consistência interna e de falhas de lógica, completando as categorias mal desenvolvidas e podando os excessos, e validar o esquema” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.155).

Para Strauss e Corbin (2008), com a construção dos diagramas, o pesquisador começa a pensar sobre a redação dos resultados, sendo necessário rever os diagramas integradores mais recentes e classificar os memorandos até que fique clara para ele a principal histórica analítica. Essa revisão é seguida por uma classificação adicional dos memorandos até que haja material suficiente para escrever um esboço detalhado.

Outro fator contribuinte a GT é a amostragem teórica, a qual significa que a amostragem, em vez de ser predeterminada antes de começar a pesquisa, se desenvolve durante o processo. “O objetivo da amostragem teórica é maximizar oportunidades de comparar fatos, incidentes ou acontecimentos para determinar como uma categoria varia em termos de suas propriedades e de suas dimensões” (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.196).

Esse fato é corroborado pelo fato do pesquisador dever ser capaz de identificar nos dados o fenômeno relevante para os sujeitos e não aquele que julga ser relevante em função de suas pressuposições. “O pesquisador deve ser fiel à realidade dos sujeitos, ver o mundo através

dos olhos deles, compreender como eles resolvem seus principais problemas” (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.249).

Complementando, a partir do momento que o analista tenha algumas categorias, a amostragem se volta para o desenvolvimento, densificação e a saturação dessas categorias.

A amostragem é dirigida pela lógica e pelo objetivo dos três tipos básicos de procedimentos e codificação descritos anteriormente neste livro: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Também está muito relacionada à sensibilidade que um pesquisador desenvolve em relação aos conceitos emergentes. Quanto mais sensível for o pesquisador à relevância teórica de certos conceitos, maior a tendência de que ele reconheça os indicadores desses conceitos nos dados. A sensibilidade geralmente aumenta durante o projeto de pesquisa e permite ao pesquisador decidir que conceitos procurar e onde encontrar indicadores desses conceitos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.199).

Em complemento, é importante ter consistência e flexibilidade. A consistência é importante para a amostragem teórica, pois algumas comparações são feitas sistematicamente em cada categoria, assegurando que todas estejam totalmente desenvolvidas. Já a flexibilidade também é necessário, porque o investigador deve ser capaz de aproveitar os incidentes fortuitos que ocorrem no campo, tal como um terremoto (embora talvez não tão drásticos) (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Como condições gerais da amostragem teórica proposta por Strauss e Corbin (2008) tem-se:

- a) deve-se escolher um local ou grupo para estudo;
- b) deve-se tomar uma decisão sobre os tipo de dados a serem usados;
- c) outra consideração é quanto ao tempo uma área deve ser estuda;
- d) inicialmente, decisões relativas ao número de locais e observações e/ou entrevistas dependem de acesso, de recursos disponíveis, de metas de pesquisa e da programação de tempo e da energia do pesquisador.

Desta forma é importante saber como abordar os informantes, fazer perguntas, fazer observações, obter documentos e gravar fitas de

vídeo é crucial para o processo de pesquisa. A análise só será boa se forem bons os dados coletados

Neste método de construção de teoria, o investigador amostra fatos e incidentes, e não pessoas ou organizações. Durante a amostragem, o investigador busca indicadores (fatos ou acontecimentos) representativos de conceitos teoricamente relevantes, depois compara esses fatos ou acontecimentos em termos de propriedades e dimensões, sempre procurando escopo ou variação dimensional. Pessoas, locais e documentos são apenas os meios para obter esses dados. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.208).

Assim, o foco da amostragem muda segundo o tipo de codificação é feita (aberta, axial ou seletiva). A amostragem tende a tornar-se mais objetiva e focada à medida que a pesquisa progride. A amostragem continua até que todas as categorias estejam saturadas; ou seja, não surge nenhum dado novo ou importante e as categorias estão bem desenvolvidas em termos de propriedades e de dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Acrescenta-se o conceito de amostragem seletiva. A amostragem altamente seletiva passa a ser importante, porém, quando estamos envolvidos em codificação seletiva. O objetivo da codificação seletiva é integrar as categorias ao longo do nível dimensional para formar uma teoria, para validar as declarações de relações entre conceitos e para completar as categorias que precisem de mais refinamento (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Já ao fazer amostragem discriminada, o pesquisador escolhe os locais, as pessoas e os documentos que vão maximizar as oportunidades de fazer análise comparativa. Strauss e Corbin (2008, p. 205) complementam que

isso pode significar um retorno a antigos locais, documentos e pessoas ou a busca de novos para coletar os dados necessários para saturar as categorias e completar um estudo. Durante um estudo, a validação é construída em cada passo da análise e da amostragem. Não estamos falando sobre teste em um sentido estatístico de contagem. Os analistas constantemente comparam os produtos de suas análises com os dados reais, fazendo modificações ou adições conforme o necessário, com base nessas comparações, e depois

validando adicionalmente as modificações e as adições com os novos dados; dessa forma, os pesquisadores estão constantemente validando ou negando suas interpretações constantemente validando ou negando suas interpretações.

Sendo assim, somente os conceitos e as declarações que representam esse processo de comparação rigoroso e constante passam a fazer parte da teoria. Lembre-se que os casos negativos também são importantes. Para nós, eles denotam um possível exemplo de variação em um conceito (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Ao contrário da amostragem estatística, a amostragem teórica não pode ser planejada antes de embarcar em um estudo. As decisões específicas de amostragem surgem durante o processo de pesquisa. O investigador por argumentar que alguns fatos tendem a ser encontrados em determinados locais e populações, devido a conhecimento prévio (STRAUSS, CORBIN, 2008)

Na construção de teoria, o analista busca densidade, ou seja, que todas as propriedades e as dimensões importantes de uma categoria foram identificadas, construindo variação. Dando precisão a uma categoria e aumentando o poder explanatório da teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Bandeira de Melo e Cunha (2006) complementam ainda que para descobrir e propor explicações não usuais, o pesquisador deve ser capaz de evitar pressupostos e ser levado por eles durante o processo interpretativo. Além disso, deve ser flexível e manter a mente aberta a novas descobertas. Se, durante a checagem, suas interpretações não forem confirmadas, as variações encontradas devem ser incorporadas à teoria em desenvolvimento.

Dando continuidade, o critério final para determinar se deve-se ou não finalizar os processos de coleta de dados ainda é a saturação teórica. “Esse termo denota que, durante a análise, não surgem nos dados novas propriedades e dimensões, e que a análise responde por grande parte da possível variabilidade” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.157).

A validação do método, como discutido anteriormente, não tem o mesmo sentido do método quantitativo. Strauss e Corbin (2008, p.157-158) argumentam que a validação

pode ser deixada para estudo futuros, se desejado. O que queremos dizer com “validação” é o seguinte. A teoria surgiu a partir dos dados, mas, no momento da integração, ela representa uma interpretação abstrata desses dados brutos. Dessa

forma, é importante determinar como a abstração se ajusta aos dados brutos e também determinar se algo importante foi omitido do esquema teórico. Há várias formas de validar o esquema. Uma forma é voltar e comparar o esquema com os dados brutos, fazendo um tipo de análise comparativa de alto nível. O esquema teórico deve ser capaz de explicar a maioria dos casos.

Tem-se também outra forma de validar é contar a história real dos informantes ou pedir a eles que leiam e depois comentem como ela parece se ajustar a seus casos. Naturalmente, a teoria não vai se ajustar em todos os aspectos de todos os casos, pois é uma redução dos dados, mas, em um sentido mais amplo, os participantes devem ser capazes de reconhecer a si mesmos na história que está sendo contada. Devem conseguir percebê-la como uma exemplificação razoável do que está acontecendo, mesmo que nem todos os detalhes se ajustem a seus casos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Evidentemente que uma teoria pode ser testada. Embora validada durante o processo real de pesquisa, uma teoria não é testada no sentido quantitativo. Isso é para outro estudo. Geralmente, partes de uma teoria são testadas quantitativamente. Embora um pesquisador não possa explicar formalmente as proposições ou as declarações de relação que conectam os principais conceitos de uma teoria elas geralmente estão inseridas no texto e podem ser explicadas e testadas em um estudo subsequente pelo mesmo pesquisador ou por outros (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Assim, estamos falando mais a linguagem do poder explanatório do que a da generalização. Poder explanatório significa "capacidade preventiva", ou seja, a capacidade de explicar o que pode acontecer em determinadas situações. [...] Dessa forma, ao escrever as formulações teóricas que surgiram de nosso estudo, especificamos as condições que fizeram surgir certos fenômenos - problemas, questões e uso de estratégias ou ações/interações para controlar esses problemas ou questões - e explicamos quais consequências ocorrem como resultado dessas ações/interações. Não estamos sugerindo que uma teoria substancial (desenvolvida a partir do estudo de uma pequena área de investigação e de uma população específica) tem poder explanatório de uma teoria

mais ampla, mais geral. Isso não pode ocorrer porque ela não se baseia na variação ou inclui as proposições amplas de uma teoria mais geral. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.253).

Strauss e Corbin (2008) apresentam então o mérito real de uma teoria substancial, ou seja, sua capacidade de comunicar-se especificamente com as populações das quais ela foi derivada e aplicar-se a elas. Naturalmente, quanto mais sistemática e difundida a amostragem teórica, mais condições e variações são descobertas e inseridas na teoria e, por essa razão, maior será seu poder explanatório (e sua precisão). Se a teoria original deixa de responder pela variação descoberta por meio de pesquisa adicional, então essas novas especificidades podem ser acrescentadas como alterações à formulação original

Corroborando com essa afirmação, Bandeira de Melo e Cunha (2006) ressaltam que o poder explicativo da teoria substantiva é o seu grau de generalização. De encontro a generalização estatística, a GT preocupa-se em gerar uma teoria substantiva com alto poder explicativo: ser capaz de explicar como e por que ocorrem diferentes formas de comportamento e como essas formas se modificam ao longo do tempo.

Argumenta-se assim que não se pode generalizar a partir de um caso, especialmente no sentido quantitativo da palavra. Porém, pode-se aprender muito com o estudo de uma fábrica ou de organizações, por meio de seus conceitos e suas relações. Também se está especificando as condições sob as quais fatos, acontecimentos ou ações/interações tendem a ocorrer, as formas que assumem e as consequências que geram. Além disso, procura-se por variações dimensionais e explicações que geram. Se os conceitos são abstratos o suficiente, então tendem a ocorrer em formas similares ou variantes em outras organizações (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Bandeira de Melo e Cunha (2006) apresentam assim, como garantir que foram atingidos os critérios com boas práticas de pesquisa, por meio de:

- a) triangulação - uso de múltiplas fontes de dados na busca por divergências que possam revelar novas facetas sobre o fenômeno;
- b) ataque à teoria - verificação sistemática das proposições geradas, na busca de casos afirmativos e negativos;
- c) checagem com os sujeitos - a cada rodada de coleta e análise, os dados devem ser checados com os informantes;

- d) longo tempo no campo - durante o período de investigação pode-se observar o comportamento dos informantes no seu contexto e identificar padrões de ação/interação;
- e) amostragem em diferentes contexto - diferentes contextos incluem maior variação nas condições estruturais e nos padrões de interação social;
- f) auditorias - os processos de pesquisa e de análise devem ser registrado para permitir que auditores possam resgatar o processo de interpretação do pesquisador.

3.4 Delimitação da pesquisa

Várias são as opções de técnicas, métodos e pesquisas, e cabe ao pesquisador delinear quais as melhores estratégias para sua pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa adota o método da Grounded Theory, por perceber a contribuição desse método para o desenvolvimento de teorias, bem como sua adaptabilidade ao campo de estudo, o tema e objetivos. Sendo assim, serão utilizadas as técnicas descritas na explicação da Grounded Theory.

Desta forma, foi realizado um estudo de caso qualitativo, tendo como foco de estudo o Curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Justifica-se a escolha deste, pelo acesso a informações, a experiência profissional da autora neste curso, bem como o pioneirismo e o destaque que esse curso vem ganhando nacionalmente.

Para a análise desse estudo, foi utilizada a abordagem multiparadigmática. Desta forma, foi feita uma interpretação de Lewis; Grimes, utilizando desta forma paradigmas e teorias para analisar os dados da pesquisa. Com isso selecionou-se as seguintes visões de mundo: interpretativista, funcionalista, teoria crítica (humanista radical e estruturalista radical) e a gestão do conhecimento.

Ou seja, esses serviram de base de análise, podendo assim desenvolver uma teoria multiparadigmática sobre a realidade do estudo de caso. Assim, buscou-se delimitar ao só o que estava de acordo com cada paradigma, mas também as divergências encontradas.

Além disso, justifica-se as escolhas dos paradigmas. O paradigma interpretativista foi o principal utilizado na pesquisa, devido a sua inter-relação com o método escolhido, Grounded Theory, e da necessidade de seu uso para análise dos dados. Esse paradigma foi essencial na formulação das categorias, sub-categorias, bem como suas propriedades

e dimensões, pois essas classificações advêm da interpretação dos dados coletados.

Já o paradigma funcionalista esteve relacionado às teorias de gestão, sendo essa a área da pesquisadora e do estudo de caso em questão, sendo necessário sua análise para entender algumas questões e atitudes. Para isso, buscou-se nas entrevistas um foco na eficiência e eficácia do curso, elementos essenciais no paradigma funcionalista.

A teoria crítica vem corroborar para um entendimento mais crítico da gestão, bem como trazer questões de análise emancipatórias. A base utilizada está nas ideias de Habermas (2007a, 2007b, 2003, 2002) (agir comunicativo), Pedro Demo (2004) (autoridade do argumento), Vygotsky, Piaget e Paulo Freire (2006, 2001, 1992, 1970) (agir educacional), já explicitados no capítulo de fundamentação teórica. Desta forma, busca-se uma análise crítica em relação a formação que o aluno está desenvolvendo, não só academicamente, mas também socialmente.

Espera-se também analisar por meio do paradigma da gestão do conhecimento, verificando os tipos de conhecimento, como são compartilhados e disseminados na organização. Espera-se alcançar não só uma gestão efetiva, mas voltada também para a aprendizagem organizacional e processos vislumbrando a gestão do conhecimento.

Com isso, pode-se traçar um quadrante com os paradigmas essenciais a esta pesquisa, bem como os principais conceitos inerentes a cada um deles.

Interpretativista	Funcionalista
As organizações são processos que surgem das ações internacionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras (VERGARA, CALDAS, 2007)	Efetividade = eficiência + eficácia as organizações são objetos tangíveis, concretos e objetivos (VERGARA, CALDAS, 2007)
Teoria crítica	Gestão do Conhecimento
Agir educacional e autonomia (FREIRE, 2006, 2001, 1992, 1970) Agir comunicativo (HABERMAS, 2007a, 2007b, 2003, 2002) Autoridade (DEMO, 2004)	Espiral do conhecimento (NONAKA, TAKEUSHI, 1997) Armazenamento e compartilhamento Condições Capacitadoras da Criação de Conhecimento Organizacional (NONAKA, TAKEUSHI, 1997)

Quadro 6: arcabouço teórico e paradigmas

Fonte: elaborado pela autora

Quanto a temporalidade da pesquisa, delimitou-se a coleta de dados à julho de 2009 à janeiro de 2010. Cabe ressaltar que as percepções dos entrevistados podem ser influenciadas por períodos anteriores, como por exemplo um ano que evadiu no ano de 2008. Desta forma, os dados pesquisados podem representar a realidade do começo do curso, em julho de 2006 até janeiro de 2010.

A seguir, uma estruturação de como foi desenvolvida esta pesquisa.

3.5 FLUXOGRAMA DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se um fluxograma, com as principais etapas da pesquisa, suas decisões, de acordo com os conceitos delineados na Grounded Theory, lembrando que a busca final desta pesquisa é uma teoria baseada no estudo do curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

A explanação sobre a coleta de dados é detalhada no capítulo posterior.

Desta forma, apresenta-se o fluxograma desta pesquisa, na ilustração 9.

Em relação ao tratamento de dados utilizados, foi seguido a sugestão da Grounded Theory de Strauss e Corbin (2006).

Inicialmente tem que o estudo do que deve ser analisado e perguntado no campo. Com as primeiras questões delineadas, passa-se a escolha do público, que deve estar coerente as perguntas a serem feitas. Nesse ponto foi levado em consideração o acesso aos respondentes e sua experiência no curso.

Para a elaboração das questões, utilizou-se como critério a análise da teoria, o conhecimento da pesquisadora e questões advindas de pesquisas anteriores. Ao longo da pesquisa, algumas outras questões foram surgindo, como por exemplo a rotatividade de tutores, sendo desta forma incluídas nas entrevistas seguintes. Além disso, como as perguntas são abertas, durante as entrevistas buscou-se explorar os pontos que necessitavam de maiores indagações.

As entrevistas foram transcritas literalmente e inseridas no software Atlas TI. Começa-se então a microanálise. A primeira análise feita foi a codificação aberta das entrevistas, selecionando desta forma os códigos (criados pela autora da pesquisa ou *in vivo*), bem como selecionando citações (*quotes*) e fazendo comentários e anotações quando necessário (*memos*).

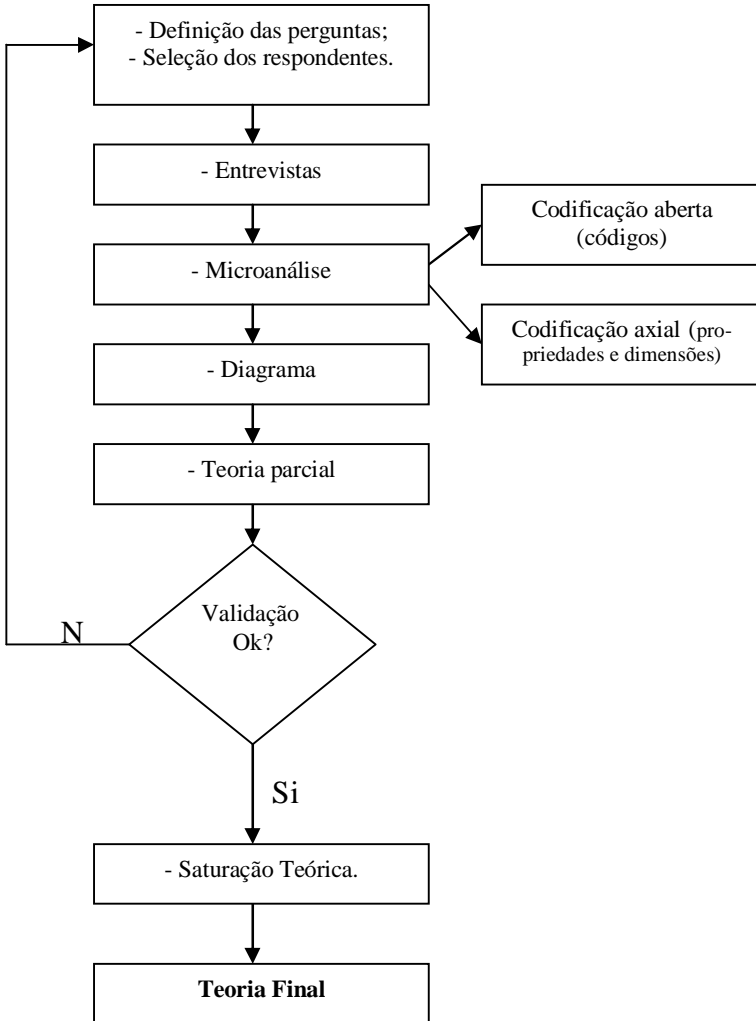


Ilustração 9: fluxograma da pesquisa
 Fonte: elaborado pela autora

Após esta etapa, passou-se a codificação axial da pesquisa, ou seja, a partir dos códigos gerados na codificação aberta, foi feita uma seleção, e uma categorização, em um processo de relacionar categorias às suas subcategorias, associando também as categorias às suas proprie-

dades e dimensões. Vale ressaltar que esta também faz parte da microanálise.

Desta forma, foi desenhado um quadro com essas categorias, subcategorias, propriedades e dimensões. Este quadro será o primeiro item a ser relatado na pesquisa. Com isso, o intuito é que o leitor tenha uma visão geral de todas as categorias.

Com a leitura das respostas dos entrevistados, é possível se ter uma análise interpretativa do processo, apresentando-se a seguir, a próxima etapa realizada, o delineamento do diagramas de relações, utilizando as categorias, bem como outros códigos advindos da codificação aberta.

Aprofundando a interpretação desse diagrama, é relatado do tópico subsequente a uma visão multiparadigmática do estudo de caso, envolvendo os paradigmas funcionalista, da teoria crítica e da gestão do conhecimento. Procura-se assim, delinear a teoria substantiva a este estudo de caso.

Esta teoria é validada, com especialistas do assunto ou mesmo os agentes envolvidos no campo, sendo esta segunda opção a escolhida nesta pesquisa. Caso o pesquisador e os validadores achem que a pesquisa está completa tem-se a teoria final, caso contrário, todo o processo é repetido, com novas entrevistas, microanálises, etc.

Nesta pesquisa foram necessárias 58 entrevistas até alcançar a saturação teórica e desenvolver a teoria final.

3.6 Amostragem teórica

Em relação a amostragem teórica, como comentado por Strauss e Corbin (2008), na Grounded Theory não é delimitada exatamente quais e quantos serão os elementos da amostragem. Utilizando-se o fato de experiência e conhecimento sobre o objeto de análise, pôde-se delinear alguns potenciais entrevistados para a pesquisa, sendo que o número de entrevistados dependerá da saturação teórica encontrada.

Sendo assim, os elementos da amostragem foram: ex-coordenador de curso, coordenador de curso, sub-coordenador de tutoria, coordenador de pólo, supervisores de tutoria, tutores a distância (em Florianópolis), tutores presenciais (em cada pólo de ensino), alunos evadidos, alunos frequentes e coordenadores de pólo.

Todos os nomes dos entrevistados são sigilosos, utilizando para efeito de divulgação da pesquisa uma codificação, como por exemplo, aluno 1, aluno 2, pólo 1, pólo 2, etc. Em relação aos tutores a distância,

supervisores e gestores do curso, foram renomeadas como Tutor 2, Tutor 3, Gestor 3, etc.

Agentes	Total	Codificação
Alunos frequentes	36	Aluno 1, Aluno 2 ...Aluno 36
Alunos evadidos	11	Evadido 1, Evadido 2, ...Evadido 11
Pólos	3	Pólo 1, Pólo 2, Pólo 3
Tutores	4	Tutor 1, Tutor 2, Tutor 3, Tutor 4
Supervisores /Gestores	4	Gestor 1, Gestor 2 , Gestor 3, Gestor 4

Quadro 7: entrevistados e codificação

Fonte: elaborado pela autora

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, sendo que os instrumentos foram modificados durante a pesquisa, de acordo com as análises feitas em cada entrevista, ou seja, não se teve instrumentos únicos e fixos para todos os entrevistados. Os instrumentos iniciais estão nos apêndices B, C e D, sendo os mesmos alterados ao longo da pesquisa.

No caso dos alunos, a escolha dos entrevistados foi aleatória, de acordo com a lista de alunos fornecida pelo curso. Buscou-se encaminhar a solicitação para responder às perguntas ao maior número possível de pessoas, devido a dificuldade de respostas por e-mail.

Desta forma, foram feitas sessenta entrevistas com o público alvo, sendo que na visão do pesquisador, foram suficientes para alcançar a saturação teórica deste caso. As entrevistas com coordenadores, tutores a distância e supervisores foram realizadas pessoalmente, gravadas e transcritas posteriormente. Já as entrevistas com os alunos, coordenadores de pólo e tutores presenciais foram realizadas com o auxílio de tecnologias, como e-mail e mensagens instantâneas. Todas as entrevistas estão em formato digital para posterior consulta conforme necessidade.

A análise dos dados foi feita no Software para pesquisa qualitativa Atlas TI, desenvolvido com o intuito de auxiliar à construção de teorias, permitindo auditorias para se verificar a validade e confiabilidade dos resultados.

Por fim, destaca-se que a validação da pesquisa, a qual foi realizada com dez pessoas envolvidas com o curso em questão (coordenado-

res, supervisores, alunos, coordenadores de pólos, sendo entrevistadas tanto pessoas participantes do momento atual do curso, como pessoas que já deixaram suas funções). Foi solicitada a leitura do documento com a descrição da teoria substantiva, e os entrevistados corroboraram com os resultados alcançados.

3.6 Limitações

As limitações desta pesquisa estão relacionadas com a escolha dos métodos de pesquisa. Esta pesquisa buscou um aprofundamento maior do assunto, em um determinado estudo de caso, gerando assim uma alta validação interna e uma baixa validação externa. Isso não inviabiliza seus resultados, é somente uma questão de escolha.

Outra limitação foi o contato com os alunos, pois se utilizou para coleta de contato o sistema de controle acadêmico da UFSC, e devido a falta de atualização por parte dos alunos, muitos e-mails não estavam mais ativos. Essa dificuldade foi maior com alunos evadidos.

4 CARACTERIZAÇÃO DA UFSC E CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA

Criada em 1960, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) consolidou-se como uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil e da América Latina. É protagonista de muitas ações no campo da pesquisa e produção científica, nos intercâmbios e projetos de mobilidade acadêmica e nas trocas constantes de experiências com investigadores e organismos de alta competência.

Reconhecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a importância da divulgação e popularização da ciência, a instituição persegue, nos seus 50 anos, os objetivos de estimular a reflexão crítica e de colaborar com a qualidade de vida da sociedade em geral. Para isso, desenvolve também atividades de extensão junto a outras universidades, prefeituras, governo estadual, órgãos federais, instituições nacionais e internacionais e movimentos sociais.

Ao longo dos anos, seus campos de atuação foram ampliados, com a criação de novos cursos de graduação, de pós-graduação e de inúmeras linhas de pesquisa que dão suporte ao ensino e fortalecem as ações de extensão que cumprem a missão de socializar o conhecimento (UFSC, 2009).

Atualmente sua sede em Florianópolis está organizada em 11 centros de ensino, pesquisa e extensão, com infra-estrutura que inclui dezenas de laboratórios, bibliotecas, editora, fórum, centro esportivo, centro de cultura e eventos, museu, planetário, observatório astronômico e farmácia-escola, entre vários outros setores (UFSC, 2009).

Para suporte a seus projetos, a universidade conta com o apoio de fundações, além da parceria de instituições e organizações públicas e privadas. Acordos de cooperação possibilitam a integração entre a universidade e o setor produtivo, órgãos governamentais e a comunidade, além de estimular a mobilidade de professores e estudantes (UFSC, 2009).

Com essa visão a UFSC investe na internacionalização, permitindo a capacitação de seu corpo técnico e de seus acadêmicos em viagens ao exterior. Da mesma forma acolhe pesquisadores e estudantes estrangeiros, em intercâmbios que envolvem dezenas de instituições e mais de 20 países.

As fronteiras da universidade também são ampliadas com o projeto de reestruturação e expansão, que possibilitou a criação de novos campi nas cidades de Joinville, Curitiba e Araranguá. Em 2010 tem-

se a oferta de mais de 80 cursos de graduação, em diferentes áreas do conhecimento (UFSC, 2009).

A UFSC é também o maior centro de pós-graduação de Santa Catarina, com 56 mestrados e 44 doutorados, colaborando com o desenvolvimento da ciência brasileira, da tecnologia e da inovação. Avaliações realizadas pela Capes posicionam a UFSC entre as 20 instituições melhor colocadas no ranking da pós-graduação (UFSC, 2009).

De acordo com o Censo 2008 do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, a UFSC está entre as dez instituições brasileiras com maior número de grupos de pesquisa. Possui mais de 400 equipes e 1600 linhas de pesquisa (UFSC, 2009).

Além disso, a capacitação de seu corpo docente, atualmente com quase 90% de professores doutores, permite também que a universidade atue no ensino a distância, campo em que tornou-se referência. Essa modalidade possibilitou a implantação de pólos em diferentes estados e o início da interiorização da UFSC em Santa Catarina (UFSC, 2009).

Com o incentivo de um projeto da Universidade Aberta, a UFSC tem ampliado o contingente de estudantes atingidos por meio do ensino a distância.

Desde 1995, a UFSC vem oferecendo cursos que beneficiam diversos profissionais atuantes em todo o país. Inicialmente, ofertando cursos de extensão para a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, cursos de pós-graduação em nível de mestrado e também formação de professores com cursos de complementação em Química, Física, Matemática e Biologia.

Atualmente, uma das políticas do Governo Federal é a ampliação do acesso ao ensino superior, incluindo-se aí a formação dos servidores públicos. O Curso de Graduação em Administração foi um dos escolhidos devido a sua importância para a formação de agentes de mudança, sobretudo no processo de desenvolvimento socioeconômico do país.

Nesse contexto e em resposta à demanda motivada pelo Ministério de Educação, com a finalidade de atender às necessidades das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, juntamente com outras instituições de ensino superior, participou do projeto de criação do Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância, como um programa da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC.

Tal projeto segue o que está disposto no Decreto Nº 5707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o De-

envolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Cabe destacar que a Universidade Federal de Santa Catarina já conta com a oferta de um Curso de Graduação em Administração na forma presencial reconhecido pela resolução 10063/2003. A adoção da oferta de um curso na modalidade a distância é resultante tanto da necessidade de atender aos estudantes residentes em regiões sem instituições de ensino superior, como também, profissionais em serviço que necessitam de formação em nível universitário.

De acordo com o projeto pedagógico, o objetivo geral do curso de graduação em Administração a Distância ministrado pela UFSC é o de formar o profissional administrador para atuar na micro, pequena e média empresa (pública e privada) dotado de capacidade empreendedora, capacidade analítica para elaborar diagnósticos, propor mudanças, visão sistêmica e, que conduza dentro da ética as empresas a atenderem as necessidades da sociedade.

A formação em Administração exige das atividades do Curso de Graduação ter como orientação fundamental seu inter-relacionamento e uma natureza, preponderantemente, sistemática, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, abrangendo, inclusive, conteúdos informativos sobre as ações administrativas no setor público e privado. Após o concurso vestibular realizado em março de 2006, realizado pela Coperve (Comissão Permanente de Vestibular) alcançou-se um número de 654 matriculados, após sete chamadas. Entre eles encontram-se funcionários do Banco do Brasil (50% dos estudantes) e servidores públicos federais, estaduais e municipais atuando em órgãos situados no Estado de Santa Catarina e portadores de diploma de ensino médio.

O curso conta com dez pólos de ensino em todo o Estado de Santa Catarina: Araranguá, Criciúma, Laguna, Palhoça, Florianópolis, Tubarão, Joinville, Canoinhas, Lages e Chapecó. Nesses municípios, a UFSC disponibiliza aos estudantes pólos de estudo com infra-estrutura técnica e pedagógica (coordenador de pólo e tutor presencial) que são utilizados para as atividades presenciais e como base de apoio para os estudos, durante todo o curso. Ressalta-se que durante o primeiro semestre os pólos de Chapecó, Canoinhas, Palhoça e Joinville ainda estavam em fase de estruturação, fazendo com que esses tivessem como atividades presenciais somente as provas.

O currículo do Curso de Graduação em Administração na modalidade a distância tem como pressuposto a concepção de educação

contínua e permanente, que possa ser oferecida pelas instituições educativas de forma aberta, sem restrições, exclusões ou privilégios.

A carga horária total do curso é de 3000 (três mil) horas / aula, sendo a maior parte ministrada a distância e não mais que 20% presencial. As atividades presenciais constituem-se de encontros, seminários temáticos e exames. O curso terá duração de no mínimo quatro anos e meio e no máximo cinco anos, organizados em nove módulos.

Quanto à dinâmica do curso, estabeleceu-se que cada ano é composto de dois módulos, sendo um por semestre. Os estudos têm como referência básica o material impresso, o ambiente virtual de aprendizagem, as vídeo-aulas, as videoconferências com os professores e o sistema de acompanhamento ao estudante (tutoria).

Ressalta-se que as disciplinas têm sua data de início e término já estipuladas previamente pela coordenação do curso, ficando ao encargo do professor o planejamento do cronograma e a produção das atividades realizadas dentro deste período de tempo.

O curso conta com a seguinte estrutura: 1 Coordenador de Curso; 1 Coordenador de Tutoria; 1 Coordenador Acadêmico; 1 Coordenador Financeiro, 1 Coordenador Editorial; 1 Coordenador dos Pólos; e 1 Coordenador para cada Pólo. Além disso, tem-se também: subordinado ao coordenador de tutoria 2 Tutores Supervisores, 18 Tutores a Distância e 10 Tutores Presenciais; junto ao coordenador acadêmico atua um secretário do curso; o coordenador financeiro conta com um assistente administrativo; a equipe editorial é formada por 4 professores revisores (Conselho Editorial), 3 diagramadores; 2 revisores de português; 1 técnico; 1 supervisor e o coordenador editorial.

Um curso de EaD recebe financiamento específico, que vem por projetos e fundações. Todos os gastos do curso, passagens para visitas aos pólos, compra de livros, confecção dos livros texto, material de expediente, entre muitas outras coisas, além dos pagamentos de bolsas para professores e tutores envolvidos, requerem um grande esforço de controle financeiro dessas atividades. Os gastos e as suas respectivas prestações de conta são de responsabilidade do coordenador financeiro, bem como o envio de relatórios e planilhas para o órgão financiador, neste caso o MEC. Este conta com a ajuda de um assistente administrativo.

Uma figura bastante próxima à tutoria e também aos alunos do curso é o coordenador acadêmico, que tem sob sua responsabilidade a exatidão da situação acadêmica dos alunos, como processos de transferência de pólos ou de instituições, ajustes em notas equivocadas, relatórios de alunos evadidos, formalização da desistência de alunos, entre

outras atividades que tangem a situação acadêmica do aluno na instituição. O coordenador acadêmico atua juntamente com o secretário do curso e outros departamentos da universidade para garantir uma correta situação acadêmica dos alunos do curso.

Muitas são as responsabilidades de um coordenador de curso, ele é o principal responsável por todo o curso, suas atribuições vão desde o projeto pedagógico do curso, passando por garantir estrutura física aos alunos, fazer marketing do curso, animar professores e alunos a se engajarem, também é o responsável pelo reconhecimento do curso no MEC e pela renovação periódica desse reconhecimento. O coordenador do curso ainda deve buscar continuamente atividades complementares aos seus alunos, enfim, o coordenador do curso deve ser o principal responsável pela qualidade do curso.

É função do coordenador de tutoria zelar pelo bom funcionamento do órgão com mais interatividade com o aluno no sistema de Educação a Distância, a tutoria. Junto ao coordenador, tem ainda um subcoordenador de tutoria, e para cada projeto (turma) há também dois supervisores de tutoria. A tutoria deve intermediar a relação aluno-professor, sendo responsável pelas atividades pedagógicas dos discentes. Assim, ao que diz respeito a conteúdo das disciplinas, o aluno recorre a tutoria para auxiliá-lo no aprendizado. O coordenador de tutoria também é responsável por fazer o contato inicial com os professores das disciplinas e ajudá-los a planejar seu período junto a tutoria. Assim, a equipe da tutoria fica a disposição do professor da disciplina vigente, alimentando o Ambiente Virtual com o conteúdo daquela disciplina, e cumprindo os prazos determinados para provas, exercícios, e demais atividades. A tutoria é um elemento vital na EaD e seu coordenador deve garantir o sucesso das operações.

O curso ainda conta com a figura do coordenador dos pólos, responsável por fiscalizar de todos os pólos o funcionamento desejado para o curso em questão.

Cada pólo de ensino tem uma estrutura física que fica a disposição de vários cursos, e até mesmo várias instituições. O Coordenador de Pólo é o responsável pelo funcionamento do seu pólo de ensino, devendo manter sua estrutura funcionando e coordenar o processo de abrigar vários cursos e instituições no mesmo espaço. Espera-se de um coordenador de pólo que ele de vida ao seu pólo viabilizando o acesso dos alunos no pólo sempre que possível, mesmo quando não há atividades propostas pelo curso, os alunos podem e devem utilizar a estrutura disponível, tais como biblioteca, salas de estudo, laboratório de informática, etc..

O desenvolvimento do material didático fica sob a responsabilidade do coordenador editorial. Este faz o contato inicial com o professor que elaborará o livro-texto, define parâmetros, estabelecem prazos, e se o professor aceitar inicia-se a fase de desenvolvimento do material, com muitas reuniões para estabelecer a forma e linguagem que deve ser utilizada. Para auxiliar o professor conteudista nesta tarefa, há uma equipe editorial a disposição, que também faz a adequação de linguagem para a EaD. Todo este processo, que vai do contato inicial com o professor conteudista até o momento em que o livro texto está pronto e impresso, é de responsabilidade do coordenador editorial. Cabe ressaltar, que faz parte da equipe editorial, um grupo de professores encarregados da revisão dos livros texto escritos, assim cada livro texto produzido passa pela revisão de quatro professores, e este contato com os revisores e prazos são controlados pelo coordenador editorial.

Destaca-se a função dos tutores os quais são facilitadores da aprendizagem, motivando e estimulando os estudantes a realizarem as atividades, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem e também coletando informações sobre os estudantes (desempenho, notas, atividades realizadas, opiniões e sugestões). São eles os responsáveis pelo envio, recebimento e correção de atividades ao seu grupo de estudantes, para tanto, vale ressaltar que cada tutor é responsável por um grupo de 25 alunos.

Ao final do primeiro módulo, o curso apresentou um índice de evasão próximo a 30% (199 estudantes), preocupando assim a coordenação deste curso. Com isso, foram delineadas pela coordenação do curso e da UFSC algumas ações para o resgate desses alunos, juntamente com um sistema de apoio para que esses estudantes pudessem recuperar as disciplinas que por ventura não tivessem cursado.

Foi concedido então um período de reajuste para matrícula em caráter excepcional, sendo os alunos comunicados por e-mail. Esse fato foi justificado devido ao curso ser um projeto piloto, estando ainda em fase de organização e aperfeiçoamento.

Um dos parceiros desse curso, o Banco do Brasil, atuou ativamente nesse processo, fazendo contato direto com todos os seus funcionários que por ventura tivessem abandonado o curso.

Obteve-se como resultado o retorno de 89 estudantes, sendo que foi formada uma equipe de tutores para o atendimento e acompanhamento desses alunos. Após essas ações corretivas, o curso passou a um índice de evasão de 16,82%, ou seja, 110 alunos.

Atualmente, o curso encontra-se no 8º módulo, com 446 alunos ativos, ou seja, um índice de evasão de 32,11%.

É importante ressaltar que o curso coloca a disposição dos alunos uma estrutura bastante extensa, possibilitando facilidades aos alunos para que estes possam estudar da melhor forma possível, preocupando-se essencialmente com seu aprendizado. Esta estrutura pode ser observada, por exemplo, em cada um dos pólos de ensino que conta com Laboratório de Informática; Sala de Videoconferência; Sala de Estudos; Biblioteca. O curso ainda oferece material didático, composto por livro texto para cada disciplina, totalmente gratuito e entregue ao aluno no seu respectivo pólo, Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem com textos complementares, vídeo aulas da disciplina, exercícios obrigatórios e complementares, indicação de bibliografia básica e complementar. As videoaulas também são disponibilizadas em CDs. Além da biblioteca dos pólos, o aluno EaD tem a sua disposição a Biblioteca Universitária, ao qual pode fazer uso por reserva e remessa por correio, onde a universidade paga o envio ao aluno e este paga o envio de volta a universidade.

O aprofundamento do estudo de caso na Grounded Theory é fundamentado nas falas dos atores sociais. Com isso, para conhecer a organização em questão foram selecionados alguns trechos das entrevistas, descritos a seguir e divididos de acordo com a categorização realizada por meio da codificação aberta e axial.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

A apresentação dos resultados da pesquisa não seguirá a ordem do processamento de dados utilizados, ou seja, a sequência da visualização dos resultados tenta privilegiar um melhor entendimento do leitor desta pesquisa.

A estrutura de apresentação deste capítulo consiste inicialmente do quadro com as categorias, sub-categorias, propriedades e dimensões. Para a explanação deste quadro, não apresentadas as falas transcritas dos entrevistados. Em seguida tem-se o diagrama com a relação entre as categorias e subcategorias. Por fim a teoria multiparadigmática advinda desses dados.

Desta forma, apresenta-se a seguir o quadro advindo da microanálise desta pesquisa.

5.1 Quadro de categorias , propriedades e dimensões

Categoria	Subcategoria	Principais propriedades	Principais dimensões
Gestão	Legislação (UFSC)	Institucionalização. Em relação se as legislações internas a UFSC foram previstas ou não para EaD.	Escala em relação a quantidade e qualidade das legislações previstas ao EaD
	Planejamento	Abrangência, é relacionado ao quanto é abordado no planejamento	Muito/pouco/nada
		Efetividade, envolve os objetivos e os meios para alcançar o planejamento	Alta/pouca/nenhuma
		Envolvidos, se o planejamento é feito de forma individual, colegiada e coletiva	Individual/colegiada/coletiva
Controle	Abrangência dos processos de controle, em relação a quais processos são	Todos os processos/processos necessários /poucos	

		abordados	processos
		Tempo empregado para a realização do controle	Suficiente/Insuficiente
		Feedback, se o que foi detectado no controle é repassado e compartilhado.	Muito utilizado/ pouco utilizado / raramente utilizado/nunca utilizado
Comando		Distribuição, de que forma está distribuído as funções do EaD	Centralizado / Descentralizado
		Hierarquia, se é definida, clara, conhecida e seguida	Hierarquias diretas nem sempre não seguidas.
		Poder, se é somente repassada uma atividade, ou também autonomia para resolver os problemas	Formalização – poder formal e informal
		Experiência, gerando uma hierarquia informal dentro da gestão, conforme a experiência dos agentes	
Organização		Mapeamento dos processos, e gerenciamento dos mesmos, bem como a estrutura utilizada	Quantidade de atividades mapeadas e realidade da utilização destas
		Comunicação, processos definidos, utilizando a cadeia de comando, e autonomia para resolução de problemas	Formalidade da comunicação, socialização e participação.

		Armazenamento das comunicações feitas	Quantidade de comunicação armazenadas, neste caso só é feito por e-mail
	Coordenação	Especialização das atividades de funções para maior agilidade	Quantidade de atividades especializadas, divisão de tarefas
		Comissão	
	Decisão	Colegiada – de forma coletiva aos gestores	Tempo da tomada de decisão
		Autonomia de acordo com cada função	Quantidade de informação utilizada para a decisão
		Agilidade é dependente da autonomia e da especialização de funções	Pessoas envolvidas e depois informadas sobre a decisão
		Armazenamento, do que foi decidido para consulta posterior	Quantidade armazenada disponibilizada
		Compartilhamento/ Socialização das decisões tomadas pessoas além da gestão principal	
Agentes	Coordenadores/Gestores Supervisores Tutores Alunos	Qualificação, as funções exercidas necessitam de desenvolvimento prévio e de conhecimento em EaD Comprometimento com as funções exercidas e	Horas de capacitação Facilidades e dificuldades encontradas Grau de comprometimento

		com a modalidade Autonomia necessária de acordo com cada função	Grau de autonomia, tanto dos alunos, para realizar suas atividades, como dos outros agentes, em relação a poder para resolução de problemas
Evasão e Permanência	Contato Identificação Preparação	Afetividade por meio do contato e convivência Rotatividade dos tutores influencia o desenvolvimento do aluno Autonomia, necessário desenvolvimento na preparação Disciplina e Comprometimento com as motivações próprias e com o resultado Sentir parte da UFSC, sem preconceitos por ser aluno a distância	Quantidade de tutores em um semestre Grau de Confiança na relação com os tutores Quantidade de atividades que consegue resolver sozinho (autonomia) Tempo de planejamento da distribuição das atividades acadêmicas Relação de afeto e afinidade com o tutores e com a universidade

Quadro 8: categorias, subcategorias, propriedades e dimensões

Fonte: elaborado pela autora

A explicação deste quadro se dá por meio das entrevistas. Desta forma, nos capítulos seguintes são apresentadas algumas falas referentes as categorias e subcategorias desta pesquisa.

5.1.1 Gestão

Inicialmente trata-se da gestão do curso e suas subcategorias, como planejamento, controle, organização, comando e decisão.

Tem-se então os comentários do Gestor 3, mostrando a relação entre a gestão e o projeto pedagógico do curso:

A gestão do curso de Administração se da mediante o projeto pedagógico aprovado. Então o pro-

jeto pedagógico aprovado, ele estabelece diversas atividades que devem ser desenvolvidas, e com base nessas atividades é que se define a equipe de gestão, no curso de Administração, nós temos a participação do Departamento de Ciências da Administração, mediante a uma comissão de acompanhamento que foi designada pelo reitor em 2006, então essa comissão assumiu uma série de responsabilidades e contribui para a gestão do curso (GESTOR 3).

Pode-se destacar assim a questão institucional envolvida, bem como o conceito de comissão, que serão retratados mais detalhadamente em tópicos posteriores.

Outro aspecto importante que tem que ser dito, é que a gestão do curso de Administração, tem vários cursos. Temos o projeto piloto que tem uma característica, temos outro curso que é o Edital número 1 da UAB, que tem já um aprimoramento em relação as diretrizes curriculares nacionais e a Demanda Social, que é fruto de um entendimento judicial e que tem as mesmas características do curso da UAB. Estes cursos todos são financiados pela UAB/MEC/CAPES, sendo assim, também devem estar ajustados as recomendações deles. Então como o curso já iniciou e também como existe todo um aprimoramento que está sendo desenvolvido para gerir esses cursos, o MEC também tem em sua política de financiamento, com algumas sugestões ou recomendações que são também levadas em consideração nesse modelo de gestão. E claro, a autonomia da Universidade faz com que a gente tenha também as nossas características que muitos momentos se diferem de outros (GESTOR 3).

Com esse relato perceber-se que a complexidade que a EaD está inserida, neste caso com três projetos em andamento mais o presencial. Após as entrevistas, também foi iniciado o curso de Administração Pública a distância. Isso remete a um pensamento sobre a estrutura necessária e o número de pessoas envolvidas nessa gestão, sendo que na maioria dos casos, os cargos de gestão não são exclusivos de um curso, mas de todo o envolvente do EaD em Administração da UFSC.

Outro ponto relatado pelo entrevistado Gestor 3 é a tutoria.

Por exemplo, a tutoria do curso, todos os cursos de Administração a distância, aí eu posso falar em virtude da participação do projeto piloto, nós temos mais de 25 universidades, acho que são 26 se não me engano, mas aproximadamente 25 universidades que tem uma gestão de tutoria diferenciado. Tem algumas que tem o plantão, como nós temos, temos um ambiente físico das 8 às 20 horas que faz com que os tutores estejam lá presente, e isso faz com que haja uma gestão específica. E tem instituições que não tem esse plantão, o tutor assume um compromisso QUANTITATIVO e da conta, no seu ambiente de trabalho, na sua residência, na biblioteca, assumindo o compromisso de dar o retorno para aquela QUANTIDADE estabelecida. Então são modelos diferentes, respeitando a autonomia das universidades, faz com que a gestão também seja um pouco diferenciada, nesse aspecto.

Percebe-se então que cada universidade tem uma certa autonomia para fazer o desenho de seu curso, com elementos distintos, como por exemplo a tutoria. Mas a questão do sucesso ou fracasso do curso está diretamente relacionada com o modelo de gestão, conforme cita o Gestor 1:

a diferença esta no modelo de gestão, principalmente, no que tange a questão da cobrança em relação aos alunos, a gente mudou nesse sentido e a gente está vendo que estamos acertando, os alunos estão se sentindo prestigiados, cobrados, atendidos e a gente está administrando, digamos, uma massa muito interessada, não que as outras não sejam, mas a flexibilização demasiada ela fez com que, digamos, se criasse um vício, uma cultura de que as coisas são mais fáceis do que se parecem e felizmente isso vai acabar, vai acabar mesmo (GESTOR 1).

O entrevistado traz a tona a discussão sobre a rigidez e flexibilidade na gestão, questão a qual será amplamente discutida posteriormente, com diversas falas dos entrevistados.

O que a gente vê, o que eu tenho visto ultimamente é que as instituições de ensino, elas se

preocupam muito com o pedagógico e o tecnológico, mas no que tange a gestão elas estão gramando, muito, porque?, por causa disso, a porque o aluno tem que ter mais tempo, a porque o aluno tem que, enfim, fazer a sua rotina, então, ele pode fazer a sua rotina acompanhado, mas em compensação ele tem, de fato, obrigações para com o curso, então, hoje eu defendo o rígido, rígido no sentido de que nós não podemos ser flexíveis na questão da presença, então assim, tem que ser rígido no que tange a presença, tem que ser rígido na questão das atividades de aprendizagem, tem que ser rígido na questão das videoaulas, nós temos que fazer com que essa pessoa, literalmente estude, é obrigação dela, como muitas vezes nós somos rígidos no presencial. Então assim, porque no presencial funciona e a distância não? (GESTOR 1)

Traz-se ainda uma questão inerente a gestão, o risco:

A questão da gestão é assim, por mais que você planeje, por mais que você tente organizar, por mais que você mobilize as pessoas, por mais que você tente controlar tudo é possível, tudo tem o risco de dar errado, em educação a distância esse risco é multiplicado, eu já tive uma experiência disso antes daqui, mas era uma experiência mais voltada pra questão dos projetos, eu sabia do que estava acontecendo porque vários amigos meus trabalhavam nisso e a gente vai conversando, querendo ou não com isso. (GESTOR 1)

Isso quer dizer que não é necessária gestão? Ao contrário, o fato do risco ser aumentado na educação a distância torna essencial uma gestão ativa em todos os processos do curso.

Mas a gestão de um curso não atua sozinha, vários os órgãos que influenciam diretamente em suas atividades. Uma das influências percebidas é da própria instituição em que atua, que por meio de suas diretrizes, podem auxiliar ou dificultar a gestão.

5.1.1.1 Legislação (UFSC)

Para o entrevistado Gestor 3, a legislação da instituição, ou melhor, a falta desta para o EaD, é um dos principais dificultadores da gestão do curso.

A principal dificuldade que nós temos hoje é a legislação. A legislação específica, ou a legislação ajustada, vamos dizer assim, considerando o EAD. As nossas legislações internas que regulam o funcionamento do curso de Administração, elas foram construídas antes de ser implementada a modalidade da Educação a distância no ensino de graduação. Então, por exemplo, hoje o grande regulamento dos cursos de graduação, chama-se Resolução 017 do CUN de 97, essa resolução define qual é o papel do aluno, qual é o papel do curso, do colegiado, então, neste ambiente não existe uma menção clara das particularidades da Educação a Distância. Então acho que a principal dificuldade é essa. Porque, porque o modelo tem que estar ajustado a legislação, se não tem uma legislação, vários modelos vão ser construídos, alguns mais eficazes outros de repente com alguns problemas. Então eu entendo hoje, que o maior problema da gestão se da mediante a falta de uma legislação que esteja adaptada a oferta da modalidade a distância. Esse é o principal aspecto (GESTOR 3).

O Gestor 3 complementa ainda que é que se não existe hoje um regulamento específico, cada curso vai definir cada um o seu regulamento, podendo gerar um choque de entendimentos, dos diversos cursos que compõem a Universidade. “Na verdade todo mundo quer ser reconhecido com um curso de qualidade, um curso que tenha de fato uma avaliação positiva, agora a forma como vai ser desenvolvido isso... Se tiver uma legislação já fica fácil de entender como são as rotinas e os encaminhamentos”.

Então a gente continua trabalhando ainda com alguma coisa do presencial ou que não é compatível nós temos que fazer algumas adaptações. A partir do momento que a universidade criar as normas, as leis, as regras pra que o EaD seja, de fato, realizado aqui talvez, a forma de repasse ou

até mesmo de armazenamento de soluções além de unificar, vai melhorar. Só que é isso que a gente espera está desde 2006 essa novela, a gente espera que até o final do curso saia alguma coisa (GESTOR 1).

Percebe-se então que essa é uma dificuldade não só da Administração, mas de todos os cursos a distância da UFSC. É importante lembrar que ao se inserir um sistema duomodal em uma universidade, é necessário o desenvolvimento de leis e diretrizes próprias para cada uma das modalidades, pois tanto o presencial como o a distância tem suas particularidades.

Por ser uma premissa básica do EaD, às vezes esquece de discutir o fato da institucionalização, mas foi percebido que este continua sendo um problema inerente a realidade.

5.1.1.2 Planejamento

A primeira questão a ser tratada no planejamento diz respeito à sensibilização das pessoas à modalidade.

Primeiro, é que é uma mudança de paradigma de ensino, é a mudança de uma série de rotinas que exigem capacitação, sensibilização, comprometimento, não só de professores, mas de toda a estrutura universitária, toda a comunidade: Alunos, servidores. Isso não se consegue da noite para o dia, isso é um processo de transformação, um processo de mudança, e que também gera alguns ruídos quando nós pensamos em resultados eficientes ou eficazes, eu posso dizer assim, mas eficazes, durante a implementação da gestão do curso (GESTOR 3).

Esse fato às vezes é esquecido na gestão, o que causa uma certa resistência em algumas partes, por não entender o processo, a modalidade e suas particularidades.

Já em relação ao planejamento das atividades curriculares, o curso conta com um currículo já definido das disciplinas de cada semestre. O planejamento dessas disciplinas começa com a produção do material didático, em torno de um ano antes da oferta da disciplina. O contato com o professor para preparar a aula do semestre é feito um pouco antes de seu início, bem como o calendário.

Em relação ao calendário, um dos problemas enfrentados é a divisão dos pólos com outros cursos, sendo necessária a negociação de datas, principalmente os sábados, que são utilizados por vários cursos para aplicação de provas e encontros presenciais. Essa negociação é um processo desgastante que acontece todo semestre, sendo que a partir do ano de 2010, a coordenadoria de Educação a distância da universidade está interferindo diretamente neste processo para tentar agilizá-lo.

As dificuldades são em relação ao planejamento geral do curso, onde, por exemplo, estamos em setembro e ainda não terminamos as disciplinas que deveria ter acabado em julho, esse fato desmotivava só não desisto por faltar muito pouco para terminar o curso, teve uma época que o curso funcionou muito bem com um cronograma bem definido, atualmente tem mudança no dia e ou hora da prova dois dias anterior, isso é complicado pois assumimos compromissos e mudar tudo na última hora fica complicado. Quanto às facilidades o principal é ser funcionário da UFSC e estar dentro dela, facilitando todos os contatos, tanto na parte de dúvidas quanta na parte de estrutura, facilitando a comunicação com tutores e ordenação (ALUNO 36).

Isso gera algumas reclamações, como a comentada pelo Tutor 3 “o planejamento das disciplinas é muito mal feito. Sempre há troca de datas para entrega de atividades, provas são remarçadas, as vezes o material não fica pronto a tempo. Então o planejamento é a principal dificuldade da gestão”.

Para o Pólo 3, essa mudança também afeta suas atividades. “As dificuldades são a flexibilidade do cronograma das disciplinas, muitas mudanças em cima da hora”.

O Tutor 2 corrobora com essa afirmação, ao descrever que

Acho que a dificuldade é no próprio planejamento, temos muito problemas com mudanças de prova, de datas, de calendário, e isso acaba atrapalhando muito, porque os alunos não gostam, de mudar, por exemplo, aconteceu isso agora essa semana, eu já sei que amanhã eu vou ter reclamação, mudou a data da prova porque o curso de matemática, eles tem o calendário desde o início do ano, não muda. Por algum motivo, quando eles planejaram lá no começo, a prova deles caiu

de manhã no sábado. Só que geralmente é a tarde, e aí a gente teve que mandar email agora porque agora que eles se tocaram que matemática vai fazer de manhã a prova e a gente vai fazer a tarde, porque não tem espaço nos pólos. Aí eu sei que vão reclamar, porque tem gente que não pode ir a tarde. Eu acho assim, a maior dificuldade é isso porque falta um pouco mais de planejamento nessa parte do calendário.

O Tutor 2 também corrobora, explicando que essas mudanças de calendário “dificulta também porque a gente tem toda a rotina e isso atrapalha também a gente, porque as vezes a gente tem que deixar de fazer alguma coisa para fazer outra por causa disso, por causa da mudança”. Pode dificultar ainda a relação com o aluno, pois os mesmos também tem seus planejamentos.

Mas acontece, e outros que estão acostumados e tem planejamento, acham ruim, porque consideram como uma falta de planejamento nosso, fica uma imagem ruim nossa. Não vai atrapalhar o aprendizado, mas vai desmotivar, tem até alguns alunos que me falam “ahhh mas eu tinha planejado fazer isso, isso, isso, e agora vai e vocês mudam os planos”. Não da pra ficar motivado assim, porque a gente tem outras coisas além do curso, tem trabalho, tem outras coisas, então acho que não afeta o aprendizado, mas sim a motivação deles, de alguns assim (TUTOR 2).

Há também a necessidade do compartilhamento do planejamento, suas diretrizes, para aumentar a legitimidade dessas ações.

A gente está tendo alguns problemas, porque muitas coisas estão acontecendo impostas sem ter, sem nos explicarem o porque, “vai ser assim, e deu”, e muitas vezes a gente ficava “pô, mais porque?”, e ninguém explicava para nós o porque disso, e isso gerava até um problema com os tutores em relação a isso porque os tutores estavam simplesmente reclamando que estavam tendo questão, muitas coisas estavam sendo impostas, para que os tutores teriam que fazer, porém a contra-partida não estava acontecendo nada, de

algumas reivindicações que estavam sendo feitas (TUTOR 4).

Essa dificuldade pode ser minimizada com a socialização das informações, para um maior envolvimento das pessoas, bem como a identificação dessas com o planejamento. Mesmo que o ato de planejar envolva somente os gestores, a integração das outras partes é importante para o que foi planejado seja realmente cumprido.

5.1.1.3 Controle

Uma das questões amplamente discutidas com os entrevistados diz respeito ao controle do curso, se este deveria ser mais rígido ou flexível. Essa questão partiu de pesquisas anteriores e de algumas conversas com pessoas ligadas a área de EaD, pois um dos conceitos mais difundidos de EaD é sua flexibilidade, mas até que ponto essa flexibilidade é possível, se pensar em termos de gestão e controle.

Inicia-se essa discussão com as ideias do Gestor 1:

Talvez essas duas perguntas sejam as mais difíceis, porque é um posicionamento que se tu fizesse pra mim a dois anos atrás, talvez até tu viesse a concordar comigo a resposta seria flexível. Hoje vendo os alunos que a gente esta vendo eu digo que tem que ser rígido, pelo seguinte, até não me interpreta mal nisso hem, mas é o seguinte, como falei, o aluno a distância, tem uma, uma, uma oportunidade que o presencial não tem que é administrar seu próprio tempo, logicamente, dentro do tempo é determinado pela instituição, mas administrar seu próprio tempo, estudar a hora que ele bem entender, a única obrigação que ele tem é estudar. O presencial, querendo ou não querendo está muito mais balizado nas faltas e presenças né, ou seja, ele querendo ou não querendo vai ter que estar presente e se ele não estiver presente, além de, de repente, ele ter um desempenho aquém do esperado tem a questão da presença em sala de aula, se ele não tiver ele roda, então assim, isso pra mim é algo que não tem preço, você poder estudar aonde que você bem entender, quer estudar as 4 da manhã você estuda, quer estudar as 11 da noite você estuda, quer estudar as

2 da tarde, enfim, não tem horário, o único compromisso é o estudo.

O Gestor 1 ainda complementa que as teorias sobre educação a distância dizem que você tem que tratar o aluno como adulto (andragogia), mas algumas vezes os próprios alunos não entendem esse tratamento, essa flexibilidade e liberdade que é dada.

Tendo uma visão até mesmo crítica eu estou começando a chegar a conclusão que nós temos que ser rígidos, rígidos no sentido de cobrar presença, rígidos no sentido de cobrar com que as pessoas, de fato, enfim, participem das videoconferências, obrigatoriamente compareçam aos pólos, porque se você dá flexibilidade demais as pessoas não entendem isso, deturpam, até mesmo a questão da flexibilidade e isso num caráter de gestão inviabiliza o curso (McGregor).

O Gestor 3 ainda complementa que o controle tem que parte de premissas, neste caso de regulamentações. “Se tivéssemos aqui a figura da resolução que regulamenta a gestão do curso, nós teríamos muito bem claro o que deveria ser feito, a gente poderia até ser considerado assim “ahh é rígido em relação aquilo que foi apresentado”. É claro que a resolução também tem que prever casos que não estão contemplados, ou seja, em situações no presencial, onde o aluno tem o direito, por exemplo, de ter um acompanhamento especial, quando se tem uma gestante, quando tem um aluno que sofreu um acidente e tem todo o ritual necessário para que possa comprovar, que aquele acidente foi periciado. Então também existem essas questões de flexibilidades previstas na resolução.

Eu acredito que tem que ser rígido de acordo com a flexibilidade que se apresenta numa resolução. A resolução que regula o curso não pode ser inflexível, pode também trazer os casos omissos para discussão nos colegiados, isso é comum, não está previsto na resolução o colegiado pode decidir, mas lá na resolução já tem o rito, e que prevê algumas flexibilidades. Então eu acho que o problema posto, pode ser minimizado por uma adequação de um regulamento, por exemplo, a 017Cun, que possa prever a forma de gerenciamento do curso e claro, nas mesmas flexibilida-

des que já estão postas na resolução do presencial e considerando que os casos omissos sejam discutidos pelo colegiado do curso, como é feito, mas uma vez, no ensino presencial (GESTOR 3).

O Gestor 2 complementa que o sistema de gerenciamento deve ser flexível em alguns momentos e bem rígido em outros. “como ele deve ser rígido: No cumprimento das obrigações do aluno. Como são 25 pólos, são 1500, se a gente não tiver algumas regras básicas para que eles cumpram, de repente o curso poderia até se tornar inviável”. Essas regras básicas seriam o dia da prova, o dia da videoconferência, até também por uma questão de recursos financeiros e capacidade de pessoal, é necessário padronizar algumas coisas, “acredito que o curso se tornaria inviável se não padronizássemos”.

Em outros itens, até para que o aluno se sinta satisfeito nas necessidades de aluno a distância, poderia ser mais flexível. Como por exemplo, de repente, a gente poderia trabalhar mais por resultados do que por prazos, a gente trabalha muito por prazos, com calendário, com entrega no dia tal, de repente então deixar ele mais a vontade para que ele faça no tempo dele, com o calendário que ele estipulou, mas claro, cobrando sempre o resultado, acho que poderia ser feito isso, mas aí eu penso já que vai envolver uma questão de cultura. De repente deixar muito solto, fica muito atropelado para ele, porque não se sente cobrado enfim, pode ter aí um problema, mas em alguns itens que eu me refiro no desenvolvimento do curso poderia ser mais flexível. Em outras não tem como, precisa ter um padrão, uma rigidez, para conseguir levar ele adiante (GESTOR 2).

De acordo com Tutor 3, o curso está seguindo um caminho de aumentar a rigidez, tanto dos alunos como nos processos do curso, como a tutoria. Para o entrevistado, em relação a tutoria, essa maior rigidez causa maior tensão no trabalho, mas devido ao grande número de projetos, alunos e tutores, o gerenciamento se tornaria inviável se não fosse rígido em alguns aspectos.

E quanto aos alunos, realmente eu acho que tem que ser mais rígido, porque... não mais rígido do que é hoje, mais as regras tem que ser cobradas

de forma rígida, ou pelo menos um pouco rígida. [...] ele acha que qualquer reclamação que fizer ele tem que ser atendido e não é bem assim, a gente tem algumas regras que tem que ser seguidas. Não podemos adiar sempre as atividades porque eles acham que tem pouco tempo. No presencial você tem pouco tempo para entregar, mas você tem que entregar, não é todo o professor que aceita mudar o horário... a entrega do trabalho, enfim... uma prova (TUTOR 3).

O aluno 5 corrobora com este fato, e afirma ainda que

Tudo que é demais acaba atrapalhando, porque a diferença entre o remédio e o veneno, é simplesmente a dose. É preciso existir horários, tempo de entrega de tarefas, ou seja, os prazos sempre terão que existir e serem cumpridos para se criar uma organização e ordem em todo o processo, um curso a distância não significa que tem que ser como você quer, a diferença é que você realiza suas atividades e assiste suas aulas sem precisar se deslocar para um centro de presencial.

Mesmo alunos evadidos, afirmam que é necessária rigidez, para não prejudicar a qualidade do curso. “Achei o nível adequado de exigência para manter a qualidade do curso. Sim, acho adequado porque se não houver regras determinadas o aluno não assume suas responsabilidades e a universidade fica no prejuízo quanto a qualidade” (EVADIDO 3).

O Gestor 4 também comenta sobre essa questão, afirmando que quanto aos alunos é extremamente flexível, quanto a tutoria é muito rígido. “todos são administradores, a princípio, todos tem muito a colaborar, todos tem muito a trazer, mas por outro lado, também tem suas expectativas, e embora não seja um emprego, de certa forma, o regime é empregatício, não é?” Para o entrevistado, não é realizada uma gestão de recursos humanos condizentes com o grau de especialização das pessoas daquele ambiente (tutoria), sendo este papel desenvolvido normalmente pela supervisão de tutoria. “Se nós não possibilitarmos enquanto supervisores na nossa relação pessoal, esquece a coordenação. Com eles não têm condições, é muito rígido”.

Eu gosto de trabalhar com rigidez, medianez e flexidez. Eu acho que você tem os momentos pa-

ra tudo. Se por me reportar bem ao curso, eu acho que a gente precisa de uma rigidez, é como se a gente for puxar as rédeas agora, entendeu? Não sei se ainda teremos tempo, mas eu acho que seria emergencial de se fazer. Tem novas regras, foram passadas novas regras para nós, foram criadas uma outra sistematização que estava se demorando para se implantar isso, os tutores já desanimaram que isso vai ser implantado, porque temos que implantar paulatinamente para os alunos não reclamar, “Meu Deus, eles reclamam de TUDO”. Então tem que implantar agora, daqui para frente são as novas regras, não cumpriu, não tem desculpa amigo. Recebe, nem que faça cada aluno na hora da prova, “essa é a última prova que você vai fazer”. Você vai receber as novas regras, assine que recebeu aqui, todo mundo recebeu? Recebeu. LEIA! Porque daqui para frente vai ser assim, não deu não deu (GESTOR 4).

Em relação ao controle dos alunos, o Gestor 2 afirma que muitos deles até confundem essa flexibilidade, mas eles precisam cumprir alguns itens, mas poderia ser flexibilizado um pouco, mais num ponto para que ele se desenvolva mais sozinho. Esse controle, tem outras influências ainda em relação ao aluno, conforme relata o Tutor 3.

Eu acho que se flexibilizasse ia ser mais fácil de alguns alunos continuarem no curso, mas eu acho que com “esse mais rígido” os alunos teriam um aprendizado melhor. Porque que eu acho isso. Porque ele ia começar a se adaptar ao sistema de ensino a distância, como eles tem uma flexibilidade que eu considero grande, eles acabam que se tornando preguiçosos mesmo, não querem estudar, estudam pouco... e aí quando vão mal na provas, quando não conseguem acompanhar atividades mais difíceis, culpam o sistema de ensino a distância. Mas claro, se você não estudar, tanto no presencial, quanto no a distância não vai ter sucesso na disciplina. Eu acho que se você manter algo mais rígido para eles, muitos, não muitos, não sei dizer se poucos ou muitos, mas provavelmente vai ter uma evasão maior do curso, vai ter uma insatisfação talvez maior de alguns alunos, mas os que realmente estão preocu-

pados com o curso, vão ter mais possibilidades de aprendizado. Eu pelo menos vejo assim, o curso ficaria menos bagunçado, o que a gente tem hoje é um curso bastante bagunçado. Em relação a datas, planejamento.

Em complemento, o aluno 14 afirma que “Se ficar muito flexibilizado certamente irá tirar a motivação dos alunos. Eu particularmente, que tenho desejo de aprender, e não apenas ter um diploma, fico chateado quando o curso fica muito fácil”.

O Gestor 1 complementa que se cada um fizer a sua parte a flexibilização ou rigidez não interfere no aprendizado, “nossa missão é ofertar o curso da melhor maneira possível, provocando alternativas pra que essas pessoas procurem ir além, agora, se não houver atitude por parte deles de fazerem a sua parte, não dá pra fazer milagre”. Já Tutor 1 acredita que a flexibilização aumentará a motivação e aprendizado, tendo em vista que o curso aborda diferentes regiões em diferentes contextos. “A rigidez, no meu ver, implica na massificação da educação”.

Eu acredito que vai muito da percepção de cada aluno, tem aluno que quando alguma atividade dele, algum pedido dele não é aceito, tem aluno que acaba externando isso para os outros, a sua indignação, e acaba passando isso para os outros e acaba contagiando algumas outras pessoas. A gente já viu casos de algumas atividades, de algumas coisas assim que o aluno acabou aproveitando um fórum que tinha e externou o seu problema no fórum, e aquilo contagiou outros alunos também que já estavam meio indignados com algumas coisas do curso, como questão de atraso de apostila, e tudo isso acabava também externando o problema. Mas tem aluno que não, tem aluno que diz “tudo bem, não foi aceito tudo bem, a próxima vez eu vou procurar tomar cuidado para isso”; tem alguns que se frustram “a que pena”, reclamam mas fica mais restrito ao tutor e o aluno, tem essas 3 situações assim que eu vejo (TUTOR 4).

Pode-ser perceber assim a diferença de postura de cada aluno, e isso é inerente a qualquer curso. Gestor 1 complementa ainda a discussão, ao afirmar que

A flexibilidade a distância a pessoa tem no momento que administre o tempo dela, ponto. E a minha visão é questão de gestão, porque quando você é flexível demais, você enquanto instituição de gestão acaba tendo problema pra redimensionar todos os seus processos e, conseqüentemente, quando você redimensiona todos os seus processos com pouco tempo, alguma coisa sempre vai sair errada e saindo errada a outra parte que é o aluno, que é o usuário, vai dizer que nós não planejamos aquilo que a gente faz, ou seja, é um, é um jogo de gato e rato sempre que muitas vezes nós nos deparamos com situações que são contraditórias e até mesmo extremamente opostas, então, na minha visão hoje, o gerenciamento mais adequado é o rígido.

O entrevistado ainda complementa que a cultura influência diretamente no controle, “existe uma questão hierárquica a ser cumprida essa inclusive é a minha visa, então, eu penso que a gente pode flexibilizar sim, a partir do momento que não vai prejudicar a instituição e conseqüentemente o aluno” (GESTOR 1) Afirma também que

flexibilização pra tapar buraco eu sou totalmente contrário, nós temos que ser rígidos e cobrar, inclusive, cada vez mais, porque mediante uma oferta qualitativa, uma oferta de, de, de recursos, tecnologias enfim, materiais que outras instituições não tem, porque não, se nós formos rigorosos, eu tenho certeza absoluta, os nosso alunos se adaptando a uma nova rotina, com a disciplina necessária, eles sairão imbatíveis, como várias outras instituições de ensino estão fazendo e tem dado certo, então, como eu não sou um especialista na aprendizagem eu penso que, sobra a ótica da gestão, talvez o rígido agora, em função das circunstâncias do nosso momento, do nosso curso seja a melhor solução, agora tudo o que é ao extremo é prejudicial, então assim, sejamos rígidos, mas também necessitamos ser um pouco flexíveis porque cada caso é um caso (GESTOR 1).

Uma das discussões em relação a flexibilização são as videoconferências. Essas servem como momentos de interação entre professo-

res e alunos, para que possam ser solucionadas as dúvidas. Normalmente são realizadas durante a semana no período noturno e disponibilizadas aos alunos posteriormente. A participação nessas videoconferências não é obrigatória, o que está gerando um problema para a administração do curso: a falta de participação. Esse é um dos serviços prestados, o qual tem um custo, e não é aproveitado. “Quero registrar minha tristeza ao ver nas videoconferências as salas vazias, como por exemplo, na última, dos dez, apenas dois pólos tinham alunos: Florianópolis e Lages, por isso minha sugestão é que as videoconferências sejam presenças obrigatórias” (ALUNO 24).

Ele tem, por exemplo, a videoconferência que é uma coisa importante, a frequência é mínima, o desinteresse, por quê? Porque vai estar disponibilizada e no dia seguinte ele liga, “quando é que vai ser disponibilizada?”. É muito fácil, quando você tem o presencial e você vai ter uma palestra, só vai ter aquela palestra, ou você vem ou você vai correr atrás dos colegas para saber o que foi dito, se foi interessante, isso não acontece com a vídeo, é importante é necessário, é uma ferramenta que pode ou não ser necessária, isso ainda podemos estudar e verificar, então essa facilidade de ter é que ele não valoriza, como no presencial, não quer dizer que no presencial não tenham esse tipo, mas num paralelo genérico também (GESTOR 4).

Será necessário então aumentar a rigidez do controle, como cobrar a presença nas videoconferências para propiciar um melhor aproveitamento?

5.1.1.4 Comando

Quando ao comando o curso, tem-se uma divisão de funções a atividades já descritas na caracterização do curso.

O departamento ele trabalhou, ele trabalha a gestão do curso de forma colegiada e inclusive, desde o início o que nós fizemos foi montar uma comissão, na qual cada professor teria sua responsabilidade pré-definida, então, num primeiro momento foi criada uma comissão de planeja-

mento e administração do curso com sete professores, cada um com uma função definida, esse foi o primeiro ponto, depois com o passar do tempo e o curso sendo implementado nós fomos trabalhando os processos de gestão baseados, evidentemente, dentro de uma questão funcional, trabalhamos os nossos organogramas e respectivas áreas de acordo com as funções em específico e, de certa maneira, respeitando uma questão linear, então, nós tínhamos hierarquia dentro de cada coordenação, cada área de atuação específica (GESTOR 1).

Um dos problemas observados é a não obediência a linha de comando direta, como relatado pelo Gestor 4.

nós temos alguns alunos, por exemplo, que se dirigem diretamente a coordenação, e aí a modificação do padrão, do que a gente tinha estabelecido, aí a gente é obrigado a fazer, digamos assim, um acordo, um acordo que muitas vezes a gente não concorda. Isso dificulta, porque da próxima vez você pensa, tomo essa postura, ou já faço uma mediação mesmo e deixo de qualquer jeito.

Neste ponto também é observado que algumas pessoas no curso, mesmo não exercendo cargos de comando, mas devido sua experiência, tempo ou atividades anteriores no curso, possuem poder e respeito, servindo de referência em algumas decisões.

Na tutoria o comando é feito pelos supervisores, sendo que este remetem suas atividades ao coordenador de tutoria.

No curso, a abertura à ideias e compartilhamento de poder depende muito de quem tem e como delega esse poder. Há somente a definição formal em alguns cargos, principalmente os relacionados com a coordenação.

O estímulo a participação e integração das pessoas pode ser percebido na fala do entrevistado Gestor 4:

Eu costumo dizer lá, não me venham com problemas, já venham com a solução. Você perde cinco minutos achando o problema, detectou? Você tem os outros cinquenta e cinco minutos para achar a solução, não adianta você ficar repisando em cima do problema, porque isso não

funciona assim, porque isso... Bom como é que vai funcionar, se você estivesse no meu lugar o que é que você faria? Não quer dizer que eu vá aceitar sua ideia, mas eu posso pensar sobre ela. Então não se tem isso... Por quê? Porque o tutor não concordou vai embora se quiser, mas quando ele vai embora a gente se apura, porque a gente divide aluno, que é PROBLEMÁTICO, é ruim para o aluno a nível pedagógico. Conseguir outro é outra complicação, TREINAR esse outro, acompanhar que a gente não consegue em função dessa rotina louca.

Esse é um processo interessante para estimular a participação, e compartilhar conhecimento na organização. Mas não pode ser restrito a somente um grupo ou projeto, pois desta forma pode gerar problemas ainda maiores em outros projetos.

5.1.1.5 Organização

Relata-se sobre a organização da coordenação

Hoje a gestão do curso continua trabalhando de forma colegiada, houve a inclusão de mais professores, bem como, também, a divisão em outras áreas de atuação por entendermos que as pessoas precisam ter substitutos porque muitas vezes em função das atividades do presencial a gente não consegue dar aquela atenção necessária, então pra que não haja um comprometimento da estrutura a gente criou essas, digamos, as subcoordenações ou uma hierarquização no sentido de possibilitar com que a outra pessoa do nível abaixo responda, bem como, também, continuamos participando de forma colegiada e essa questão do colegiado tanto, uma, uma linha de gestão muito parecida com a do presencial, nós mantivemos a estrutura do presencial no curso a distância, fizemos essa mudança, inclusive, agora né, a partir do, desde o dia dois de abril, em função até mesmo de uma nova configuração do departamento nós unificamos a coordenação do curso, então, fizemos as adaptações naquelas coordenações que são mais estratégicas e outras também fizemos novas inserções pra que essa gestão se

torna-se um pouco mais ágil, participante e efetiva, é isso (GESTOR 1).

Também em relação a organização do curso, tem-se a explicação do Gestor 2 quanto ao mapeamento de processos.

Por muito tempo a gente fez uma gestão, sem nada muito formalizado, como diria, apagando incêndio, agora a gente começo a fazer mapeamento de processos, dividir bastante as responsabilidades, atribuir as responsabilidades, gerar relatórios, enfim, da gestão do curso. Hoje está organizado: Quem é o coordenador do pólo; quais as atividades que eles vão fazer; o que que é o tutor; quais são exatamente as atividades que eles vão fazer; o supervisor que na verdade não existe, foi uma criação daqui, o supervisor de tutoria; o coordenador de tutoria; o coordenador do curso. Está organizado por áreas, a gente pode até dizer que são departamentos, e tem a formalização de quais as funções de cada um deles, e cada um deles vai gerar os produtos, que também já estão formalizados lá através do mapeamento de processos, que eles geram relatórios para análise, principalmente do coordenador do curso. Em relação a organização de um modo geral está assim (GESTOR 2).

Esse mapeamento e treinamento é percebido na fala dos entrevistados, quando indagado sobre quais são suas atividades no curso.

Ao chegar na tutoria eu me dirijo ao micro computador e verifico a minha caixa de e-mail de trabalho. Respondo todos os e-mails. Posteriormente verifico as atividades que estão pendentes, assim como correção de atividades e fóruns. Após realizar essas atividades verifico se chegaram algumas das provas realizadas pelos pólos, para que eu possa corrigi-las e repassar o feedback para o sistema. Diariamente temos também um horário para cumprir no chat. No final de cada disciplina elaboro um relatório com frequência e nota de cada um dos alunos (TUTOR 1).

Tutor 2 também tem suas tarefas definidas, primeiro verifica os e-mails, os e-mails dos alunos, e responde. Depois passa para a correção de atividades ou provas e atualizar o controle dos alunos. Já o Tutor 4 detalha mais esse processo:

A rotina de trabalho ali na tutoria, eu chego abro o e-mail e abro a ambiente virtual, confiro os e-mails se não há nenhuma questão de dúvida referente a conteúdo, referente a outro assunto, como doença de algum aluno que vai ter que faltar em uma prova, ou não vai poder fazer alguma atividade, nesse caso, eu passo para a supervisão, nesse caso de doença, de perder prova ou atividade eu passo para a supervisão para eles darem uma resposta, para eu depois encaminhar para o aluno, se for dúvida referente ao conteúdo eu mesmo respondo para o aluno, eu costumo também, toda segunda-feira, feira a gente manda para os alunos a agenda semanal, do que vai ter naquela semana para eles, toda a programação daquela semana, referente as atividades eu mando para ele também. Aviso quando alguma disciplina está para começar, eu passo e-mail para os alunos, avisando de alguma disciplina, algum recado que o professor deu para nós no treinamento, para que os alunos fiquem sabendo de algo que não estava na apostila, nem na vídeo-aula, eu acabo também repassando para os alunos (TUTOR 4).

Tutor 4 complementa que no Ambiente Virtual é onde acontecem as correções das atividades, e onde os alunos também podem se comunicar, mas poucos utilizam essa forma de comunicação. Tem ainda a correção das atividades que também são feitas no Ambiente Virtual, alguns alunos as vezes esquecem, esquecem ou tem algum problema e não fecham as atividades, sendo necessário relatar a técnica a matrícula o nome do aluno e o código da atividade para que eles fechem as atividades para que a mesma possa ser corrigida. Tem-se ainda

correção das provas, quando acaba as correções das provas, a primeira coisa a fazer é colocar a nota no ambiente, com feedback, com feedback para o aluno, depois guardar as provas nas pastas individuais, cada aluno tem a sua pasta individual, depois da correção eu coloco a prova desses

alunos nessas pastas. Tem uma planilha também que foi passada para nós agora, que é uma planilha de controle também, não só das notas de atividades, prova e fórum, mas também se o aluno participou de videoconferência, se ele tirou apostila no pólo ou não, a gente pede para as tutoras presenciais isso e elas mandam para nós, e a gente acaba colocando também nessa planilha, porque a princípio, foi colocado mas ainda não está em prática, foi passado para nós que os alunos agora vão ter que participar da videoconferência no pólo, então tem as opções ali, ausente; se ele participou com perguntas eu se simplesmente estava presente. A gente preenche agora também essa planilha de dados (TUTOR 4).

Há também o atendimento por telefone no qual aluno que pode ligar para tirar dúvidas, ou outras pessoas, com dúvidas sobre o curso de administração a distância, que gostariam de fazer também, referente ao curso, para dizer tempo de curso, a diferença para o presencial, como funciona.

Geralmente, na nossa rotina de trabalho, a gente tem, a princípio era para ser algo em torno de semanal, uma reunião com os supervisores, onde os tutores colocariam os pontos que acham que deveriam ser discutidos na reunião e os supervisores dariam espaço para falar daquilo e eles fariam alguma coisa também que vem da coordenação, para nós também, alguma coisa que está sendo passada, alguma mudança para nós, porém, isso não está acontecendo semanalmente, depois passou para quinzenalmente, mas também não está acontecendo quinzenalmente, porque a princípio, na opinião deles não tem necessidade, a não ser quando algum problema aparece. Aí quando aparece algum problema, algo assim um pouco mais grave, aí eles resolvem a fazer uma reunião para conversar com o pessoal, para explicar o que está acontecendo, e porque aquele problema ocorreu, como no caso agora na saída de uma tutora, na última reunião que a gente teve, para explicar a saída dessa tutora (TUTOR 4).

Pode-se perceber assim que a atividades exercida pelo Tutor 4 está bem delimitada e possui uma rotina de trabalho. Em contrapartida, o aluno evadido 7, relata como a falta de organização influenciou em sua decisão. “Eu me decepcionei muito a falta de organização, a falta de comprometimento da universidade para com o aluno. Me senti abandonado durante todo o tempo em que estive no curso de Administração da UFSC”.

Outras funções, como de Gestor 4, não tem esse caráter rotineiro “eu percebi que a gente não consegue manter uma rotina. O volume de questionamentos que nós temos diariamente é grande, tanto do pólo como dos tutores”. Também afirma que não houve treinamento específico para sua função. “Eu não recebi nada assim, você tem que ler e-mail, você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo, e as situações vão acontecendo, e... eu recebi mais ou menos assim”. “Muita coisa eu ainda ignoro, quando acontece eu fico sabendo, “ahhh tem isso!!!”

O Gestor 2 complementa ainda que outra dificuldades da organização é a falta de infra-estrutura, “educação a distância a gente já pensa em tecnologias de ponta, enfim, tudo muito automatizado, computadorizado, e essa realidade não é tão vista aqui”.

Já para o Tutor 1, a organização ainda tem problemas de comunicação, principalmente em relação a tutoria.

Acredito que o maior problema relacionado a gestão aqui na tutoria diz respeito a dificuldade na comunicação. Por trabalhar em 3 turnos (sendo que cada projeto tem 2 supervisores) a comunicação, muitas vezes, fica truncada, pois algumas determinações são passadas apenas para os tutores de um turno, ou de um projeto, e não para os demais. Ou então (normalmente no momento de correções de provas e atividades) os tutores de um turno estabelecem um critério de correção que não é repassado para os demais turnos.

O Gestor 3 explica ainda que em relação ao aluno toda a comunicação se dá mediante a alguns meios, por exemplo, o ambiente virtual de aprendizagem, no qual o aluno pode acessar as informações que estão lá apresentadas, e caso tenha alguma dúvida, pode se reportar a tutoria do curso. Bem, pode buscar o seu tutor, ou ele pode entrar no chat da tutoria, das oito da manhã até as vinte horas e apresentar essa informação no chat, ou até mesmo ele pode ligar para o telefone da tutoria.

Para o Pólo 2, o curso oferece muitas formas de interação “As facilidades de acesso a instituição ofertante dos cursos, videoconferência, gravação de vídeos, video-aula, aula presencial, interação no trabalho de comunicação virtual rápido e ágil e capacitação contínua”.

O mapeamento de processos já descrito anteriormente também auxilia na organização da comunicação:

Quando algum aluno tem algum problema, a primeira pessoa que ele vai recorrer é o tutor. O tutor, junto com o supervisor dele é que vai dar encaminhamento de quem pode resolver esse problema. Se é um problema com o coordenador do curso, em relação ao curso como um todo, se é o coordenador da tutoria, se é problema na tutoria, com o coordenador de tutoria, se vai ser de secretaria, agora a gente tem coordenador acadêmico, fazendo a parte de secretaria, se vai ser com os pólos, coordenador de pólos e tem a supervisora dos tutores presenciais agora. Então, o tutor é que vai receber esse problema, e junto com a supervisão, eles é que vão dar encaminhamento para onde eles vão colocar (GESTOR 2).

Outro ponto relacionado com a comunicação é o armazenamento das informações, que será comentado no tópico de decisão.

5.1.1.6 Decisão

A tomada de decisão é um dos pontos principais na gestão. No curso de Administração a distância da UFSC é enfatizado pelo Gestor I a tomada de decisão colegiada.

Ponto positivo é que em função dessa decisão colegiada você tem o compartilhamento de responsabilidades, bem como um aumento considerável no ponto de vista, na análise em específico, isso é muito positivo, se nós pensássemos apenas numa questão numa questão individual, tendo em vista aí as nossas atividades no presencial, penso que seria difícil, nós teríamos aí comprometido até o curso como um todo, então isso é positivo quando você trabalha nessa questão, a dificuldade maior, no meu ver, é fazer com que o professor entenda que isso aqui mesmo sendo uma univer-

cidade pública ele tem que de fato participar e essa participação muitas vezes ela não é tão efetiva, ela poderia ser mais, não em função de um desconhecimento, mas em função, também, de uma dificuldade de se gerenciar.

O Gestor 3 relata ainda que para alguns processos de tomada de decisão falta autonomia do curso,

Por exemplo, a questão do estágio extra-curricular, todo o estágio extra-curricular inicia com o convênio de uma empresa com a universidade, a gente não tem autonomia para fazer um convênio do departamento de Administração com uma empresa, é a UFSC com aquela empresa, e o contato tem que ser da empresa com a UFSC, a gente pode apresentar, o endereço, contato, telefone, responsável, mas a gente não pode assinar por eles. Esse é um exemplo de situações que fogem do controle de gestão do curso, neste momento, e outras questões que dizem respeito a falta de uma legislação, de um regulamento que também não dão autonomia para a gestão do curso se manifestar.

Já para o Tutor 1, essa tomada de decisão deveria envolver outras pessoas, como por exemplo os tutores “na maioria das vezes não levam em consideração o tutor, bem como sua opinião e conhecimento a respeito da situação. Principalmente em casos de problemas com os alunos, é o tutor quem acompanha os mesmos de perto, portanto é ele a pessoa mais indicada para auxiliar nessa situação”. Para o entrevistado, devido a proximidade do tutor com o problema e ao aluno, este pode ter informações essenciais para a resolução do problema.

Para o aluno 15, “faltou agilidade nas tomadas de decisões quanto aos problemas que surgiram durante o curso. Relevo em parte devido ao fato de eu ser a cobaia, aluno do projeto piloto I. O preço a pagar é conhecido”.

O Gestor 2 relata ainda a falta de um sistema de informação gerencial, o qual poderia auxiliar na tomada de decisão.

outra dificuldade também que está relacionada também a esta falta de recursos, que começa pelo financeiro, mas vai se espelhar nos outros recursos, é também um sistema de informação. O que acontece... agente precisa ter o conhecimento dos

alunos, o que está acontecendo com eles, um a um, são mil e quinhentos alunos, é importante essa informação que hoje a princípio a gente não tem, tem alguma coisa de uma forma bem defasada que é o Ambiente Virtual que é o MOODLE, que é um sistema gratuito que a Universidade usa. A gente não tem, e deveria ter, acho que é de suma importância, um sistema de informação que gerasse informações gerenciais que a gente precisa. Em relação ao acompanhamento do aluno, hoje isso não existe. Tem a informação, mas ela não é ainda trabalhada em cima dela, ela não gera nenhuma informação importante para o Coordenador do curso tomar uma decisão. Eu acho que isso é essencial, para gerenciar processos, pessoas, e o acompanhamento do aluno. Saber exatamente qual a situação dele, o que está se passando com ele, porque ele está longe.

Foi indagado ainda aos entrevistados sobre se são e como são armazenadas as informações relativas ao curso, principalmente das decisões tomadas.

Na questão do armazenamento o que acontece é que uma vez que, digamos, nós tomamos uma decisão é o próprio e-mail é uma forma de armazenar, então, eu, por exemplo, classifico todas as minhas mensagens relacionadas ao EaD numa pasta e não é um armazenamento conforme manda os princípios da gestão do conhecimento, casa de ferro espeto de pau, mas, eu digo que o armazenamento que em função das atribuições que se tem ele é eficaz. Agora, quanto a questão dos conhecimentos eu digo que, muitas vezes, até em função das discussões, algumas coisas não são passadas, talvez agora seja, em função até mesmo de uma nova reestruturação, por causa dessa nova reestruturação que nós fizemos (MGREGOR).

O entrevistado ainda complementa que os relatórios desenvolvidos pelos supervisores, são uma forma simplificada de armazenamento que auxilia na tomada de decisão. Para os alunos, também é disponibilizada as perguntas frequentes (FAQs) no ambiente virtual, principalmente em relação a questões acadêmicas, como segunda chamada nas provas, atividades, etc.

Ainda em relação ao armazenamento, o Gestor 2 relata que

Essa sistematização das informações não existe ainda. Aconteceu um problema, ligou, mandou e-mail, a gente vai resolver, mas não há uma preocupação ainda de mapear esses itens, saber quais os pólos, se está acontecendo com o pólo todo, essa categorização e utilização dessas informações não acontece. As nossas informações estão nos e-mails, nos emails dos tutores, no meu, não de uma forma organizada, não tem um banco de informações que gere um resultado para uma possível mudança, uma possível tomada de decisão como um todo. Isso não acontece. Resolveu o problema, imprimiu o email, o telefone que não tem registro, claro que de repente quando afeta todos os alunos, todos os pólos, tem condições de tomar uma decisão maior, mas o que não tem ainda é essa organização das informações, mapear tudo isso, para utilizar futuramente, isso não acontece. Então é de uma forma bem informal (GESTOR 2).

O Tutor 1 também corrobora com essa discussão, ressaltando que “cada situação é tratada individualmente. A única forma é quando os tutores ou os supervisores lembram de algum caso ocorrido anteriormente e mesmo assim, em muitos casos essa experiência anterior não é levada em consideração”. O Tutor 2 contrapõe essa afirmação, dizendo que quando é necessária a tomada de alguma decisão “pergunta pra tal pessoa que está a mais tempo que ele deve saber. Quem está a mais tempo ali as vezes ajuda nesses casos”.

Já para Gestor 3

Um banco de dados organizados nós não construímos ainda né. Mas existe a experiência da tentativa e erro, ou seja, tem alguns casos que a gente pode observar que falhas ocorreram e ajustes foram necessários e que isso já faz parte do aprendizado e que gera efetivamente novas rotinas. Bem... existe um instrumento de avaliação, um questionário, que as vezes apresenta por parte de uma manifestação do aluno, algumas questões que, sugestões, que são de fato sistematizados num relatório, mas uma base de dados não tem. É uma boa ideia que se pode aplicar.

Um dos problemas gerados por essa falta de um armazenato é a decisão diferente para casos iguais, como relata Tutor 4 “acontece de um aluno ter um problema e outro aluno ter o mesmo problema e as decisões tomadas em períodos diferentes serem diferentes também”.

5.1.2 Agentes

O Gestor 2 comenta ainda sobre a experiência da UFSC, não necessariamente em EaD, mas em relação as pessoas que atuam na universidade.

Eu vejo como o nosso principal ponto forte que vem aí da Universidade Federal é o *Know How*, que a universidade tem em relação ao curso, mas aí eu já não estou mais indo para Educação a Distância, mas sim, as pessoas qualificadas para oferta do curso, isso é uma facilidade, o LED para gente é uma facilidade. Então, eu destacaria como principal facilidade o que a Universidade tem a oferecer, mas aí eu não estou mais me referindo ao processo de educação a distância, só estou me referindo ao conhecimento que tem, ao que se pretende oferecer (GESTOR 2).

Desta forma, é importante conhecer os principais agentes envolvidos no processo de EaD. Além disso, o Gestor 1 ressalta que

A partir do momento que todas as partes entendem o seu papel dentro do processo, eu digo que é um negócio muito difícil, mas é possível, a partir do momento que todas as partes entenderem o seu papel no processo acho que as coisas vão consolidar, eu tenho uma expectativa muito grande de que no momento que nós formarmos a primeira turma, talvez nós tenhamos a consolidação da maturidade necessária para trabalharmos outros cursos dentro do departamento

Outro ponto a destacar é a necessidade de qualificação desses agentes, independente de suas funções. “As maiores dificuldades que eu percebo é a falta de pessoas qualificadas para exercer as funções com conhecimento sobre educação a distância. Seja na função de tutor, seja

na função de professor, ou de gestores, acho que falta muito isso, pessoas que entendam o que é a Educação a Distância” (GESTOR 2).

5.1.2.1 Coordenadores/Gestores

Os coordenadores/gestores são os professores do curso que assumem essa função. Já foi descrito suas atividades ao início deste capítulo.

Cabe ressaltar que um dos problemas enfrentados é a sobrecarga, devido ao acúmulo de funções de atividades do presencial e a distância.

Uma das dificuldades que eu percebo bem é a falta de exclusividade para o curso. Por exemplo, hoje o coordenador de curso, coordenador de pólo, tutoria, a gente se divide muito em N atividades, não tem aquela dedicação exclusiva para o curso de Administração a Distância, e isso é uma dificuldade bem grande para o acompanhamento, eu considero (GESTOR 2).

Para auxiliar em suas funções, principalmente em relação a tutoria, foi criado o cargo de supervisão de tutoria, normalmente exercida por ex-tutores do curso.

5.1.2.2 Supervisores

Os supervisores auxiliam no controle e na coordenação das atividades dos tutores a distância. No momento atuam dois tutores supervisores, com carga horária de 6 horas diárias.

O Tutor 3 destaca que a presença dos supervisores facilita muito o trabalho dos tutores e pode agilizar na tomada de decisão. “Acho que o contato direto com o supervisor é uma facilidade, ainda mais agora que tem dois supervisores trabalhando, então algumas questões que tem que ser resolvidas com o supervisor presente na maior parte do tempo, fica mais fácil resolver” (TUTOR 3).

Algumas decisões dos supervisores precisam do aval da coordenação, o que acaba gerando alguns conflitos, como explicado pelo Tutor 4

Tem supervisor que já leva para a coordenação e a coordenação vem com a resposta de não, e acaba gerando um problema disso, porque a gente vê isso, a gente vê o supervisor resolvendo sem le-

var para cima, e vê outro supervisor que poderia também resolver aquilo, acaba levando para cima e a resposta da coordenação é não. Eu vejo muito a questão da rigidez por projeto.

O Gestor 4 concorda com essa afirmação e relata que não vê muitas facilidades no contato com a coordenação, porque sempre que tem problemas que precisam sair da da supervisão, “normalmente difícil para nós porque nós temos que desfazer o que tínhamos decidido fazer, ou que já tínhamos feito”.

Nós temos autonomia para coisas muito simples, mas por exemplo, se o aluno quer que eu disponibilize o gabarito hoje, se eu disser que não e ele se dirigir a coordenação, pode acontecer de a coordenação vir a mim e perguntar “porque não hoje?”, porque ainda a turma toda está corrigindo, nós temos a possibilidade para amanhã, não sei o que... e o coordenador pode dizer, “não... Disponibilize hoje!” Então, se vai a coordenação eu não tenho autonomia nenhuma, então qualquer coisa, por mínima que seja, por mais banal, eu posso perder a minha autonomia, porque a coordenação vai atuar em função do aluno (GESTOR 4).

Percebe-se então que a autonomia da supervisão é limitada, sendo que as vezes a linha de comando não é obedecida.

5.1.2.3 Professores

Quanto aos professores, o Gestor 1 destaca a falta de capacitação prévia para atuar na educação a distância, tanto na gestão como na questão pedagógica. Na gestão relata que até se acostumar com as particularidades daquela modalidade, a gestão pode ficar comprometida.

Na questão pedagógico também, tem muita dificuldade porque as pessoas levam em consideração o modelo presencial e isso, evidentemente, já cria certos bloqueios, o bacana disso, ai eu vejo como positivo, é que no aspecto pedagógico a partir do momento em que a pessoa tem interesse, e isso nem sempre é fácil de conseguir, mas acaba, se a pessoa tem interesse e quer de fato mudar um pouco a sua rotina no presencial e ex-

perimenta o EaD os resultados alcançados são muito interessantes, a tal ponto que os próprios alunos do presencial, e tu sabe bem disso, elogiam dizendo da mudança. Tinham vários professores aqui que tinham uma visão do presencial, tinham uma visão do EaD, uma visão negativa do EaD, quando começaram a fazer e entenderam de fato o que era e se comprometeram com o EaD e a filosofia do EaD as coisas mudaram, o problema é conseguir o comprometimento, eu digo que esse comprometimento é muito complicado na instituição pública (GESTOR 1).

Para o Tutor 1 falta ainda a questão da cobrança e controle dos professores, - “alguns docentes “abandonam” a disciplina, não repassam um treinamento condizente e não aparecem durante as disciplinas para discutir as questões e tirar dúvidas dos tutores”.

5.1.2.4 Tutores

Os tutores são os agentes que intercediam a relação entre professor e aluno. Em um curso com um grande número de alunos, a tutoria é a estrutura central para um bom funcionamento e atendimento ao aluno.

No curso de administração a distância da UFSC, os tutores são formados em Administração ou áreas correlatas, e recebem bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para um período de trabalho de 4 horas diárias.

O Gestor 2 relata que um dos problemas é a não formalização empregatícia do tutor, fazendo que com aumente a rotatividade.

Tem essa utilização da tutoria para ser uma ocupação temporária, então essa rotatividade atrapalha muito as atividades, principalmente, por exemplo, quando um tutor deixa a sua função no meio do caminho. E, se tivesse algumas reformulações em relação a esse novo cargo que não existe, mas essa demanda toda precisou criar, mas ele ainda não foi formalizado, então eu acredito que se tivesse uma formalização amenizaria esse problema.

O Tutor 1 complementa a afirmação do Gestor 2 .

Outro problema que surge é falta de regularização da atividade de tutor. Muitas cobranças são feitas, todavia no momento de cobrarmos nossos direitos enquanto tutores não somos amparados por nenhum meio legal. Acredito também que outro ponto que deve ser revisto é o reconhecimento do trabalho realizado na tutoria. Na maioria das vezes são ressaltados os pontos negativos e não os positivos do nosso trabalho, desvalorizando assim a trabalho realizado e também desmotivando os tutores. O clima também tem ficado muito pesado, tendo em vista alguns atritos internos (e que não são resolvidos) e a competitividade que tem aumentando dentro da tutoria, fazendo com que cada um trabalhe por si e não em equipe.

Uma das soluções encontradas pelo curso é a utilizar esses tutores em outros cursos oferecidos pelo departamento, aumentando assim a carga horária e a bolsa oferecida ao tutor.

Em relação a sua autonomia, o Tutor 2 e o Tutor 4 afirmam que os canais de comunicação no curso são muito abertos, tanto para a supervisão quanto para a coordenação. O Tutor 3 declara ainda que

na verdade autonomia eu tenho, mas não é uma autonomia declarada. Porque que eu tenho essa autonomia, porque, se eu não passar para minha supervisão o problema e eu mesmo resolver o problema, não tem como eles ficarem sabendo. Vou dar um caso que aconteceu até hoje, tem uma aluna que teve um problema com a nota, ela achou que tinha ficado com seis e ficou com cinco e meio, se eu quiser resolver esse problema, eu posso simplesmente alterar a nota do aluno, passar para seis e vai estar resolvido, no sentido dela, de ficar com a nota que ela achava que devia ter, e eu não vou ter que resolver esse problema com a coordenação, entrar em detalhes e tal... Agora autonomia real, eu tenho pouca, porque segundo a cultura, é necessário perguntar e obter uma autorização formal para segundo a cultura lá do Ensino a distância tem que ter uma autorização formal para resolver diversas situações que são cotidianas.

O Tutor 4 enfatiza ainda que a autonomia é mais em relação aos conteúdos das disciplinas. Qualquer outro assunto deve ser remetido a supervisão, “porque tem superiores que querem estar a par, muito a par de tudo, então eu, eu costumo muito as vezes de ter o hábito de passar isso para ele, “ó, aconteceu isso, isso com o aluno”, Porque a gente tem autonomia, mas a gente para evitar problemas a gente passa”.

Alguns alunos são mais dependentes dos tutores, enquanto outros tem maior autonomia. “Só contato os tutores quando não consigo resolver alguma questão, ou quando tenho alguma dúvida. O contato é mínimo. Prefiro fazer as coisas por conta própria. As vezes, no decorrer de uma disciplina não encaminho nenhuma dúvida ao tutor. Creio que meu desempenho se deve em 10% ao tutor” (ALUNO 14)

5.1.2.5 Alunos

Apresenta-se no começo da discussão sobre os alunos, alguns relatos dos mesmos.

Eu vejo por mim o seguinte: toda rotina se torna cansativa, ou seja, você ter que frequentar em média cinco anos de estudos presencial, dormindo e acordando, já sabendo o que você vai fazer no dia seguinte, quais pessoas você vai encontrar, se o professor vai estar de bom humor, coisas assim. Mas o que achei muito interessante desse curso a distância, é que o aluno não precisa fazer várias matérias ao mesmo tempo, ficando muito atarefados com trabalhos para entregar, atividades, provas. No ensino a distância, faltando apenas um ano e meio para se encerrar, nunca passamos de duas disciplinas quando isso aconteceu, porque as matérias são mais enxutas, mais objetivas e direcionadas, o que deveria também acontecer com o ensino presencial, tornando os cursos menos cansativos e mais objetivos. (ALUNO 5)

Já para o aluno 6, inicialmente as dificuldades foram maiores, o entendimento sobre como estudar em uma faculdade a distância, entender a sistemática nada que o tempo e o desejo de todas as partes que desse certo. Mas o método traz facilidades, como estudar em casa, fazer o seu horário, e o material oferecido pela UFSC, tanto em vídeo, im-

presso e realmente uma tutoria tanto as virtuais como as presentes nos pólos. (ALUNO 6)

Este aluno ressalta ainda que a presença do tutor “é fundamental, para o desenvolvimento do aluno, se não fosse a presença dos tutores não teria alcançada meus objetivos. O curso me proporcionou a interação com o pessoal de matemática” (ALUNO 6)

O aluno 7 ainda complementa que é importante recordar a causa que deu origem a decisão de fazer o curso, ampliar meus horizontes e atrair novas oportunidades de trabalho. “Tenho aprendido muito com o curso e tenho conseguido conciliar o curso com os demais aspectos de minha vida este é um fator importante; os colegas tem sido de grande valia, tanto do meu pólo como dos outros pólos também”.

Também se aborda o aspecto da autonomia, “Na verdade, me considero uma pessoa autônoma, então o auxílio dos tutores não é muito relevante. Acredito que isso se deva também pelo fato de não ter tido tutores muito interessado. Um tutor que nos motive e nos dê respostas rápidas melhoram as condições de aprendizagem” (ALUNO 8)

Para o aluno 9, seu preparo para o curso foi suficiente, mas o diferencial que os alunos tem que ter é auto disciplina. Mas ainda sente falta de contato maior com os professores.

“Falo por mim: não gosto de estudar em grupo, não tenho preguiça de ler, me sinto motivado constantemente a estudar, porque gosto de ocupar o pouco tempo que tenho disponível. (Tenho dois empregos: um que trabalho das 7h30 às 17h30 e outro a noite que começo às 19h00 até as 23h00 - não teria como frequentar uma faculdade)” (ALUNO 11).

Alguns alunos ressaltam ainda algumas dificuldades.

Acho que as dificuldades são relativas à cultura herdada do ensino tradicional. O aluno necessita aprender a ser auto-didata e ter muita disciplina. Deve gostar de estudar, ter curiosidade pela ciência, tratar o conhecimento como algo importante na sua vida, que lhe cause alegria e bem estar. Todos esses fatores são fundamentais para o ensino, principalmente à distância. O que se percebe, é um legado que vem do ensino básico tradicional, onde o mesmo é tratado de forma obrigatória e maçante, sendo a aprendizagem repassada com uma didática equivocada, na qual todo conteúdo é repassado sem que se saiba o porquê, não há uma preocupação em despertar a curiosidade do aluno, apenas em repassar conteúdo. Acho

que é um equívoco tratar as pessoas nas salas de aula, como iguais, onde tudo é repassado com se todos tivessem a mesma capacidade e o mesmo entendimento. Acho que todos esses problemas herdados aumentam o grau de dificuldade para o aluno à distância. As facilidades são muitas, entre elas está a flexibilidade de horário, o uso da tecnologia, a facilidade de comunicação, a liberdade de ação, etc.... (ALUNO 12)

Já para o aluno 14, a dificuldade maior é a falta de contato o professor, ficando difícil acompanhar o raciocínio do mesmo. “Não conhecia a modalidade, e não tive muitas instruções. Apenas na primeira disciplina do curso é que fui conhecer de fato. Mas eu não encontrei dificuldades no aprendizado e acompanhamento das atividades”.

Observa-se ainda a motivação dos alunos em estar no curso

A maioria das pessoas sonha em um dia estudar em uma Universidade reconhecida com a UFSC, mas poucos têm essa oportunidade, eu sei que por meios comuns eu dificilmente ia conseguir estudar na UFSC, mas quando o Banco do Brasil me proporcionou essa oportunidade, eu não pensei duas vezes, era um sonho que se realizara, por isso eu sinto muito orgulho de estudar na UFSC e isso é uma das minhas motivações para permanecer até o final do curso e um dia dizer que sou formado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. (ALUNO 32)

Destaca-se também o contato dos alunos com os outros agentes do curso. Assim, GESTOR 3 relata seu contato com os alunos, principalmente no início do curso.

Quando eu estava coordenando o curso, e como o curso era um curso novo, e particularmente nós estávamos também aprendendo muito com isso, o contato com os alunos se dava mediante a todas as videoconferências, no primeiro semestre, no primeiro semestre não, no primeiro ano do curso eu participei de todas as videoconferências. Então era o coordenador do curso junto com o professor. E nas nossas videoconferências, eu como coordenador, fazia a mediação, das perguntas dos alunos com o professor da disciplina. Isso foi muito importante nesse primeiro momento, eu

considero difícil você participar de todas as videoconferências dos cinco anos, quatro anos e meio né, mas no primeiro semestre eu considerei essa minha participação importante para mim também. Então, com as videoconferências a gente pode esclarecer alguns pontos da coordenação do curso, de como seria a gestão, quais eram os encaminhamentos que se faziam necessários naquele momento, além também de mostrar para os alunos a importância de estar presente nesse momento inicial (GESTOR 3).

Para o aluno evadido 3, as orientações dos tutores e do material fornecido. “Para mim foi feito da maneira certa”. A preparação hoje eu digo que foi muito boa, apesar de não estender o que iria acontecer mas não tem para onde fugir, me lembro do coordenador do curso, incentivando os alunos, fazendo um força imensa para nos sentir-mos alunos da UFSC, o que no começo é meio difícil entrar em nossas cabeças que estamos participando desta universidade. A matéria de Introdução a Administração a Distância, agora, vejo que é importantíssima (ALUNO 6).

O Gestor 1 enfatiza ainda que em relação ao contato, por ser um curso a distância, esse contato não é tão efetivo, ou melhor, ele não é tão contínuo quanto se fosse num curso presencial. Em relação à coordenação, a maioria dos e-mails são assuntos de reclamação. “O que a gente tem percebido é que os alunos eles tem visto mais a questão do direito, o direito de te direito, e não a questão do dever, isso não é assim, a universidade não vai abrir mão dessa questão, por mais que se tenha essa preocupação, mas a gente procura trabalhar um relacionamento aberto, relacionamento franco”. O Gestor 1 relata ainda que a comunicação

começa com o tutor, o tutor entra em contato com a gente, entre em contato com o supervisor, o supervisor, por sua vez, muitas vezes tem o poder de decisão, mas procura decidir juntamente com a coordenação de tutoria, salvo questões que vão contra os princípios normativos da UFSC, nós sentamos em colegiado para definirmos o resultado, caso contrário quem define, geralmente, é o coordenador de tutoria ou eu enquanto como coordenador de curso junto com a coordenação de tutoria. Mas a comunicação é por e-mail.

Essa afirmação é corroborada pelo Tutor 3, o qual explica que

Meu contato é feito principalmente por e-mail, o chat também deveria ser uma forma de contato frequente mas ele não é utilizado pelos alunos, o chat é bem pouco utilizado. Normalmente ele é mais utilizado em matérias de exatas, mas são poucas as matérias de exatas que tem o chat, então é uma incongruência. O relacionamento se dá totalmente a distância salvo algum seminário temático que acontece uma vez por semestre, e ele é mais no sentido de tirar dúvidas. Na verdade eu, enquanto tutor a distância, e conhecendo o meu pólo já há um ano e meio, pólo de Tubarão, percebo que o relacionamento dos alunos se dá muito mais com o tutor presencial do que comigo. Inclusive a gente foi para o seminário temático três agora e o tutor presencial estava relatando isso, ele tem, ele é cobrado pelo aluno a desempenhar atividades de conteúdo, que não era para ser a função dele.

O Gestor 3 destaca também os momentos de encontros presenciais com os alunos, chamado de Seminário Temático, na qual um professor está no pólo discutindo um exercício, discutindo uma atividade, discutindo uma pesquisa, que leva em consideração os conteúdos trabalhados naquele semestre. E essa atividade também traz um feedback dos alunos, daquilo que está sendo feito e avaliado por eles. Então, entendo que não é só o coordenador, mas também toda a equipe de professores e tutores interagindo com os nossos alunos nesses momentos presenciais faz com que a gente possa ter uma condição de motivação e segurança para que eles possam fazer suas atividades.

A gente tem feito as visitas nos pólos, aí sim tem aquele contato com o aluno, até agora foi uma coisa nova que está acontecendo no curso, nos seminários temáticos, que são seminários que acontecem no final do semestre, a gente tem procurado levar os tutores junto com os professores para ter essa conversa. E nessa atividade, eu já fiz algumas vezes, e até indo como Professora, até indo para ver as instalações dos pólos e saber o que está acontecendo lá, nesse momento teve muita interação com os alunos, onde a gente senta com os alunos, pergunta como está sendo,

quais são as dificuldades que eles estão tendo, o que está bom, o que está ruim, quais são as sugestões. Isso já aconteceu por diversas vezes. Então basicamente é isso, a maioria das vezes por e-mail, algumas vezes por telefone e pessoalmente, e essas visitas que a gente tem tentado fazer rodízio, de todo mundo ir para todos os pólos, e eu também estou indo para os pólos (GESTOR 2).

O Gestor 1 afirma ainda que tem recebido algumas comunicações interessantes, com críticas construtivas. “Outro dia eu recebi um e-mail muito legal de pessoas relatando problemas, mas já, digamos, apresentando soluções viáveis, isso é um negócio bacana e outras pessoas relatando problemas e dizendo que os problemas estavam na postura delas, ou seja, essas entenderam a questão da filosofia do EaD”.

O Gestor 3 relata também que nos projetos posteriores, foi inserido o uso mais intensivo de tecnologia para comunicação. “tinha as vídeos-aula do coordenador, a vídeo-aula que fala sobre as atividades complementares, a vídeo-aula que falava sobre atividades como SEBRAE, o encontro EREAD foi uma vídeo aula que foi apresentada, o Desafio Sebrae, e outras atividades que se julgaram importantes”. Desta forma, isso automaticamente criava um canal de comunicação, por intermédio da tutoria do curso, para algum tipo de esclarecimento maior. Mas assim como existe aquele processo de perguntas já com respostas (FAQs), pode-se rapidamente esclarecer algumas questões que podem acontecer, a vídeo-aula explicando alguns pontos importantes da gestão do curso, também levou em consideração essa ideia de que o aluno que por acaso tivesse alguma dúvida em relação ao seu funcionamento.

O Tutor 4 relata também, que no início dos contatos, deve-se ter uma postura mais formal, e a partir do momento que se forma a afinidade, tem-se maior liberdade de comunicação.

No começo era algo mais formal, no começo eu trabalhava de uma maneira mais formal com os alunos. Hoje em dia eu já tenho com alguns alunos uma afinidade maior porque as vezes alguns questionam, as vezes alguns! Vou ter que trancar o curso”, teve aí um caso especial de uma aluna que teve que fazer um transplante de rim, então a gente acaba se envolvendo um pouco mais, a gente acaba tendo um contato um pouco maior. É porque alguns deles, pelo que a gente conversa entre tutores, a gente nota que muitos desses alu-

nos aparentam ser carentes, assim sabe. As vezes eles nos detalham questões da vida deles para nós assim, e a gente acaba, eu no começo eu tomava cuidado com isso para separar as coisas, mas as vezes você acaba se comovendo com algumas situações e tu acaba relaxando em algumas situações (TUTOR 4).

Após essa afinidade, é trabalhado também de forma mais “humana”, menos mecanicista. “Atividade é naquela data que é para entregar é naquela data.” E procurava não diferenciar um aluno do outro, mas com algumas histórias que eles acabam contando para nós (se é verdade ou não...) tu acaba se sensibilizando com aquilo”

5.1.3 Evasão e permanência

Quanto a detectar os fatores de evasão,

os tutores, eles fazem um relatório por disciplina, nesse relatório que eles tem que entregar, se o aluno desistir do curso, por qualquer motivo, vai estar contido no relatório, “olha o aluno pediu para sair do curso”, vai ter a data e do lado um campo de observação para o tutor colocar “ahh aconteceu algum problema”, enfim, ele tem onde expor esses motivos. Só é feito isso, até agora a gente ainda não utilizou essas informações, até porque esses processos foram colocados em prática muito recentemente, não teve ainda um produto desse novo procedimento, então eles ainda estão abastecendo a nossa base de dados que também é Excel, enfim, mas ainda não foi gerado um relatório para ver o que vai sair dali. Ainda não. Então eles fazem essa anotação, lá no relatório da disciplina, vai colocar que evadiu e vai colocar o motivo, ponto (GESTOR 2).

Em relação a permanência do alunos, é feita uma tentativa de recuperação do aluno. O Gestor 3 e o Gestor 1 complementam que todo final de semestre a gente tem uma relação do aproveitamento dos nossos alunos. Observa-se, principalmente quando iniciou o piloto e que eram feitos relatórios semestrais com o desempenho dos alunos, podendo observar que existe uma série de características evidenciadas que, nos nossos alunos, que as vezes são potencializadoras de uma certa evasão.

“A gente pode observar casos de alunos que não tinham tempo para desenvolver as atividades porque trabalhavam, alunos que tinham a percepção de que seria mais tranquilo. E tem casos de alunos que também tiveram dificuldades de assimilar os conteúdos daquela disciplina”.

Os alunos que estão aí numa situação crítica, que estão reprovando, que não estão mais acompanhando, quando troca o semestre é feito uma tentativa de recuperar esses alunos ofertando a eles novamente as disciplinas. O que gerencialmente, gera um problema aí, mas eu não vou entrar nesse mérito, mas há essa tentativa de recuperação. Até agora inclusive, essas ofertas elas eram feitas de uma forma também não muito atrativa. O que acontece, a gente tinha essa preocupação de recuperar o aluno, mas quando ele voltava a oferta era um pouco precária. Era jogado um conteúdo para ele, uma vídeo já pronta, uma videoconferência já gravada, e se vira, então agora a gente parou com todas essas ofertas, parou toda essa preocupação de recuperar o aluno (GESTOR 2).

O Gestor 3 avalia ainda que existem alguns trabalhos que foram desenvolvidos sobre evasão, que também orientaram alguns trabalhos de mestrado e alguns artigos, que também orientaram esse nosso entendimento. Mas o curso de Administração, no final do semestre, nos últimos quatro semestres, sempre apresentava a oportunidade de o aluno reingressar, assumindo o compromisso de desenvolver as atividades conforme programação. Isso também repercutiu muito bem, ou seja, o aluno chega no final do semestre, o aluno desistiu no meio do semestre, ou o aluno teve uma dificuldade, ou teve um problema, a coordenação do curso, com a autorização do Departamento de Educação a Distância promovia então a chamada para que os alunos pudessem reingressar, mediante ao entendimento de que devia ser respeitado aquilo que já havia sido definido.

Nesse sentido, a coordenação está fazendo um projeto para REOFERTA, literalmente dessas disciplinas, a dependência ser uma reoferta. “Para que o aluno, volte e se ele voltar que ele fique no curso, porque, porque está tendo um preocupação, ele está sendo assistido, literalmente, por essas disciplinas que ele ainda não fez”. Na visão do entrevistado, o que vinha acontecendo até agora, não estava gerando muito resultado. Analisando-se os números, percebe-se que os alunos

que voltaram, os que tiveram a preocupação de voltar para o curso depois de ter saído, voltaram a evadir. “Eles voltavam e estavam largados, o tutor não tinha a preparação para acompanhar ele, o tutor não tinha um contato direto com o professor, era tudo o que já tinha estava pronto da outra turma. Então eles acabavam saindo de novo, isso a gente tem esses número e é bem perceptível que a maioria que voltava, voltavam a sair” (GESTOR 2).

Sobre a Reoferta, o Gestor 3 complementa que o MEC está financiando novos projetos, e os novos projetos, no caso de Administração, passam pelo curso de Administração Pública, considerando que disciplinas são equivalentes, algumas disciplinas podem ter o acréscimo destes alunos que precisam fazê-las, em alguns casos, disciplinas que não no quadro de disciplinas do curso de administração pública, deveriam ser re-ofertadas. “Eu acredito que o investimento é muito mais otimizador, do que deixar a vaga em aberto até o final do curso. Agora é uma questão que exige negociação, negociação com o MEC e eu acredito que tenha justificativa plausível para ser financiado”.

Mas eu acho que nós estamos num momento hoje, de fazer com que a evasão seja tratada de forma institucional, não só do curso. O meu entendimento, a minha tese, é de que a Universidade deva adotar para a evasão as mesmas medidas que são executadas para o curso presencial, ou seja, no presencial, se existe uma evasão de um semestre para outro, seja o aluno abandono, ou desistente, a vaga é DISPONIBILIZADA para a comunidade acadêmica da UFSC e também fora da UFSC. Então, se tem uma vaga no curso presencial do curso de Administração, ou melhor, se tem 10 vagas, até 40% pode ser transferência interna, a transferência interna pode ser o aluno que troca de turno, de curso, olha eu faço de manhã quero fazer a noite, porque não, eu faço presencial quero fazer EAD. A partir do momento que a Universidade mostrar, mediante a edital público, de que a evasão garante a possibilidade de ingresso para aqueles que não estão aqueles que estão vão valorizar mais a sua permanência (GESTOR 3).

O Gestor 2 relata também que é necessário envolver mais o aluno com o curso e a Universidade.

Eu acho que a gente precisa envolver mais o aluno no nosso curso, isso eu acho sinceramente que é preciso. O que acontece, a gente tem um dos mais completos recursos para oferecer para o aluno, é livro, é vídeo, é tutor presencial, enfim, mas eu ainda não consigo ver uma coisa sistematizada para envolver o aluno no curso. Se ele quiser, ele fica só na casa dele, isolado e consegue acompanhar. Então eu acho que a gente precisa mais a característica de ele estar mais na universidade, estar mais com os seus colegas, falta ainda um pouquinho de calor humano, digamos assim. Claro que aí a gente já pode começar a entrar numa discussão de que se está querendo colocar a educação a distância, como a forma do presencial. Pois o que acontece, tem gente que não pode, não tem tempo, tem todas aquelas limitações de espaço, de tempo, então também se a gente forçar para que eles venham, de uma forma muito intensa, a gente pode contribuir para que “ahhh, então esse curso não vai atender as minhas expectativas”. Mas precisa se encontrar uma forma de envolver mais os alunos no curso, para que eles se sintam parte da Universidade Federal de Santa Catarina, acho que eles ainda não tem esse envolvimento. Ele cumpriu, fez lá as atividades, a prova, “cumpri o meu dever”, talvez, de repente até através de projetos para envolver mais eles, projetos para fazer pesquisa, uma coisa mais a longo prazo. Alguma coisa que ocupe eles nessa função de estudante.

O Tutor 3 explica o fato da desistência formal do aluno, o qual deve assinar alguns papéis e dizer o motivo pelo qual saiu do curso. Mas muitos alunos simplesmente somem e não formalizam sua desistência do curso. Esse fato é complementado pelo Tutor 1, que afirma que quando um aluno desiste do curso é entrado em contato com o mesmo para identificar os fatores que influenciaram para o mesmo tomar essa decisão. “Mas na maioria dos casos o aluno não retorna esse contato. Tendo contactá-los sempre e também realizar um atendimento individualizado, para que o aluno se sinta amparado”.

O Tutor 1 também relata que vários alunos desistiram do curso. “Entrei em contato com eles via e-mail e não obtive resposta. Então entrei em contato com os tutores presenciais para verificar se esses alunos frequentavam o pólo. O tutor presencial confirmou que os mesmos não participavam das atividades no pólo e que inclusive os seus dados cadastrais estavam desatualizados”.

Quando algum aluno informa que pretende desistir do curso tem-se alguns procedimentos a serem seguidos pelo tutor.

Quando um aluno entra em contato comigo, dizendo que está com alguma dificuldade e que está prestes a desistir, eu tento aí então saber os motivos que estão levando ele a se desligar do curso, se é problema de rotina de trabalho, ou se é falta de tempo para estudar, se o curso é muito puxado para o que ele estava esperando, aí tem que trabalhar com ele no sentido de manter ele no curso. Até porque a orientação passada sempre pela direção, digamos assim, pelos superiores, é de buscar sempre que o aluno se mantenha no curso. Inclusive, se possível, resgatar os que não estão fazendo, que não estão acompanhando o curso mais. Então é nesse sentido que eu tento atuar com eles (TUTOR 3).

Alguns tutores ainda tem dificuldade quanto ao fato de motivar o aluno.

Agora, deveria ser feito algo mais frequente, inclusive ter até uma diretriz da coordenação para o tutor atuar, porque é fácil você pedir para um tutor que nem sempre tem experiência, que não é o meu caso que tenho um ano e meio, mas tem quem está entrando agora... “Ahhh... você tem que motivar o seu aluno a ficar no curso, tem que fazer com que ele tenha motivação para estudar e ficar. Agora, como que se faz isso? É algo complicado. Inclusive a gente está tendo uma disciplina de psicologia e o fórum que foi colocado é exatamente sobre isso: “Ninguém motiva ninguém”. Então como você motiva o aluno a permanecer no curso? É algo que é bastante complicado o tutor atuar nesse sentido (TUTOR 3).

No Pólo 2, busca-se sempre estimular o trabalho de grupo ,estabelecer permanente fonte de interação com o aluno seja on-line ou pessoalmente, bom atendimento nas questões acadêmicas, convite para o aluno participe de fóruns seminários e outros eventos do município ou do pólo, cobrando posturas acadêmicas, fazendo com que sinta que está vinculado a uma Universidade muito perto dele.

Já o Pólo 1 relata que por meio de conversas, conseguem manter o aluno estimulado, e em alguns casos, conseguiram fazer que um aluno não desistisse do curso.

Nesse sentido, o Tutor 2 relata o que faz para tentar manter os alunos motivados:

“Ohhh vocês prestem atenção não deixem para a última hora, o exercício é grande, leiam”. Eu peço para eles lêem, as vezes eu, não é sempre que eu deixo, mas eu sempre leio o que os professores colocam na página, exercícios complementar, nem sempre eu leio, mas quando eu leio e acho interessante, e sei que eles vão se interessar, eu mando para eles, e falo “ó leiam a página”. Como aconteceu há um tempo atrás um aluno “ahhh achei bem interessante, você contribuiu com o fórum”. Era um fórum, e acho que eles não tinham visto que o professor tinha disponibilizado um artigo sobre aquilo na página, eu li o artigo e achei muito interessante e aí mandei para eles. Falei para eles, acessem tudo, só um aluno respondeu “ahh foi muito bom, adorei o artigo e ajudou a responder o fórum”. As vezes eu procuro, não é sempre, é que as vezes não entram na página que está lá disponível, e quando eu acho alguma coisa interessante em outro lugar, isso é até difícil assim, mas quando vejo em outro lugar, eu sempre mando email para eles, mando os links, ó gente vêem isso.

O Tutor 2 complementa que toda semana manda o calendário das atividades, para que os alunos possam se planejar. “minha ajuda é nesse sentido, de tempo ou de conteúdo”.

É relatado ainda pelo Tutor 4 que ao encaminhar o calendário semanal aos alunos, a inserção de algumas palavras de motivação para eles, dizendo que continuem do jeito que estão, procurar elogiar nas atividades, elogiar coletivamente.

O Tutor 4 enfatiza ainda a importância do contato inicial com os alunos

Eu acredito que antes de ele iniciar o curso, no dia que for começar, por exemplo no sábado, geralmente é no sábado que eles pegam para fazer provas, seminários tudo, eu pensei porque não pegar antes de começar, levar os alunos, aos pólos, preparar os supervisores, ou até os próprios professores que conhecem o ensino a distância, e conversar com esses alunos e explicar porque eu vi que isso era algo que para esse novo curso não fadar ao fracasso, porque com certeza muitas pessoas que estão fazendo agora, vão quebrar a cara, também não conhecem o ensino a distância, para não acontecer o mesmo resultado que a gente está vendo nos outros projetos, um número muito grande de evasão, eu acho que teria que ter uma conversa com os alunos para explicara para os alunos como é que funciona, eles saberem antes como que é o funcionamento do ensino a distância, para eles saberem que eles vão encontrar dificuldades pela frente também, não é porque eles estão estudando a distância que eles não se programarem direitinho, não fizerem o seu calendário, eles vão ter dificuldades também.

Quanto aos motivos de evasão, o Tutor 4 relata que

“o problema é mais por questão do meu trabalho, meu trabalho está me consumindo muito tempo e eu não estou conseguindo levar os estudos do jeito que eu queria, eu estou sendo muito pressionado no serviço, e esse é o motivo que estou largando o curso.” Eu nunca recebi de aluno querendo desistir porque achou o curso pesado, formalmente eu nunca recebi isso, é mais questão que eles reclamam porque questão de falta de tempo do trabalho, família e o estudo. Uma coisa que eles falam muito, é que por estarem parados a bastante tempo, não conseguiram se habituar a rotina de novo de estudar, então é mais em relação a esse daí, que o aluno acabou desistindo.

5.1.3.1 Rotatividade de tutores

Dos trinta e seis alunos entrevistados, sete disseram que a troca de tutores não influencia no curso e seu desempenho.

“Tenho pouco contato com os tutores. Em casos muito raros entro em contato com eles” (aluno 1). Pode-se perceber neste caso que o aluno já tem autonomia do curso, não necessitando assim de maior intervenção e auxílio externo.

Já outro aluno vê a troca de tutores normal, assim como a de professores “Normal, assim como a troca de professores de acordo com a matéria que está sendo ministrada” (aluno 6). Corroborando, o aluno 8 acrescenta que acha a rotatividade dos tutores “tão comum quanto a rotatividade de professores, o que importa é que os que entrarem sejam bem preparados para estarem aptos a função. Discordo da troca no meio de um módulo”.

Um outro ponto relevante destacado por um aluno é que ele se sente prejudicado ou favorecido, desde que os métodos de seleção procurem manter uma qualidade equivalente. “Acho que não influencia, desde que os tutores sejam de qualidade e iniciativa” (aluno 14).

Em relação a avaliação positiva da rotatividade, assim como a neutra, obteve-se 7 entrevistados com essa opinião.

Um dos alunos ressalta nesse ponto que “Como nunca tive problemas com tutores, então acho que é bom, pois assim aprendo mais com ideias novas. A única falha é que quando muda o tutor tem uma demora relevante na apresentação do outro, mas são falhas que podem ser superadas” (aluno 6). Cabe destacar nesse ponto a necessidade da preparação da gestão em relação a troca dos tutores, podendo ter um banco de dados de candidatos pré-selecionados para uma substituição mais rápida.

“Avalio que tem horas em que é necessário, porque alguns deixam a desejar, ao passo que outros, quando haviam bons tutores, deveriam permanecer” (aluno 11). Já neste ponto pode-se perceber que o aluno vê positivamente, mas principalmente quando não tem-se um bom desempenho do tutor, sugerindo-se assim uma avaliação de desempenho dos tutores.

Já na fala do aluno 10, pode-se perceber a empatia criada com os tutores, mas mesmo assim acha positiva a troca dos mesmos. “Embora ache saudável, pois um tutor o curso inteiro pode ter atitudes tendenciosas em relação ao aluno, pela convivência e pela empatia, as vezes fico triste ao mudar de tutor”.

Esta troca permite que haja uma troca de ideias com mais pessoas e permite que se ampliem as discussões, pois cada tutor tem uma visão diferente sobre os assuntos. Durante o curso tive tutores muito bons e outros que eram muito ruins (aluno 4). Aliás, essa noção de uma rotatividade saudável e proporcionando novas interações é compartilhada pelo aluno 15.

Acho que a rotatividade ao final de cada ano e saudável, promove uma nova interação entre alunos e tutores. Agora a troca assim sem sentido prejudica, pois colocar um novo tutor no meio do semestre sem saber como o aluno esta desempenhando suas atividades, torna o ambiente meio pesado.

O aluno 13 traz um caso de sua experiência para justificar sua posição em relação a rotatividades.

Válida, pois nos dá oportunidade de trocar ideias com diversas pessoas de diferentes comportamentos. Se você pegar um tutor muito paternalista, você poderá ser avaliado superficialmente, caso contrário, se você pegar um tutor mais durão, muitas vezes sua avaliação será prejudicada e você ficará desmotivado. Já aconteceu comigo neste curso, do tutor nunca estar satisfeito com as minhas respostas, se eu respondia como estava no livro, dizia que eu deveria responder com as minhas palavras, se eu respondia com as minhas palavras, ele dizia que tinha que responder conforme estava no livro, isso me deixava muito desmotivado (ALUNO 19).

Essas são as opiniões e justificativas dos estudantes a favor da rotatividade dos tutores, sendo relatadas a seguir as opiniões negativas quanto a esse processo.

Quanto a avaliação negativa da rotatividade, 21 estudantes acham negativa.

O aluno 16 ressalta que “Avalio como ruim, pois se perde um pouco do conhecimento sobre o aluno e da a entender que ninguém se conhece ou se perde a individualidade”. Este ponto é corroborada com outro aluno, que afirma que

Considero um fator negativo, visto que, os tutores acabam não conhecendo mais a fundo cada aluno seu devido a essa rotatividade fator esse que pode até influenciar negativamente no caso de considerar algum arredondamento de nota.

Aconteceu com tutores anteriores, que quando se criou uma relação mais próxima inclusive presencial, fica mais fácil para estes tutores saberem com quem são realmente seus alunos e que deve ser levado em consideração ou não (ALUNO 17).

É complementado ainda que “Isso prejudica os alunos que necessitam mais do acompanhamento dos tutores. Quando um tutor chega, não conhece as dificuldades enfrentadas por cada aluno, e demora para se ambientar” (ALUNO 30). Vem novamente a tona a autonomia do aluno, muitos precisam do papel do tutor para acompanhar e incentivar. Principalmente no início do curso, como demonstrado pelo depoimento a seguir:

Não considero adequada, pelo menos no início, ficou muito complicado. Penso que a rotatividade não é docente, e pode implicar numa avaliação equivocada. Penso que a única justificativa de rodízios seria quando a troca de tutores estivesse respaldada pela especialização do tutor na disciplina que está sendo ministrada, do contrário, opto por uma menor rotatividade do tutor, ou nenhuma rotatividade, a troca anual (Entrevistado 20).

Também é necessário ressaltar algumas consequências dessa troca constante, como falta de confiança do aluno, comparação com tutores, conforme as falas a seguir:

“Extremamente ruim, dificultando o contato além de criar um certo descrédito da figura do tutor” (ALUNO 21).

Isso é ruim, porque quando você conhece um pouco o tutor, acha que o cara é legal e você pode contar com ele, EMPATIA, ... vem o aviso que alguém vai substituí-lo e você fica a deriva (ALUNO 22)

“Acho muito difícil, pois quando você começa a entender e raciocinar como o tutor (pelas respostas nos exercícios), ele sai (ALUNO 31)”.

Mesmo nesse processo negativo, alguns tentam se manter motivados como pode ser percebido com a fala deste aluno;

É complicado, pois quando você já está acostumada com um tutor e gosta bastante é preciso trocar, daí você fica naquela insegurança “será que vou me acostumar com este novo?”, mas eu levo tudo como se fosse normal, pois não podemos nos ater a detalhes como estes. O “negó-

cio” é tirar a maior vantagem de tudo que se possa aprender, isso é o que realmente importa (ALUNO 28).

Alguns relatam sua experiência para ressaltar sua opinião “Não é saudável. Agora no final do curso, com a manutenção da mesma tutora, vejo que foi melhor. Cria-se um laço de amizade com a tutoria o que ajuda muito o aluno (ALUNO 3).

“Sem dúvida avalio negativamente, visto que tenho tido dificuldades por conta disso.

Outro ponto destacado pelos alunos é a falta de informações sobre os procedimentos. “De fato, isto dificulta pois até hoje não sei como funciona a lógica desta troca, não sei quantos tutores existem, como é feita a distribuição. Quando o vínculo está sendo formado, daí o tutor muda” (ALUNO 12).

É necessário ainda destacar que na troca, é importante que sejam repassadas informações dos tutores antigos para os novos, bem como um treinamento adequado ao novo tutor. Esse processo não é bem avaliado por alguns alunos, como pode-se perceber: “Causa desconforto e o pessoal que entra não parece bem preparado pois demonstram confusão nas solicitações que são feitas (ALUNO 11)”. Este ponto pode ser auxiliado por meio de técnicas e ferramentas da gestão do conhecimento.

“Prejudicial, um precisa passar para o outro todas as informações. O próprio relacionamento é prejudicado quando estamos nos entendendo com um ocorre a troca (ALUNO 32)”.

O último ponto ressalta é em relação a valorização do profissional. “Falta de valorização do tutor como profissional e conseqüentemente não agregação de valor ao cargo. Apesar que não acho que eles estejam desprovidos de capacidade (ALUNO 24)”.

Pode-se refletir sobre o assunto, como por exemplo, que alunos que adquiriram uma certa autonomia não mais são atingidos por mudanças constantes de tutor. O papel deste torna-se muito mais acadêmico e menos afetivo.

Mas têm-se alunos que precisam dessa afinidade com o tutor, da confiança em seu trabalho e em seu discernimento. Por isso, a troca destes leva a uma ruptura desse laço, e a construção de um novo pode levar muito tempo.

Também é analisado que o gerenciamento do curso, pela perspectiva da gestão do conhecimento, pode minimizar o impacto sofrido pelo aluno, com informações claras, processos de seleção definidos,

criação de banco de dados de candidatos, capacitação e treinamento de novos tutores, entre outros.

5.1.3.2 Identificação

Outro questionamento feito foi em relação a identificação do aluno com a modalidade a distância.

Eu acho que os que se identificam mais são aqueles mais independente, com maturidade suficiente para entender o benefício da educação na vida dele. Acho que a maturidade entra aí muito em questão, alunos que tem mais essa consciência, e não precisam de estímulos extras para fazer uma coisa que vai beneficiar ele diretamente. Esses eu acho que tem mais essa identificação com a modalidade, até aqueles que há uma necessidade de fazer esse curso, por não ter a possibilidade em relação ao espaço, ao tempo, enfim, e precisam mesmo disso. Ou ter um diploma para a carreira dele, ou por uma questão pessoal de ter uma formação superior. Mas eu acho que isso tudo que eu estou falando, resume-se assim bem claramente, na maturidade de entender, como a educação vai beneficiar eles e só eles. Outros que não tem muito esse entendimento, acredito que eles não vão se identificar muito com a educação a distância, porque ela exige muito auto-disciplina, exige muito mais de você do que a cobrança cotidiana do presencial. Então esses que não tem esse entendimento, podem ser os mais propícios a não se identificar (GESTOR 2).

O Tutor 3 complementa que a identificação pode vir da própria experiência do aluno, assim como o Tutor 2 que acha que é pela experiência profissional. Já o Tutor 1 acredita que por serem organizados e por terem mais facilidade no estudo individual, alguns alunos tem mais identificação com a modalidade “Por outro lado, ao visitar os pólos percebi que muitos alunos optam por essa modalidade por acreditarem ser mais fácil do que o presencial. Nos pólos em que trabalho a maioria dos alunos realiza paralelamente outros cursos de graduação a distância e ainda trabalha em tempo integral. Por esse motivo não se dedicam como deveriam para o curso”.

O Gestor 3 traz ainda a discussão sobre média de idade dos alunos e da oportunidade.

Diferentemente do curso presencial, a média de idade dos alunos a distância é superior da média de idade dos alunos presencial, então isso mostra que os alunos que estão participando do curso de EaD, de Administração, eles não teriam a condição de participar do nosso curso presencial porque, deslocamento, compromissos familiares, pai de família que trabalha, tem que sustentar, e isso facilita né. Outro aspecto importante, que seria o outro extremo, Roraima, lá em Roraima nós temos uma noção muito clara de uma demanda social intensa por espaços universitários, a quantidade de jovens que se tem lá e as opções de formação que se tem são muitos distantes. Então a gente está criando a possibilidade de um jovem ou de um senhor, que não teve oportunidade quando era jovem, de ser um administrador, de gerir um próprio negócio, de conseguir trabalhar na empresa, de conseguir gerir uma organização e gerar empregos, então tem um aspecto social muito importante, e tem como resultado a oferta de um curso na modalidade de Educação a Distância.

Para o Pólo 3 “Na prática exige pessoas mais disciplinadas, pois são quatro/cinco anos estudando em grupo. Para o ensino a distância que é uma aprendizagem “ativa”, o aluno tem de fazer exercícios, buscar informações, ler, escrever etc...Portanto, mesmos nos cursos sem maiores distinções, o EAD acaba sendo uma aprendizagem interativa com todas as vantagens que decorrem daí”.

O Tutor 4, corroborando com o que foi visto na teoria, afirma que os alunos com melhores desempenho e facilidade para estudar são os que se identificaram mais com a modalidade.

No começo do curso parece que já começaram a entender como que era o curso e procuraram correr atrás. Eu vejo que os que estão hoje em dia, a grande maioria, são alunos que tem notas muito boas, aqueles que geralmente tinham dificuldades já no começo do curso, esses já largaram de mão o curso. Eu não sei, eu acredito que eles não fo-

ram preparados, mas muitos entenderam no começo do curso, como seria, e procuraram, ou também, não conhecendo o passado, mas talvez já eram bons alunos, já tinham, um padrão de estudo bom, é o que eu acabo notando no meu pólo assim, os alunos que estão melhores, os alunos que sempre foram bem, são os alunos que continuam. Tem um ou outro que esforçado e a gente leva isso muito em consideração, as vezes tira uma nota baixa, mas continua se esforçando, vai levando as vezes passa se arrastando, mas consegue passar, mas é mais essa questão, aquele pessoal que tinha dificuldade no começo e sempre ia tendo dificuldade largou o curso. Mas a maioria não, a maioria que tinham notas boas continuaram.

Também foi perguntado se os alunos a distância se sentiam parte da UFSC. O Tutor 3 afirma que sim, mas não logo no começo, mas sim durante o curso. Já o Tutor 1 acredita que não pela distância física e pela falta de contato com o campus. Para o Gestor 4, os alunos se sentem parte do pólo, e não necessariamente da UFSC. O Gestor 3 complementa que

pelos minhas andanças em alguns pólos, eu pude observar que todos os alunos se consideram alunos da UFSC. Tanto que alguns fazem camiseta, outros fazem uma pasta, adesivos, então eles se consideram alunos da UFSC nesse sentido. Diferentemente dos alunos que estão aqui no campus, eles não tem acesso ao RU, a BU, não tem acesso aos programas de extensão da Universidade, não tem acesso aos programas interdisciplinares, ele poderiam ter que fazer uma disciplina como aluno especial, até como alunos matriculados em diversos cursos que não tem esse acesso, eles ficam limitados ao curso que é no pólo. Então, sob alguns aspectos, eu acho que eles se consideram alunos da UFSC, em outros aspectos, eles não tem a oportunidade de viver a UFSC como o aluno presencial.

O Gestor 3 ressalta ainda que algumas coisas poderiam ser mais estimuladas, como a participação em atividades organizadas nos pólo pela universidade. Também propiciar o acesso a carteirinha de estudan-

te, produtos da grife da EFSC, desenvolvendo uma identidade visual. O curso tem promovido com o apoio dos pólos, palestras aos alunos como atividades extra-curriculares.

A Universidade estar presente no pólo é desenvolver palestrar, fazer viagens de estudo, promover encontros, de vez em quando fazer uma discussão de algum tema extraordinário, de algum livro. Ou seja, assim como existe aqui no campus, essa vida acadêmica, a vida no pólo não pode ser só videoconferência, não pode ser só vídeo-aula, também tem que ter palestra, também tem que ter encontro, tem que ter viagens, tem que ter uma série de outras atividades. Eu acredito que os alunos vão se considerar muito mais alunos Universitários, alunos da UFSC, que estão a ficar uma coisa só de um curso (GESTOR 3).

Na visão dos pólos entrevistados, todos os alunos se sentem parte da UFSC e se orgulham disso.

Já na visão dos alunos, o sentimento de fazer parte da universidade divide opiniões. “Talvez por eu residir em Florianópolis (embora pertença ao Pólo de Laguna, foi pra lá que passei), isso facilite minha integração. Assisto e participo de todas as vídeos no LED, estudo e pego livros na biblioteca, apanho meus livros textos na tutoria, isso tudo contribui, fortalece e me faz sentir aluno da laboriosa UFSC”. (ALUNO 24)

O aluno 29 afirma que certamente se sente parte da UFSC. “Apresento-me como aluna da UFSC, visito o site todos os dias, usufruo de todos os recursos disponíveis (BU, cursos de extensão, descontos, etc)”.

O aluno 31 “gostaria de sugerir que a UFSC promovesse um curso ou palestra na própria Universidade, para que os alunos pudessem conhecê-la melhor e quem sabe sentirem-se fazendo parte dela, e ainda promovesse maiores atividades nos pólos que favorecessem os encontros entre os colegas”. “sim, e sinto orgulho de estar realizando um curso pela UFSC” (ALUNO 7).

Alguns alunos responderam afirmativamente, mas não vem retorno da UFSC. “Sim e não. Tive a oportunidade de fazer alguns semestres de MTM presencial e pude conhecer muito mais da UFSC, mas já que a nossa realidade é online, acho que deveria existir pelo menos um clipping ou newsletter sobre eventos, cursos e outras informações da UFSC para serem enviados diretamente para a caixa de emails dos alunos” (ALUNO 15).

“Apesar de me sentir parte da UFSC, muitas vezes sinto que a UFSC está longe da gente, não sei!!! Parece que falta alguma coisa...Acho que se tivéssemos uma carteirinha, uma camiseta, alguma coisa que simbolizasse esta presença eu acho que seria melhor e o sentimento seria mais forte”. (ALUNO 32)

“Eu me sinto parte da UFSC, mais acho que a UFSC em geral não me tem como parte dela. Vejamos que professores, técnicos administrativos e alunos presenciais, nos vem como alunos que não possuem as mesmas qualificações que os presenciais, além disto a distancia promove o medo de perda de espaço para professores e técnicos administrativos”. (ALUNO 19)

Muitos alunos, tantos evadidos quanto frequentes afirmaram que não se sentem parte da Universidade.

Outro ponto a ser discutido é a preparação dos alunos para estudar a distância. O Gestor 3 informa que pedagogicamente eles são preparados no início do curso. Quando se inicia o curso existe uma disciplina que se chama Introdução a Educação a Distância, essa disciplina é até uma disciplina com um tempo maior que as demais, se comparar com a relação de carga horária, para que o aluno possa entender muito bem qual é o seu papel e sua responsabilidade no ensino, ou seja, no aprendizado do curso utilizando a modalidade educação a distância. O ambiente virtual, a tutoria, o professor, as atividades que são desenvolvidas, são colocadas, “e assim como se anda de bicicleta, no começo é difícil, mas depois é mais fácil”.

Para o aluno 23, “a única preparação foi a primeira disciplina de introdução a educação a distância, é interessante pois sugere fazermos um planejamento de toda matéria, mas nem sempre conseguimos cumprir nosso próprio planejamento pois sempre aparecem compromissos de última hora, sejam profissionais ou pessoais”.

Então, a ideia de praticar a Educação a Distância, da uma segurança maior ao aluno em estudar nessa modalidade. Então a preocupação inicial pedagogicamente é instruir esse aluno, no aspecto de apresentar para ele toda a dimensão do ambiente pedagógico oferecido. A segunda questão importante também, é a própria forma de como lidar com os alunos no início do curso. Diferentemente dos alunos que já estão, há um ano, dois anos, três anos, que já conhecem as ferramentas e já sabem quais são as diversas probabilidades e também qual a postura que ele deva ter, os alunos que estão começando eles muitas vezes não estão

organizados mentalmente, no sentido, de se programar para uma atividade, ou até mesmo de desenvolver um exercício num certo prazo e que na educação a distância isso prejudica muito, pois se os prazos não forem cumpridos, assim como na modalidade presencial, coloca em check todo o processo de formação destes alunos. Então a preocupação se dá com uma disciplina, e também a preocupação se dá com a forma de contato com esses alunos e esse contato é claro, se dá mediante a tutoria do curso. Que tem que ter uma grande instrução, uma capacitação para que isso seja desenvolvido (GESTOR 3).

O Gestor 2 complementa que essa preparação deveria iniciar no momento que vão fazer o vestibular. “acho que já tem uma falha, de não dizer primeiro o que é Educação a Distância, porque de repente se ele já soubesse nessa etapa... primeiro a gente poderia selecionar pessoas que realmente entendem o que vai acontecer com eles daqui para frente e iriam... a probabilidade de eles continuarem seria maior, acredito”.

Penso que de repente está aí um motivo de evasão, pois as pessoas não sabem qual o propósito, não sabem o que vai acontecer, há aí uma confusão bem grande. Bom... mas eles entraram no curso, aí eles vão passar pela disciplina Introdução a Educação a Distância, onde eles vão ser apresentados a modalidade, ao método, o que vai acontecer, quais são as ferramentas, enfim, como vai ser a disciplina. Essa apresentação que a gente faz em relação a isso. Além disso, tem o guia do estudante, ali também vai ter um explicação de como acontece, quais são as obrigações deles, os deveres, ainda tem... Falta alguma coisa da Universidade, da Universidade como um todo, formalizar isso como existe no presencial, não existe ainda. Mas a preparação é dessa disciplina de Introdução a Educação a Distância. Depois disso, cada disciplina tem sua explicação do que vai acontecer, enfim (GESTOR 2).

O Gestor 3 complementa que seria primordial trabalhar os alunos antes do ingresso no curso, até para quebrar um pouco esse preconceito que existe, “que é fácil, vou entrar, vou ter um diploma no final”.

“No meu ponto de vista, seria essencial trabalhar antes de eles entrarem no curso, não ficar gerenciando os evadidos depois, por esses motivos que eles muitas vezes expressam claramente que o curso não atendeu o que ele achava que seria. Então, acho que seria essencial, e infelizmente não acontece”.

Para o Pólo 1, “posso dizer com segurança que no início do curso vestibular e nunca tiveram contato ou conhecimento do ensino a distância realmente ficam perdidos meio sem chão mas ao decorrer percebem que tem suporte tanto na UFSC como no pólo eles ficam mais tranquilos e começam a integrar-se no curso.

Mas para alguns agentes que tem contato direto com os alunos, percebe-se que alguns não assimilam essa preparação inicial. O Tutor 3 afirma que “os alunos de forma geral, não do curso, não são preparados para estudar a distância, eles não têm... não sabem como estudar a distância”. O Tutor 1 confirma essa afirmação, relatando que “é possível verificar que muitos alunos, mesmo já estando na quarta fase do curso, ainda não compreenderam completamente como funciona a estrutura e metodologia de um curso a distância”.

O aluno 15 afirma que “basicamente através da cadeira introdução a educação a distância, e paralelamente, fiz algumas pesquisas na web sobre como estava se desenvolvendo o estudo a distância, modelos, evasão, desempenho, etc.” Já para o aluno 23 “a única preparação foi a primeira disciplina de introdução a educação a distância, é interessante pois sugere fazermos um planejamento de toda matéria, mas nem sempre conseguimos cumprir nosso próprio planejamento pois sempre aparecem compromissos de última hora, sejam profissionais ou pessoais”.

Para o aluno 24, “A preparação que obtive foi após ingressar no curso, principalmente com a disciplina Administração a Distância, onde pude me situar e me estruturar e me adequar às exigências. Através de encontros presenciais ou não, mas que tivéssemos aulas sobre procedimentos, atitudes, conceitos, que mostrasse inclusive o lado receptivo de nossas ações”.

O aluno 3 afirma que houve uma breve preparação.” Na verdade houve uma disciplina de preparação, explicando a modalidade de ensino a distância . Acho que esta é a melhor alternativa para se preparar as pessoas. No entanto quando me proponho fazer um curso a distância com toda certeza isto tem que partir de mim, procurar informações sobre a modalidade”.

Para o Tutor 2, as dificuldades não estão na preparação, mas nas características intrínsecas aos alunos, que dificultam o estudo a distância. Já o Tutor 4 informa que mesmo após um tempo no curso, alguns

alunos não sabia, por exemplo da existência de outros pólos ou mesmo da quantidade de alunos do curso. “A gente já vê, eles achavam que tinham o pólo deles e não sabiam mais, a gente se assustou porque eles estão no terceiro semestre, escutar isso”. O entrevistado relata ainda a fala de alguns alunos após serem informados do calendário e das atividades “ahhh, tudo bem , a gente até concorda com isso, mas a gente não esperava que seria algo tão puxado, a gente achava que ensino a distância era algo mais tranquilo”.

Quanto a preparação, Gestor 1 complementa que

o problema, a meu ver, não é a questão do preparo do aluno apenas pra lidar com aspecto tecnológico mas sim, nós deveríamos lançar uma campanha de um preparo um pouco mais forte no sentido da mudança do modelo mental, porque os alunos confundem a questão do EaD, a flexibilidade do EaD com a falta de limites, a ausência de limites e isso é equivocado. Então, as pessoas imaginam que pelo fato de ser EaD, como não tem alguém supervisionando em sala de aula tudo, elas podem fazer o que bem entenderem, fazerem que estudam e a gente faz que da o diploma e fica por isso mesmo, isso é uma das grandes dificuldades que nós temos e se nós não levarmos isso, digamos, mais a sério, até de uma maneira um pouco mais rígida esse processo, eu digo que vai ser complicado, porque existe como todos os alunos, até mesmo no presencial uma quantidade de pessoas que estão muito compenetradas, muito comprometidas e outros que infelizmente ainda não entenderam ainda os benefícios e as possibilidades e, conseqüentemente, não se prepararam pra tanto.

O aluno 34 complementa que “não acredito que flexibilizando melhora, acho que facilitaria apenas aqueles que não querem dedicar o mínimo de investimento em causa própria, a partir desde curso fiquei motivada para fazer outros curso na mesma modalidade, e meu desempenho depende apenas do meu empenho individual”.

Para o Gestor 1, um outro tema relacionado também com gestão é o preparo para algumas disciplinas principalmente exatas. “agora a gente ta trabalhando na oferta de disciplinas complementares pra da o embasamento, porque se no presencial já difícil, a distância se torna muito maior, então, eles não se sentem prontos pra isso”.

Para aumentar a adesão, o Gestor 1 acredita que o desenho do curso tem que ser mais estimulante, por exemplo, as videoconferências elas podem ser mais estimulantes, mais interativas. “O grande problema disso é você trabalhar a videoconferência no seu, suporte tradicional, a interação com vários pólos ao mesmo tempo isso é muito complicado, pedagogicamente falando, até mesmo em função do tempo, mas, acredito que a gente vai lançar aí um novo desenho, até mesmo como uma tentativa de fazer com que essa pessoa volte”.

O aluno 15 corrobora com este fato, afirmando que “sinceramente, parei de ver as videoconferências por conta das perguntas extremamente contraproducentes de alguns alunos. Esses professores são guerreiros pra aguentar... Acho que videoaulas não interativas são mais produtivas, pra complemento há os tutores”.

Em contrapartida, o Gestor 1 relata que

nós somos uma das poucas instituições de ensino que oferece uma gama de material complementar a custo zero pra que essas pessoas, digamos, não sintam a diferença entre o presencial e o a distância, posso dizer, em função da opinião de outros professores que participam dos encontros, dos seminários em nível nacional, com as instituições de ensino, as outras instituições de ensino ficam, realmente perplexas com que a gente consegue fazer, por outro lado também, digo que outro dia, outro dia não, ano passado teve um encontro na Bahia com os estudantes de graduação em nível nacional a distância e nós levamos, inclusive, alguns representantes nossos daqui e esses alunos daqui ficaram realmente, também, muito impressionados com o que a gente fazia, se comparado com outras instituições de ensino.

Uma das atividades desenvolvidas pela coordenação para estimular mais o alunos será feita pelo novo coordenador de pólo, com o objetivo de resgatar os alunos, e junto com outros professores fazer mais contatos presenciais, o contato de sensibilização pra melhorar ainda mais o relacionamento e trabalhar a questão do estímulo pra que eles saibam que essas dificuldades que eles estão passando é natural e que sem isso não tem como aí chegar numa conclusão de curso.

Além disso, serão estimuladas mais atividades compartilhadas com os pólos, o pólo tem a obrigação de ter, criar uma estrutura pra que essas atividades sejam realizadas e o departamento, por sua vez, vai

estimular para que, de fato, os pólos possam fazer isso, trabalhar com o nome da universidade junto a sociedade e até pra que eles percebam que o curso de administração, em específico, está sendo ofertado pra que as pessoas possam fazer a diferença, “se a gente conseguir fazer esse meio de campo entre universidade e sociedade para com os alunos, a gente imagina que o estímulo vai ser maior” (GESTOR 1).

5.2 Diagrama

Após a exposição dos entrevistados, e por meio dos códigos utilizados foram delineados alguns diagramas de relação entre as variáveis. Para a visualização dos resultados desta pesquisa foram selecionados dois diagramas, um com as categorias, subcategorias e propriedades do quadro advindo da codificação axial (apresentado a seguir) e um outro diagrama, mais completo, com outros códigos obtidos por meio da codificação aberta (Apêndice A).

Nota-se ainda que são várias as relações que podem ser feitas, podendo ser inerentes a diversos outros casos, mudando principalmente as dimensões de cada uma das propriedades, de acordo com cada realidade.

Além disso, cabe destacar a variável autonomia, devido ao grande número de relações que esta possui, percebido este fato na fala dos entrevistados.

Outra variável com muitas relações é o comprometimento, citado por alguns agentes, principalmente nos processos relacionados com a gestão.

Cabe destacar também que procurou-se simplificar as relações neste primeiro diagrama, para que se possa conhecer uma estrutura mais enxuta. Mas isso não pode ser difundido como a total realidade e complexidade da organização estudada.

5.3 Teoria multiparadigmática

Por meio dos diagramas, das abordagens e das análises realizadas foram traçados as interpretações, pensamentos e resultados apresentados neste capítulo.

Uma das principais buscas dos autores que estudam evasão são os fatores que levam a este fenômeno. Foi percebido que não há fatores comuns a todos os evadidos, e cada caso é uma particularidade. Isso não inviabiliza esta pesquisa, ao contrário, faz com que tenha-se um cuidado e estudo mais aprofundados de como minimizar esses fatores, levando em consideração a característica de cada curso, turma, região, etc.

Uma das classificações utilizadas quanto ao estudo da evasão são os fatores internos e externos à instituição. Os fatores externos não têm como ser controlados, mas os fatores internos podem ser amenizados ou eliminados por meio de uma gestão mais eficiente e eficaz. Mesmo não podendo ser controlados, os fatores externos por ser conscientizados por meio de ações com os alunos, por exemplo, com um desenvolvimento do aproveitamento e planejamento do tempo dos estudantes.

Traz-se ainda a discussão sobre a adesão e permanência dos alunos, a qual deve ser pautada em uma perspectiva de qualidade do curso.

Agora, o que não dá é essa adesão estar voltada apenas pra uma questão de meta governamental onde se, muitas vezes, se deixa de lado a qualidade em função da quantidade e isso está sendo complicado de gerenciar, então essa aderência não pode ser por causa da visão de que a educação a distância é o famoso pagou passou, se nós cometermos esse erro, como as instituições de ensino privado já cometeram, pra universidade vai ser catastrófico, pro curso vai ser mais do que catastrófico e pra nós como pessoas envolvidas no processo vai ser extremamente vergonhoso e eu particularmente creio que nem um professor aqui do departamento quer fazer parte de algo que é vergonhoso, até vai manchar a nossa carreira, vai manchar tudo aquilo que a gente duramente construiu com a participação de todos vocês e, principalmente, vai ser algo assim que vai ser difícil até de encarar sabe, então, acho que essa questão da adesão eu prefiro acreditar que é pelas

primeiras razões e não pelas últimas razões, acho que é por causa disso (GESTOR 1).

Esse ponto é importante destacar, pois não se está buscando neste trabalho a gestão para um resgate quantitativo de alunos. Incorporando principalmente as indagações da teoria crítica de Freire, Demo, Piaget, entre outros, a busca é pelo aprimoramento do curso em relação à qualidade.

Mas, quais pontos devem ser tratados pela gestão? Qual a visão dos alunos, gestores, e tutores desse processo? Por meio dessas visões, pôde-se descrever e desenvolver uma teoria para a gestão de cursos a distância, com o intuito de minimizar a evasão.

Ressalta-se ainda que foi incorporada uma visão multiparadigmática, por meio da teoria funcionalista, da gestão do conhecimento, do agir educacional e comunicativo. A interpretativista, já está inerente ao método utilizado. Com isso, espera-se uma complementaridade de diferentes visões de mundo, em um ambiente de alta complexidade.

O primeiro ponto a ser tratado é sobre a experiência e dificuldades da gestão. A educação a distância na esfera pública, apesar de algumas iniciativas anteriores, teve seu maior desenvolvimento na última década. Essa “novidade” nas universidades mudou o panorama dos cursos, e trouxe uma mudança significativa em sua estrutura e nas suas atividades.

Diante dessas mudanças não houve um preparo necessário, um treinamento ou mesmo uma orientação. Em muitos casos, a tentativa e erro foi o principal método utilizado, mas desde esse momento já se tem que analisar, na perspectiva da gestão do conhecimento, o que pode ser aprimorado. Se esse foi o método utilizado, o armazenamento dessas tentativas é essencial, bem como o compartilhamento desses fatores entre instituições. Essa troca de experiência ainda é pouco desenvolvida e acaba ocorrendo o mesmo erro em diversas instituições, onde o erro de uma, bastaria para que outras não o cometessem novamente..

Vale ressaltar que esta troca também não aconteça dentro da própria instituição, entre os cursos que trabalham na modalidade a distância. Talvez uma iniciativa institucional seja necessária para estimular essa troca de experiências.

Desta forma, os fóruns e seminários entre instituições devem ser constantes, mas não só com casos de sucessos, mas também com as falhas, erros e soluções encontradas. Talvez esse seja um dos grandes desafios, para desenvolvimento do conhecimento da educação a distância no Brasil (mas nem sempre é fácil expor seus erros e defeitos).

Além disso, é necessário ainda logo após essas atividades, criar eventos internos, nos quais os conhecimentos adquiridos por um grupo de participantes, possam ser repassados a equipe da instituição. O desenvolvimento deve ser coletivo e não somente individual.

Pode-se perceber também que alguns problemas enfrentados decorrem da falta da institucionalização da educação a distância nas universidades. A peculiaridade da EaD não permite que sejam repassadas todas as regras universitárias da mesma forma que o presencial. E isso não pode acontecer após os cursos estarem em andamento. É o primeiro passo a ser dado quando se inicia ou pretende implementar a EaD nas instituições. Os cursos precisam ter respaldo da instituição nas suas decisões, e para isso precisam saber os limites e a flexibilidade que existem.

Outra dificuldade detectada foi na preparação e envolvimento dos professores na EaD. Foram feitas algumas tentativas de treinamento, mas com pouco desenvolvimento. Talvez devido a carga horária já delimitada durante alguns anos, essa carga extra trouxe algumas resistências. Tem-se ainda o fato da estrutura de preparação de aula, de material didático e exercícios serem diferentes do presencial, e essa transição não era percebida por uma parte dos professores.

Além disso, há a dificuldade em compartilhar um trabalho, antes individual, com outros inúmeros agentes, como tutores, coordenadores, além da comissão editorial que interferem no seu trabalho, tendo desta forma, uma resistência por parte de alguns professores. Mas essa intervenção torna-se necessário devido a existência de uma certa padronização na EaD, como no material didático por exemplo.

Neste ponto é necessário a atuação de uma equipe com conhecimento nos processos de um curso de EaD. Essa equipe deve auxiliar o professor desde a produção do material, até o uso do ambiente virtual e na preparação das atividades. No curso estudado, o contato inicial se dá com a coordenação do curso e a equipe editorial para a produção do material didático. Com este pronto, a coordenação e a supervisão de tutoria apresentam as instruções gerais do funcionamento e quais são as atividades a serem realizadas pelos professores. Nota-se ainda que em algumas literaturas, os agentes da educação a distância são o professor, o tutor, o aluno e o gestor, mas essa visão é muito simplista e neste estudo tenta-se ampliar um pouco mais essa estrutura.

Desta forma, outro agente incorporado a estrutura dos cursos de EaD são os supervisores de tutoria. O atendimento de tutoria é essencial para o bom funcionamento do curso, principalmente de acordo com a percepção do aluno, pois são os tutores que estão em contato direto com

os alunos. Alguns cursos optam por tutores presenciais, outros por tutores a distância. Os tutores presenciais propiciam um contato mais direto com o aluno, mas dependendo do curso e das disciplinas, o seu treinamento e a homogeneidade das informações ficam prejudicados. Já os tutores a distância tem a facilidade de estarem mais próximos dos professores e coordenadores, mas seus contatos acontecem normalmente por e-mails ou ambiente virtual.

A escolha do tipo de tutoria vai depender do curso, dos recursos e da estrutura, entre outros fatores. No estudo analisado, utiliza-se um misto entre tutores presenciais e tutores a distância. Os tutores presenciais não são responsáveis pelo conteúdo, e sim por questões mais administrativas do acadêmico, como falta em provas, entrega de apostila, acompanhamento em provas e videoconferências, entre outros. Já a tutoria a distância está situada na sede da Universidade, com os tutores divididos em três turnos, atendendo 12 horas por dia (de segunda a sexta-feira). Na literatura encontra-se o papel do coordenador de tutoria, normalmente um professor com experiência em EaD que auxilia os tutores.

No caso deste curso, devido ao número de horas de atendimento e ao número de alunos e projetos simultâneos, foi criada a função de tutor supervisor. Esta função é exercida normalmente por ex-tutores, que tenham experiência em EaD e tenham características específicas, como liderança, responsabilidade, comprometimento, pró-atividade, entre outros. Este supervisor tem uma maior autonomia que o tutor, e reporta suas ações ao coordenador, o qual exerce uma atividade mais gerencial/estratégica.

As funções dos tutores e supervisores foram mapeadas e delimitadas pela coordenação do curso. Esse mapeamento auxiliou na formação de novos supervisores, mas novamente um problema percebido é o não armazenamento das decisões recorrentes, tendo assim perda de tempo com problemas com soluções já concebidas. Nas entrevistas foi percebido ainda que mesmo com o mapeamento de processos, os supervisores têm dificuldade em acompanhar todas as atividades inerentes ao cargo, pois algumas não estão mapeadas, além de julgarem a capacitação para esta função pouco produtiva.

Os tutores ressaltam ainda a importância da supervisão e a existência de um pouco de flexibilidade em seu gerenciamento. A rotatividade dos tutores é alta, principalmente devido ao baixo salário em relação ao nível de escolaridade exigido e a não existência de garantias trabalhistas. Assim, para que o ambiente de trabalho seja favorável a

motivação do tutores, os supervisores precisam estar em constante atenção às suas necessidades.

Outro problema que os supervisores podem auxiliar é na comunicação entre os turnos de tutoria, pois no momento são três turnos de 4 horas de trabalho, enquanto os supervisores têm turnos de 6 horas. Esse número maior de horas possibilita que haja um elemento de coesão entre os tutores para favorecer a comunicação e as decisões tomadas.

Desta forma, foi percebido um problema na comunicação entre esses agentes. Por se tratar de uma função operacional e gerencial, é necessário que estes entendam o contexto das decisões, para explicar mais claramente aos tutores. Houve relatos que são emitidas ordens sem explicações, o que acaba gerando uma não legitimidade dessas ações pelos supervisores e tutores, por não entenderem o contexto.

Assim, é solicitado ainda pelos tutores que possa ser mais desenvolvida a ação comunicativa. Esse fato é percebido na fala de um dos coordenadores, o qual solicita que os tutores não apresentem só os problemas, mas também as soluções. Mas essa não pode ser uma ação isolada, é necessário que os tutores tenham liberdade para expor suas ideias e contestações, sem sofrerem represálias a este fato. Nos primeiros anos, faziam-se reuniões semestrais para que cada tutor expusesse sua opinião sobre os problemas do curso e da tutoria, mas essas ações não tinham atitudes posteriores, levando a uma descrença nessa atividade.

Esses momentos de interação podem auxiliar no desenvolvimento da gestão do conhecimento, por meio da espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), com o compartilhamento, internalização, externalização e socialização do conhecimento.

Além disso, incorporando os pensamentos de Habermas, as reuniões serviriam para a busca do entendimento e não somente convencimento de certa atitude. Isso auxilia na legitimidade das ações e no aprimoramento da gestão.

Retomando o assunto da rotatividade de tutores, este é um fator relatado pelos alunos como dificultador aos seus estudos, principalmente quando acontece a troca durante uma disciplina. No início do curso, os tutores eram selecionados entre os alunos das últimas fases do curso presencial, bem como mestrandos e doutorandos. Com essa atividade, a rotatividade durante um semestre era baixa. Devido às novas exigências do MEC, os tutores passaram a ser selecionados com curso superior completo, com experiência em EaD, atividades de ensino ou mestrado. O pagamento desses tutores é por meio de bolsa FNDE, no valor de seiscentos reais.

Desta forma, devido ao baixo valor da bolsa em relação ao grau de escolaridade exigido, a troca da tutoria por outra oportunidade é constante no curso. Esse é um fato externo à instituição, que pode reivindicar, mas não mudar diretamente, no entanto algumas ações podem se feitas para minimizar os efeitos dessa troca.

Primeiramente, manter um banco de dados constante de possíveis candidatos à vaga de tutores. Além disso, pode oferecer cursos gratuitos de tutoria à comunidade, para que na seleção alguns candidatos possam já ter conhecimento da função que irão exercer. Esse curso inclusive, depois de oferecido durante certo período de tempo, pode ser obrigatório ao se candidatar a vaga de tutor.

Candidatos pré-selecionados podem também receber um treinamento das atividades da tutoria, do ambiente virtual e das características dos cursos. Isso faria com que ao se trocar os tutores, já se tenha previamente um candidato apto a começar no cargo, devendo somente ser dada a capacitação da disciplina em vigor.

O curso ainda está estimulando aos tutores a participar de outras atividades de tutoria oferecidas em cursos de capacitação (de curta duração) além de uma especialização na instituição. Pode-se ainda nesse sentido, estimular a participação em projetos, e em outras atividades relacionadas a academia, como a produção de artigos científicos.

Relativo ainda ao gerenciamento do curso, relata-se os sistemas de informação utilizados. O software (Ambiente Virtual) recomendado pelo Governo Federal contém ferramentas pedagógicas e de comunicação. Mas o controle gerencial nesse ambiente é inexistente, tendo-se que utilizar plataformas paralelas para se ter algumas informações.

No caso da instituição estudada, agregado ao ambiente virtual Moodle, tem o aplicativo de controle acadêmico da universidade, denominado CAGR. Antes dessa ação, era necessário fazer o repasse manual das notas de um ambiente ao outro. Essa foi uma ação institucional, mas que necessita ser ampliada para gerar relatórios e informações referentes a educação a distância. Por exemplo, quando o aluno vai ao pólo, se participa de grupo de estudo, se participa de videoconferências, entre outros.

Outro ponto discutido com os entrevistados diz respeito a qual forma de gerenciamento seria mais adequado ao curso, um sistema rígido ou flexível. Não se trata neste ponto de trabalhar nos extremos, mais sim no melhor equilíbrio entre as duas formas.

Na teoria da educação a distância fala-se constantemente da flexibilidade que essa modalidade deve proporcionar ao aluno. Mas é importante descrever e delimitar essa flexibilidade para não ser confundida

com falta de limites. Em um curso de graduação, como tratado nesta tese, as disciplinas têm período de oferta, no qual o professor está à disposição da tutoria, o ambiente virtual é alimentado para aquela disciplina, entre outras atividades. Ou seja, se certa atividade tem uma semana para ser feita, o aluno terá a flexibilidade de escolher o melhor momento durante essa semana para ler o material, assistir a vídeo-aula, tirar dúvida com o tutor e fazer o exercício. Percebe-se assim que há a flexibilidade, mas com o limite de tempo. Exceder aquela semana seria extrapolar os limites possíveis de flexibilidade prejudicando o bom funcionamento do curso.

Aliás, inclusive na visão de alguns alunos, uma flexibilidade excessiva pode gerar problemas no aprendizado do aluno, com uma falta da rotina de estudo e uma desmotivação durante o curso, por não ter desafios e sentir que está muito fácil.

Gerencialmente, devido a recursos financeiros, materiais, tecnológicos, de pessoas e ao desenho do curso, é impossível dar total flexibilidade aos alunos. E isso deve ser explicado desde o começo, pois a educação a distância muitas vezes é erroneamente difundida como uma modalidade mais fácil e de menos qualidade.

Qualidade, aliás, é um dos pontos frequentemente discutidos por alunos, professores, gestores e pesquisadores da EaD. Em cursos com 500, 1000, 1500 alunos, é necessário uma gestão ativa para que se consiga alcançar e manter um patamar de qualidade. É necessário desenvolver assim um sistema rígido, não no sentido de extremamente burocrático e fechado, mas rígido em relação a ter delimitado os processos, as atividades de cada pessoa dentro da organização. Rígido no sentido de planejar e controlar o que foi planejado.

É importante ainda destacar que para alcançar a eficácia do curso, é necessário que todos tenham claro que o objetivo é qualitativo, quantitativo ou uma combinação de ambos. Pôde-se perceber que não são todos os agentes que tem esta definição clara. Alguns tutores relataram, por exemplo, que há muitas facilidades (regalias) aos alunos, o que em alguns casos pode comprometer a qualidade do ensino. A gestão, mesmo com um discurso de visão qualitativa do curso, comete em alguns casos atitudes que visam mais um objetivo quantitativo, ou seja, formar mais alunos em contraponto a qualidade dos formados. Esse fato pode ser esclarecido por meio de definições claras dos objetivos e da comunicação destes para todos os envolvidos com o curso.

Planejamento é citado pelos entrevistados por ainda não ter alcançado um patamar razoável para conseguir a excelência em cursos a distância. Atrasos ocorrem, principalmente ao se lidar com a máquina

pública, com atrasos de recursos financeiros, mas não podem ser constantes. Por exemplo, a licitação da impressão de um material didático pode não ter nenhum candidato em um momento inicial, sendo necessária uma nova chamada, atrasando assim todo o calendário planejado.

Alunos e tutores reclamam da mudança de datas e horários de provas e atividades. Planejamento é algo a ser cumprido e controlado. Um dos problemas enfrentados nos cursos é a utilização dos pólos por várias instituições e cursos, gerando choques de horários e interesses. Nesse momento, caso não seja feito um acordo entre os cursos, a instituição e órgão superiores devem intermediar as negociações. No entanto isso deve ser feito antes do começo de cada semestre, para que as datas, horários e locais não sejam empecilhos e fatores desmotivadores aos alunos.

Mas todo o planejamento só será completo se tiver agregado a função de controle. Este é essencial para a correção de erros durante e depois dos processos, gerando informações para os novos planejamentos. Desta forma, estar-se-á desenvolvendo o aprendizado organizacional.

Também é necessário na gestão do curso, planejar a preparação do aluno para estudar a distância. Essa preparação deve começar já na divulgação do curso, antes da inscrição do vestibular, informando carga-horária, atividades previstas, tempo do curso, etc.

Após ser aprovado no vestibular, deve começar o trabalho de integração do aluno e sua preparação ao método de ensino. Isso requer da gestão do curso um dispêndio maior de tempo e recurso nessa etapa, que conforme os autores da área de evasão é o momento no qual ocorre o maior número de desistências. Ressalta-se ainda, desmistificar que a Educação a distância é uma modalidade mais fácil que o presencial. O preconceito quanto a modalidade vai continuar existindo enquanto ideias como essas não forem esclarecidas. Neste caso é importante um trabalho alinhado dos gestores, professores e tutores presenciais e a distância.

Assim, é importante desenvolver o agir educacional no aluno (além do professor, que deverá também ser previamente capacitado). No agir educacional, o aluno deve desenvolver a autonomia, como proposto por Paulo Freire e o aprendizado individual de Piaget. Além disso, deve desenvolver também o agir comunicativo, principalmente por meio das tecnologias que utilizará durante o curso.

É necessário ressaltar novamente que essa preparação está voltada em um olhar mais crítico da educação, no qual o desenvolvimento está pautado em um curso de qualidade e em um aluno que tenha auto-

nomia e a autoridade do argumento, conforme Demo. Não se espera que os profissionais desses cursos sejam meros reprodutores de conhecimento, mas sim profissionais críticos.

Uma das formas de desenvolver mais essa criticidade é por meio de pesquisas. Não há no momento projetos de pesquisas que envolvam os estudantes a distância. Essa é uma iniciativa que corrobora com o objetivo anterior, de fazer o aluno se sentir parte da universidade, bem como desenvolve novas competências do futuro profissional.

Isso corrobora com a teoria de Demo e Freire, ao envolver a prática na educação para auxiliar o aprendizado e as competências dos alunos.

Nesse momento, mesmo o curso sendo a distância, o contato inicial com um professor ou gestor do curso, pode auxiliar geração de confiança entre o aluno e o curso. Também auxilia ao sentimento do aluno de fazer parte da instituição.

Aliás, essa foi uma das questões discutidas com alunos, gestores e tutores. Infelizmente, nem todos os alunos a distância se sentem parte da instituição. Para alguns, o ato de passar no vestibular, já foi suficiente para fazer parte da instituição. Outros se sentiam como alunos no pólo X, e não da UFSC. Esse fato foi inclusive discutido em um fórum de coordenadores de curso, como um dos possíveis fatores para a evasão do curso.

Para minimizar esse fato, a gestão deve promover parcerias com centros acadêmicos, diretório de estudantes, e pró-reitoriais, para levar aos alunos atividades e produtos que auxiliem nessa identificação com a instituição. Pode ser uma carteirinha de estudante, uma camiseta, ou mesmo fazer parte dos órgãos estudantis. A solicitação de carteirinha de estudante, inclusive, foi uma das maiores reivindicações iniciais dos estudantes.

Pode-se também criar uma biblioteca *online* disponibilizando informações sobre congressos, trabalhos de conclusão de curso (monografias) sobre EaD e outros temas do curso, inclusive dos alunos que já fizeram o curso.

Após essas atividades, os alunos estarão mais bem preparados para iniciar o curso, bem como para aproveitar as oportunidades que serão oferecidas, como cursos, palestras, estágios, etc.

Outro ponto envolvendo a gestão dos cursos é o tempo de respostas. Na tutoria, esse tempo de resposta é padronizado, em até 48 horas. Mas em relação a coordenação não há uma padronização, e essa é uma das reclamações dos pólos e de alguns alunos. Devido ao fato de demorarem a responder algum e-mail, acaba-se utilizando o telefone

para a comunicação, o qual pode facilitar no pronto atendimento, mas não armazena as informações. O uso do e-mail neste caso seria melhor, mas para isso é necessário que sejam estabelecidos prazos, ou pelo menos uma resposta breve para informar que o problema está sendo resolvido.

Em relação a evasão dos alunos, foi feito um formulário para preenchimento do aluno quando ocorrer a desistência. Esse é um procedimento novo que ainda não está em pleno funcionamento. Mas um simples formulário pode gerar várias informações pertinentes sobre o assunto para evitar futuras desistências.

A coleta de informações sobre o curso pode ser ainda ampliada, para os alunos frequentes ao curso, com a avaliação do curso, disciplina, material, professor, metodologia, etc. A UFSC desenvolveu o Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Disciplinas (SAAD), avaliando alguns desses elementos, mas com baixa participação dos alunos atualmente.

Cabe destacar que gerar os dados não basta, é necessária uma sistematização de análises das informações e um compartilhamento dos resultados. Esses podem auxiliar não só a gestão deste curso, mas se for compartilhada e comparada com outras instituições auxiliam no desenvolvimento de universidades mais cooperativas e voltadas ao aprimoramento da ciência.

Tendo como foco a interpretação dos dados, pode-se notar que os agentes do curso têm internalizado suas competências e funções no curso, mas não foi percebido por parte de alguns entrevistados uma visão holística do curso. Ou seja, os participantes conhecem bem sua atividade, mas muitas vezes possuem uma visão alienada, não percebendo todo o conjunto e características que fazem parte do curso, não tem ideia de sua complexidade. Essa visão holística só foi percebida em maior grau por parte dos gestores do curso. Talvez uma das causas desse fato relatado seja a comunicação, que mesmo tendo vários canais e meios, as informações e conhecimento sobre o funcionamento total do curso não é repassado.

Essa visão holística pode auxiliar os alunos, por exemplo, a entenderem certas características do curso, e suas decisões. Por exemplo, alguns não sabem quantos cursos e universidades atuam em seu pólo de ensino, fazendo com que as vezes um troca de calendário (data), que foi negociada com outro curso, seja entendida como falta má gestão do curso.

Analisando-se ainda os fatores capacitadores a criação do conhecimento organizacional de Nonaka e Takeushi (1997), tem-se que

em relação a intenção, está pautada no planejamento que deve ser constituído. Esse ponto acontece mais ainda precisa ser mais bem desenvolvido.

Quanto a autonomia, há um espaço limitado para o exercício desse fator, o qual deve ser ampliado. Da mesma forma, a flutuação e caos criativo tem pouca iniciativa da gestão do curso para o seu desenvolvimento.

A redundância está sendo trabalhada, por meio de mapeamento de processos, e delimitação das tarefas. Mas não há sistematização de compartilhamento de informação entre os agentes. Já a variedade de requisitos é uma constante dentro da organização, e é um dos fatores mais trabalhados, devido a complexidade da organização.

eu digo que tanto o presencial quanto o a distância podem ser tão bom quanto, desde que a gente enquanto professor façamos a nossa parte bem como nós quanto alunos façamos, fazemos a nossa parte, de que maneira?, estudando, se dedicando, interagindo, trocando ideia, seja com o aluno, seja com o professor, seja com o tutor, mas fazendo com que a universidade passe, não seja um momento de passar em branco, talvez, a partir do momento que as pessoas entenderem que a universidade é uma baita de um centro de oportunidades, até mesmo pra construção profissional, eu acho que as pessoas vão se deparar de forma diferente (GESTOR 1).

Por fim, resgata-se a discussão sobre a interação entre os envolvidos tanto na gestão, quanto com os alunos, tutores, pólos etc. O compartilhamento, socialização, externalização de conhecimento devem ser constantes, e o aprimoramento do conhecimento de todos só é possível com esta interação e abertura para o aprendizado.

Desta forma, apresenta-se a seguir um quadro com as principais forças e fraquezas do curso com uma visão de cada um dos paradigmas estudados.

	Interpretativista	Funcionalista
Força	Percepção dos agentes do curso sobre o seu processo e suas funções	Busca pela eficiência do processo. Tutoria estruturada e decisões em comissões.
Fraqueza	Pouco conhecimento holístico do curso. Pouca interação.	Falta de objetivos claros para os envolvidos
	Teoria crítica	Gestão do Conhecimento
Força	Vários meios de comunicação.	Mapeamento de processos.
Fraqueza	Necessidade de maior desenvolvimento da autonomia do aluno. Pouco incentivo à comunicação e o desenvolvimento de argumento.	Espiral do Conhecimento. Não há incentivo e sistematização para que o conhecimento seja compartilhado e disseminado. Falta de armazenamento de informações e decisões.

Quadro 9: análise paradigmática com principais forças e fraquezas

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se nesse sentido que através de um olhar de cada um dos paradigmas, foi possível perceber pontos convergentes e positivos com o que os teóricos defendem nesse campo.

Na interpretativista, como a realidade é construída pelas pessoas e relações, buscou-se analisar suas falas, bem como a percepção da pesquisa em campo, em relação a esta realidade, sendo destacado que muitos agentes não conhecem todo o funcionamento do curso e tem pouca interação, por exemplo entre alunos e gestores a interação é muito baixa.

Já no funcionalista, busca-se sempre quantificar e objetivar a gestão. Desta forma, foi percebido que há uma ênfase na eficiência do projeto, mas as vezes sem saber qual o resultado final, ou seja, sem eficácia no mesmo.

Além disso, foi percebido que o paradigma funcionalista tem uma maior abrangência e aceitação por parte dos agentes. Por se tratar de um curso de Administração, pode-se compreender este fato, mas não se deve deixar de se fazer uma crítica a este ponto. A busca pela quanti-

ficação pode deixar de lado fatores mais analíticos e críticos, inclusive quanto ao desenvolvimento das pessoas que fazem parte desta organização.

Pela teoria crítica, tem-se vários meios possíveis de comunicação, mas para que estas sejam plenamente utilizadas é necessário que se desenvolva o argumento dos agentes. A autonomia, tanto dos alunos, como tutores, pólos, entre outros, ainda é um fator a ser trabalhado pelo curso.

Na gestão do conhecimento, foi visto que muitos processos dentro do curso já estão mapeados, gerando inclusive que foi percebido no paradigma interpretativista que os agentes conhecem suas funções. Mas o conhecimento ainda é pouco socializado e compartilhado, além de não ter armazenamento de muitas decisões do curso, ficando estas somente no conhecimento tácito dos participantes, mas com uma rotatividade alta, por exemplo de tutores, esse fator é prejudicado.

Após essa explanação da teoria multiparadigmática, no capítulo a seguir são abordadas as considerações finais e as recomendações para trabalhos futuros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Nesta capítulo final, traz-se as considerações deste trabalho, com os principais resultados dos objetivos propostos, bem como recomendações de trabalhos futuros advindos desta pesquisa.

6.1 Considerações finais

A gestão do conhecimento implica a adoção de práticas gerenciais compatíveis com os processos de criação e aprendizado individual e, também, na coordenação sistêmica de esforços em vários planos: organizacional e individual; estratégico e operacional; normas formais e informais (TERRA, 2001).

Em relação ao primeiro objetivo desta pesquisa, de identificar fatores que influenciam a permanência e a evasão dos estudantes a distância, pode-se perceber que alguns fatores são relacionados, como a autonomia do aluno (que pode ser estimulada), a identificação com a modalidade, o se sentir parte à universidade (acolhimento institucional), a comunicação e presteza de informações, as tecnologias oferecidas, e o relacionamento com a tutoria, tanto a distância como presencial. Neste último ponto releva-se a rotatividade alta dos tutores e que está acontecendo no curso, um dos fatores criticados pelos alunos.

Quanto a percepção dos professores, tutores, e supervisores sobre o processo de gestão da permanência e evasão, pode-se perceber principalmente a preocupação de trazer o aluno de volta, quando o mesmo apresenta sinais que irá evadir, bem como a atual preocupação com a reoferta das disciplinas, pois caso não for dada devida atenção quando este aluno voltar ao curso, o mesmo sairá definitivamente do curso. Além disso, foi percebido um problema na capacitação inicial do aluno, indo além da disciplina inicial de Introdução a Educação a distância, pois para os entrevistados, informações relativas ao curso, carga horária, requisitos exigidos e perfil do aluno deveriam ser disponibilizadas já no momento da inscrição do vestibular. Principalmente ao fato de desmitificar que a EaD é uma modalidade mais fácil que o presencial.

Já no objetivo de conhecer práticas de gestão do curso de Administração a distância da UFSC relacionadas à permanência e à evasão, pode-se perceber que é o fator atuante principal neste fato é a tutoria, sendo repassadas diretrizes aos tutores de tentar sempre fazer com que o aluno permaneça no curso, por meio de incentivo e conversas. Outro

ponto abordado recentemente no curso é a inserção dos pólos nessas atividades, com um contato presencial com os alunos para estimulá-los a permanecer na universidade. Como já explicitado, o curso está mudando sua forma de re-oferta de disciplinas, para alunos que estão em dependência ou mesmo não fizeram alguma disciplina, sendo que para isso, precisa de um apoio do MEC para viabilizar recursos nesse sentido. Também está sendo adotado em projetos subsequentes ao projeto piloto, o uso de vídeo-aulas com os coordenadores dos projetos, explicando o funcionamento do curso. Novas propostas de atividades extra-curriculares estão sendo planejadas, em conjunto com os pólos de ensino, como visita a empresa, palestras, entre outros. Além disso, a oferta de livros-texto gratuitos, vídeo-aulas, videoconferências, seminários presenciais, ambiente virtual e atendimento de 12 horas por dia (de segunda a sexta) são algumas formas utilizadas desde o começo do curso para manter o aluno atendido das melhores formas possíveis.

No objetivo de identificar as práticas de gestão do conhecimento do curso em estudo, foi percebido que não há muitas ações formalizadas nesse sentido. Tem-se o mapeamento de processos da tutoria, percebendo-se claramente na fala dos entrevistados uma rotina pré-definida de trabalho e atendimento. Também é utilizado na gestão, um compartilhamento de informações, devido a forma colegiada de gerir. Mas, principalmente em relação ao ciclo do conhecimento de Nonaka e Takeushi não há ações formalizadas. O conhecimento da gestão ainda é muito tácito, e poucas informações são explicitadas. Também não há um armazenamento das atividades e decisões já realizadas. Este é o ponto que deverá ser melhor trabalhado pela gestão do Curso de Administração a distância da UFSC, pois percebe-se que alguns problemas e dificuldades advém dessa falta.

Desta forma, quanto ao objetivo geral de desenvolver uma construção teórica sobre a gestão de um curso a distância na esfera pública que favoreça permanência dos alunos por meio da efetividade de processos com foco no conhecimento, foram analisadas e descritas, por meio da Grounded Theory, a relação das variáveis do estudo. Fazendo-se a uma avaliação da abordagem multiparadigmática utilizada, pode-se perceber que o paradigma mais atuante no curso é o funcionalista, por meio da busca da efetividade.

Há poucos sinais do paradigma da teoria crítica nas ações do curso, mas na fala dos entrevistados, principalmente em relação as dificuldades do curso e a preparação do aluno, pôde-se perceber claramente a atuação desse paradigma, por meio (da falta) da ação comunicativa de Habermas nas dificuldades do curso, e a necessidade de autonomia dos

alunos (FREIRE, DEMO, PIAGET, VYGOSTSKY), principalmente no momento de preparação deste aluno para o estudo na modalidade a distância. Resgatando as ideias de Piaget, são necessários os momentos coletivos e interação, mas o aprendizado é individual. São esses pontos que precisam ser abordados na preparação dos alunos. Além disso, também a inserção da prática e do aluno visualizar aquele novo conhecimento em seu cotidiano, utilizando elementos de sua vivência e experiência, principalmente em se tratando de um público adulto, que pode contribuir muito nesse sentido.

Em relação a teoria fundamentada em dados desenvolvida, o ponto principal percebido foi a estrutura de gestão e da variabilidade de opções disponibilizadas aos alunos. A estrutura colegiada, dividida em coordenações é essencial para um funcionamento eficiente. Além disso, uma estrutura própria de equipe editorial dinamiza o processo e auxilia na manutenção da qualidade do material oferecido. Tem-se ainda a estrutura da UFSC, como o Laboratório de Ensino a distância (LED), que viabiliza as aulas gravadas e as videoconferências.

Em complemento, na visão da autora, a principal estrutura disponibilizada ao aluno é a tutoria. De acordo com o desenho do curso, a tutoria a distância (sediada na UFSC), atua doze horas por dia durante os dias de semana para o atendimento ao aluno, mas esse atendimento não é só de conteúdo, como visto na literatura, o lado humano, afetivo e de relacionamento é tão importante quanto as funções de corrigir, tirar dúvidas, etc. O tutor em muitos momentos é o elemento de confiança que o aluno tem na universidade.

O papel da gestão neste caso é construir um ambiente favorável ao trabalho dos tutores, pois são esses que normalmente irão atender aos alunos quando algum problema de gestão transparecer, como por exemplo, uma mudança de calendário. Cabe ressaltar esse ponto, devido a uma visão e remuneração não condizente com as funções que estes realizam, gerando problemas como a alta rotatividade. Um graduado em Administração, muitas vezes com mestrado/doutorado, não vai permanecer em um local com uma remuneração de 600 reais por quatro horas de trabalho diário, principalmente se não houver perspectivas de crescimento e desenvolvimento.

No início do curso, devido a estes valores e carga horária exigida, o curso optou por utilizar alunos das últimas fases do curso de administração presencial como tutores. Eram selecionados os melhores alunos (alto índice de aproveitamento na disciplina), e a rotatividade era muito baixa nesse período. Além disso, muitos dos tutores se identificaram com o trabalho, despertando um gosto por atividades relacionadas a

docência, sendo estes agora alunos de mestrado e doutorado. Essa iniciativa, apesar de elogiada e respeitada por outros alunos, não foi aceita pelo MEC. Os novos tutores têm suas capacidades e competências, tem seu diploma, mas infelizmente muitas vezes não tem o comprometimento e a identificação que se tinha anteriormente. Essa não é uma questão de crítica aos novos tutores, mas simplesmente um resgate do pensamento da autora (e de alguns entrevistados) sobre esse processo.

Outro assunto que é necessária uma reflexão, é a busca de efetividade nos cursos. Resgata-se que para ser efetivo é necessário ser eficiente (meios) e eficaz (objetivo). Foi percebido que os meios tiveram uma maior atenção da gestão. Para a eficácia, é necessária que os objetivos estejam claros para todos os envolvidos, e estes estejam comprometidos. No início do curso, esse conhecimento dos objetivos era mais claro, mas com a rotatividade inerente ao curso e com seu crescimento, nem todos os agentes conseguiram internalizar esse objetivo, podendo inclusive este fato impactar no comprometimento com o curso. Como o paradigma funcionalista foi fortemente percebido, esses fatores precisam ser melhor delineados e principalmente disseminados.

O ditado popular já relata que “errar é humano”, o que não se pode é persistir nos erros. Em uma gestão, com vários participantes e rotatividade, para que esse ditado não seja verdadeiro é necessária uma consistente gestão do conhecimento. Isto permite com que o conhecimento adquirido seja armazenado, e principalmente disseminado e compartilhado. No contexto do curso, pode ser que o gestor ou tutor não saiba que este problema já aconteceu, mas é necessário lembrar que o aluno, que acompanha o processo de gestão desde o seu início, vai perceber que novamente um mesmo problema está acontecendo, podendo inclusive ter uma decisão diferente da anterior por não ter esse armazenamento.

Faz-se ainda uma reflexão sobre o objetivo da educação superior, qualitativo ou quantitativo. A maioria dos discursos sempre foca na qualidade do ensino, da aprendizagem e conseqüentemente da formação do aluno. Mas como focar na qualidade se o orçamento de um curso na esfera pública é vinculado a quantidade, ou seja, o orçamento é advindo do número de alunos frequentes ao curso. Isso inclusive pode gerar índices de evasão parciais do curso que não refletem a realidade. Se o curso foi demasiado rígido, pode levar a uma evasão alta, inviabilizando inclusive seu funcionamento. Ou seja, é necessário que o orçamento seja diretamente proporcional ao número dos alunos?

É necessário também a formação de profissionais que desenvolvam essas características necessárias a gestão dos cursos de Educação a

distância. Autonomia, pró-atividade, iniciativa, planejamento, saber delegar e trabalhar em equipe são essenciais nas estruturas atuais do curso.

Não se pode esquecer ainda que os problemas abordados nesta pesquisa e suas soluções, muitas vezes possuem raízes em fatores mais amplos, como econômicos, políticos e culturais. Ou seja, esses fatores não podem ser esquecidos ao se fazer uma análise destes cursos, bem como seus reflexos nos aspectos pedagógicos e de gestão. A universidade é muito ampla e complexa, não podendo ser tratada como uma simples organização, tanto na esfera pública quanto na privada.

Encerra-se desta forma, as considerações finais desta pesquisa, ressaltando que a pesquisa, bem como seus resultados, são uma tentativa de auxiliar na qualidade da gestão da modalidade a distância. Espera-se também colaborar com as pesquisas voltadas à gestão da permanência e evasão dos estudantes. Além disso, a teoria fundamentada em dados desenvolvida está em constante atualização e aberta para a complementação de pesquisadores, bem como na continuidade das pesquisas desta autora.

6.2 Recomendações

Como recomendações para trabalhos futuros esperar que a teoria desenvolvida seja complementada com estudos posteriores. Partindo-se da premissa dessa teoria, pode-se avaliar outros casos, bem como incorporar outros paradigmas, invocando assim a complexidade da questão estudada.

Espera-se ainda uma maior difusão do método da Grounded Theory, principalmente relacionados a pesquisas em EaD no âmbito nacional. Com isso, espera-se que novas teorias substantivas surjam a partir da realidade emergente do Brasil. A experiência nacional precisa ser documentada, estudada e difundida.

Outro ponto observado foi das relações entre os agentes, sendo interessante estudar mais profundamente por exemplo a relação de confiança entre esses.

Também pode-se analisar como a cultura pode influenciar nos resultados de permanência em evasão, por exemplo estudando pólos de regiões diferentes.

Além disso, é necessário estudar sobre a importância e os aspectos relativos a tecnologia, envolvendo não só aspectos pedagógicos, mas também gerenciais ao curso.

Por fim, tem-se uma indagação referente ao futuro da EaD, principalmente quanto ao foco desta pesquisa, a evasão e a permanência. Muitas das características e estudos focam no público adulto, sendo que muitos não tiveram contato estreito com tecnologias. Mas e a nova geração, que cresce conectada a um computador, quais serão suas necessidades e quais serão os fatores que poderão auxiliar no seu desenvolvimento? Essa é uma questão que em breve será necessário responder.

REFERÊNCIAS

- ABDON, Buenafe R.; NINOMIYA, Seishi; RAAB, Robert T. E-Learning in Higher Education Makes Its Debut in Cambodia: The Provincial Business Education Project. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.8. n.1. 2007
- ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 3.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.
- ALMEIDA, Marcio; et al. **A universidade possível: experiências de gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANOHINA, A. **Analysis of the terminology used in the field of virtual learning**. *Educational Technology & Society*, 8 , 91-102. (2005).
- ANGELONI, Maria Terezinha. **Elementos intervenientes na tomada de decisão**. *Ci. Info.*, Brasília, v.32,n.1, p.17-22, jan./abr. 2003.
- ARDICHVILI, Alexander. **Lev Semyonovich Vygotsky**. In: PALMER, Joy A. 50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2006.
- ARETIO, García Lorenzo. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.
- _____. **Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia**. Madrid: UNED, 1987.
- ARIAS, José Manuel Carrión. **Una mirada crítica a la educación a distancia**. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2005. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/11Carrion.pdf>> Acesso em fev. 2007.

ARNOLD, Adrienne. **Retention and Persistence in Postsecondary Education**. A Summation of Research Studies. Texas Guaranteed Student Loan Corporation. Disponível em < <http://www.tgslc.org/pdf/persistence.pdf>> Acesso em: mar 2009.

BALDRIDGE, J. Vitor et al. *Estructuración de políticas e liderazgo efectivo en la educación superior*. México: Noema, 1982.

BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano José C. de Almeida. **Grounded Theory** IN: GODOI, Christiane k.; BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; SILVA, Artielson B. da (organizadores). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARBERÀ, Elena (coord). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

BARRETO, José Carlos. **Simplificações da obra de Paulo Freire**. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.

BARROS, Nelci Moreira de. **Aprendizagem a distância**: do rádio ilustrado à realidade virtual aumentada. Florianópolis: Insular, 2007.

BATISTA, Luiz Gustavo Alves; SOUZA PINTO Marli Dias de. **Cooperação e parceria na universidade**: o caso do ESAI/UFSC. Anais: IV Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em maio 2009. doi: 10.1590/S0101-73302002000200008.

BHATT, G. D. Management strategies for individual knowledge and organizational knowledge. **Journal of Knowledge Management**. v. 6, n. 1, 2002, p. 31 - 39.

_____. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. **Journal of Knowledge Management**. v. 5, n. 1, 2001, p. 68 - 75.

_____. Information dynamics, learning and knowledge creation in organizations. **The Learning Organization**. v. 7, n. 2, 2000, p. 89 – 98

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

BINOTTO, Erlaine; NAKAYAMA, Marina Keiko. **Gestão do Conhecimento**. Mensagem recebida por <andressa.ufsc@gmail.com> em 21 abril 2009.

BORDAS, M. C. **Diplomação, retenção e evasão nas universidades públicas brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. 1996. p.66-68.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BUARQUE, Christovan. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

CAPES. **Banco de teses**. Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em mar 2009.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

CASTRO, C. de M. **Os dinossauros e as gazelas do ensino superior**. In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. Dinossauros gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis: Insular, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIMBALISTA, Silmara. **A Importância do Conhecimento nas Organizações**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/downloads/boletim_acojuntural23_4c.pdf>. 2001. Acesso em: 04 dez. 2002.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. Florianópolis, 2008. 258 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis - SC.

CRUZ NETO, Otávio. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E. Organizações como sistemas interpretativos: em busca de um modelo. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. . **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

DAVENPORT, Thomas H. ; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 256p.

DEJARNETT, L. R. Knowledge-the latest thing. **Information Strategy: The Executive's Journal**. Auerbach Publications Inc. 12, 1996. Disponível em: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9512111008&db=buh>. Acesso em 10 de julho de 2004.

DELVAL, Juan. **O conhecimento, um processo de criação**. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell; et al. Pedagogias do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e privatização do ensino superior**. Porto Alegre: Vozes, 1999.

DOAJ - DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS. Disponível em <<http://www.doaj.org/>>. Acesso em mar 2009.

FARIA, Lilian Maria de Oliveira Faria; ALCANTARA, V. M. ; GOIA, Carla Vasco. **Índice e causas de evasão na Modalidade a Distância em Cursos de Graduação**: estudo de caso. In: Universidad 2008 - VI Congresso Internacional de educação Superior, 2008, Havana. II taller Internacional, 2008.

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. 2006. Disponível em <www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf> Acesso em mar. 2007.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, J.E.M.M. Editores: 1998.

FETZNER, Maria Amélia de Mesquita; FREITAS, Henrique. **Implantação de Tecnologia da Informação nas Organizações – os Desafios da Gestão da Mudança**. Anais do I Encontro da Administração da Informação (ENADI). Florianópolis. 24-26 out. 2007.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Introdução às Ciências da Cognição**. 2.ed. Florianópolis: 2007.

FILKINS, Joseph W.; KEHOE, Laura E.; MCLAUGHLIN, Gerald W. **Retention Research: Issues in Comparative Analysis**. Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Long Beach, CA, June 2001

FOZDAR, Bharat Inder; KUMAR, Lalita S.; KANNAN, S. A Survey of Study on the Reasons Responsible for Student Dropout from the Bachelor of Science Programme at Indira Gandhi National Open University. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.7. n.3. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. Paz e Terra, São Paulo, 2006.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FRYDENBERG, Jia. Persistence in University Continuing Education Online Classes

The International Review of Research in Open and Distance Learning. v.8. n.3. 2007.

GARCIA, Paulo S. **Redes Eletrônicas no Ensino de Ciências: Avaliação Pedagógica do Projeto Ecologia em São Caetano do Sul**. Mackenzie SP – Dissertação de Mestrado, 1997.

<<http://rocha.ucpel.tche.br/RBIE/nr3-1998/Garcia03.htm>>. Acessado em Abril 08.

GIACON, Beatriz Di Marco; TAINO, Ana Maria dos Reis. **Reinventando a paixão de ensinar**. III Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife. 2001. Disponível em

<<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>> Acesso em: jul. 2006.

GIROUX, Henry A. **Um livro para os que cruzam fronteiras**. 2006.

Disponível em < <http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.

Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35. n.3. p. 20 – 29. Mai/Jun, 1998.

GOOD, W. J., HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.

HABERMAS, Jurgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. **Entre naturalismo e religião:** estudos filosófios. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007b.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABLEY, Wesley R.; MCCLANAHAN, Randy. **What Works in Student Retention?** 2004. All Survey Colleges. Disponível em <
<http://www.act.org/path/postsec/droptables/pdf/AllColleges.pdf>> Acesso em: mar. 2009.

HOLANDA, Juliana. O desafio é ser atraente. **Revista Ensino Superior.** São Paulo, ano 9, n. 100. p. 28-32, jan. 2007.

JACOBSEN, A. L. **Avaliação institucional em universidades:** desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa-Livro, 1996.

JOHNSON, Phyl; HARRIS, Don. In: PARTINGTON, David. **Essential skills for management research.** London: Sage Publications, 2002.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciencias sociais:** um tratamento conceitual. São Paulo: E.P.U., 1980.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica:** teoria da ciência e prática da pesquisa. 14.ed. Petrópoles: Vozes, 1997.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Dicionário de Administração.** São Paulo: Saraiva, 2004.

LAKATOS, E. V., MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMOS, André. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2. ed., 2004.

LEWIS, Marianne W.; GRIMES, Andrew J. Metatriangulação: construção teórica com base em paradigmas múltiplos. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. . **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artes Medicas, 2001.

LUDWIG-HARDMAN, Stacey; DUNLAP, Joanna C. Learner Support Services for Online Students: Scaffolding for success. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.4. n.1. 2003.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. **Tecnologias de informação e comunicação e os índices de evasão nos cursos a distância**. 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/181tcc3.pdf>> Acesso em fev. 2007.

MAYER JR., V. **A busca da qualidade nas instituições universitárias**. Enfoque, ano IV, n. 10, set, 1993.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**: documento básico. Avaliação, Campinas, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.1., p.54-59, jul.1996.

_____. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em fev. 2007.

MELO, Pedro Antônio de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 2002. 330 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MINAYO, M. Cecilia de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Wadsworth Publishing Company, 1996.

_____. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAES, M. de. **A Monitoria como Serviço de Apoio ao Aluno a Distância**. 230f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004

MORESI, E. A. D. Gestão da Informação e do Conhecimento. IN: TARAPANOFF, K. O. **Inteligência Organizacional e Competitiva**. Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 111-142

MORGAN, Christopher K.; MCKENZIE, Anthony D. Is Enough Too Much? The dilemma for online distance learner supporters. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.4. n.1. 2003.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. IN: CALDAS P. Miguel; BERTEIRO, Carlos O. . **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007

_____. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 58-71, jan/mar. 2001.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MURIEL, Roberta. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: análise do processo de implantação**. Brasil: Editora Hoper, 2006.

NEVADO, R.A. **Estudo do Possível Piagetano em Ambiente de Aprendizagem Informatizado**. São Paulo : Ática, 1997.

NONAKA, I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge reation. **Organization Science**. v. 5, n. 1, 1994, p. 14-37.

_____. The Knowledge-Creating Company. **Harvard Business Review**. v. 69, n. 6, 1991, p. 96 - 103

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358p.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; BYOSIERE, P. A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. IN: DIERKES, M.; ANTAL, A. B., CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001, p. 491 - 517

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. **Long Range Planning**. v. 33, n. 1, 2000, p. 5 - 34.

NONAKA, I.; UMEMOTO, K.; SENOO, D. From information processing to knowledge creation: A Paradigm shift in business management. **Technology in Society**. v. 18, n. 2, 1996, p. 203 – 218

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OPENJ GATE. Disponível em <<http://www.openj-gate.com/Search/QuickSearch.aspx>> Acesso em mar 2009.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Teoria Crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

PAULSEN, M. F. **Online Education Systems**: Discussion and Definition of Terms. 2002. Disponível em: [www.nettskolen.com/forskning/Definition%20of%20Terms .pdf](http://www.nettskolen.com/forskning/Definition%20of%20Terms.pdf). Acesso em junho 2008.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul do Oeste. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PERIÓDICOS CAPES. Disponível em <http://acessolivre.capes.gov.br/>. Acesso em mar 2009.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro; SELIG, Paulo Mauricio. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro Tecnológico. **Gestão das universidades federais brasileiras um modelo fundamentado no balanced scorecard** /. Florianópolis, 2000. 343 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

PIAGET, Jean. **Psychologie et épistémologie**, Paris, ed. GONTHIER, 1970

PIERRAKEAS, Christos; XENOS, Michalis; PANAGIOTAKOPOULOS, Christos; VERGIDIS, Dimitris. A Comparative Study of Dropout Rates and Causes for Two Different Distance Education Courses. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, V.5, N.2 (2004), ISSN: 1492-3831

PRETTI, Orestes (Org); et al. **Educação a Distância**: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005.

PROBST, Gilbert et al. **Gestão do Conhecimento** - Os elementos construtivos do sucesso. São Paulo: Bookman, 2002.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUEZ, Alejandrino Gallego; CARO, Eva Martínez. **La formación permanente y el e-learning**: la experiencia de los ingenieros de minas de España. Virtual Educa. Valencia, 2002. Disponível em <<http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/1009.pdf>> Acesso em fev. 2007.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **A teoria de Vygotsky**. Disponível em <http://fisica.uems.br/arquivos/instrumentacao/Capitulo_5.pdf> Acesso em : 10 dez. 2009.

ROVAI, Alfred P. Building Sense of Community at a Distance. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.3. n.1. 2002.

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

SANTOS, Neri dos. **Introdução as Ciências da Cognição**: Aprendizagem Situada. Mar./jun. 2008. Engenharia e Gestão do Conhecimento. Notas de aula.

SARET, Laura. **Retaining Students in Classes**: Putting Theory into Everyday Practice. Why Students Do Not Persist in Community College Courses. Disponível em <<http://www.oakton.edu/user/~lsaret/LauraSaretOaktonW...0Faculty%20Can%20Encourage%20Student%20Retention.htm>> Acesso em mar. 2009

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. vol 1. São Paulo: E.P.U., 1987.

SCIELO. Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em mar 2009.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2009. doi: 10.1590/S0103-40142001000200015.

SIMONSON, Michael. In: BARBERÀ, Elena (coord). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

SMITH, Leslie. **Jean Piaget, 1896-1980**. In: PALMER, Joy A. 50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Causas da Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina.

SPENDER, J. C. Gerenciando Sistemas de Conhecimento. IN: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR, M. D. M. O. **Gestão estratégica do Conhecimento: integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 121 - 152.

SPIEGLER, Israel. **Technology and knowledge: bridging a ‘generating’ gap**. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. 2002. Acesso em: 25 nov. 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SWAIL, Watson Scott. **The art of student retention**. A handbook for practitioners and administrators. Texas Higher Education Coordinating Board. 20th Annual Recruitment and Retention Conference. Austin TX. June 21, 2004. Disponível em < www.educationpolicy.org > Acesso em mar 2009.

TANNOUS, Kátia; ROPOLI, Edilene. **Análise dos aspectos motivacionais relacionados à evasão e à aprovação em um curso de exten-**

são. 2005. Disponível em <
<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/152tcc5.pdf>> Acesso em
fev. 2007.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento**: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento dos negócios. Rio de Janeiro: SENAC, 2000. 191p.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. Gestão do conhecimento: aspectos atuais. In: Fleury, Maria Tereza Leme (org.); OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais. Maringá: EDUEM, 1994.p.133-139.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia do oprimido**. 2006. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.

TRESMAN, Susan. Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study From the Open University UK. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.3. n.1. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VERGARA, Sylvia C.; CALDAS, P. Miguel. **Paradigma interpretacionista**: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. . Teoria das Organizações. São Paulo: Atlas, 2007

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VERGIDIS, Dimitris; PANAGIOTAKOPOULOS, Chris. Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the graduate

program, Studies in Education. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.3. n.2. 2002

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Disponível em <
http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/pensamento_e_linguagem.pdf>
Acesso em 28 nov. 2009.

WERTHEIN, Jorge. **Educação e mudança**. 2006. Disponível em <
<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmark, 2001.

Apêndice B – Entrevistas gestores

- a. *Como funciona a gestão do curso de administração a distância?*
- b. *Quais são as dificuldades dessa gestão?*
- c. *Como são preparados os alunos do curso para estudar a distância?*
- d. *Como é o contato e relacionamento com os alunos?*
- e. *Como é feita a comunicação quando algum aluno tem problemas?*
- f. *E o conhecimento adquirido sobre esses casos é passado ou armazenado de alguma forma?*
- g. *É feito o gerenciamento dos diversos fatores de evasão? Se sim, como?*
- h. *O que é feito para aumentar a permanência dos estudantes ao curso? Como você acreditaria que desejaria ser feito?*
- i. *Qual o sistema de gerenciamento mais adequado, rígido ou flexível?*
- j. *Até que ponto flexibilizar a educação e não prejudicar o aprendizado do estudante ou mesmo sua permanência ao curso?*
- k. *Na sua opinião, por que alguns alunos a distância aderem mais ao curso e se identificam com a modalidade?*

Apêndice C - Entrevistas supervisores e tutores

- a. Descreva sua rotina de trabalho*
- b. Quais são as dificuldades e as facilidades da gestão?*
- c. Como são preparados os alunos do curso para estudar a distancia?*
- d. Como é seu contato e relacionamento com os alunos?*
- e. Como é feita a comunicação quando algum aluno tem problemas?*
- f. Qual a sua autonomia para resolver os problemas?*
- g. E o conhecimento adquirido sobre esses casos é passado ou armazenado de alguma forma?*
- h. É feito o gerenciamento dos diversos fatores de evasão? Se sim, como?*
- i. O que você faz para que os alunos fiquem mais motivados a permanecer no curso?*
- j. Algum aluno seu já quis desistir do curso? O que foi feito?*
- k. Você considera o curso rígido ou flexível quanto ao seu gerenciamento?*
- l. Qual o sistema de gerenciamento você acredita que seja o mais adequado para o gerenciamento do, rígido ou flexível?*
- m. Você acha que se for flexibilizado o curso o aluno poderá aumentar ou diminuir o aprendizado? E a motivação?*
- n. Na sua opinião, por que alguns alunos a distância aderem mais ao curso e se identificam com a modalidade?*

Apêndice D - Entrevista alunos

- a. *Quais são as dificuldades e as facilidades no curso?*
- b. *Como você foi preparado para estudar a distância?*
- c. *Como é seu contato e relacionamento com os alunos?*
- d. *Como é feita a comunicação quando você tem problemas no curso?*
- e. *Você considera o retorno da comunicação ágil?*
- f. *Quais são suas motivações para permanecer no curso?*
- g. *Você considera o curso rígido ou flexível quanto ao seu gerenciamento?*
- h. *Qual o sistema de gerenciamento você acredita que seja o mais adequado para o gerenciamento do, rígido ou flexível?*
- i. *Você acha que se for flexibilizado o curso poderia aumentar ou diminuir o seu aprendizado? E a motivação?*
- j. *Na sua opinião, por que alguns alunos a distância aderem mais ao curso e se identificam com a modalidade?*