



## **GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SISTEMA E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DIANTE DO ENADE**

### **RESUMO**

Este trabalho focaliza as diversas concepções e fundamentos teóricos acerca das abordagens sobre sistemas de educação a distância e estrutura organizacional, para concepção do que denominou-se configuração da gestão da educação a distância (EAD). Analisou-se a relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de Administração, projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil e os seus conceitos definidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. O trabalho parte de uma descrição da estrutura organizacional da área responsável pela educação a distância nas universidades pesquisadas. Também foram analisados e comparados os sistemas de EAD do curso piloto da UAB, a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, descritiva, explicativa e multicaso, cuja coleta de dados foi feita a partir de entrevistas, grupos focais, questionários *online* e documentos. Evidenciou-se relação forte e direta entre as configurações das gestões do curso piloto e os respectivos resultados no Enade. Assim, admite-se que as diferenças nos resultados no Enade das instituições de ensino investigadas têm relação direta com o modo de estruturação dos seus setores responsáveis pela intermediação da EAD.

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

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que os processos educativos organizados devem vigorar, tanto para geração de novos saberes e tecnologias, quanto para moderação e atendimento às demandas impostas pela sociedade. Impõe-se, portanto, no caso do Brasil, a concepção de sistemas educacionais capazes de contribuir fortemente para a democratização do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a superação dos impactos excludentes da falta dessa ação. Nesse sentido, faz-se oportuna a discussão acerca de processos educacionais capazes de gerar grande alcance e impacto social sobre as crescentes requisições da população.

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

Nesses termos, considera-se que a crescente complexidade de práticas e abordagens administrativas, traduzidas na construção de novos modelos e concepções teóricas, tem representado desafio importante para as organizações contemporâneas, incluindo as do setor educacional, especialmente aquelas que em função das políticas públicas educacionais de avaliação, hoje regulamentadas, vêm-se pressionadas a se adaptar para cumprir exigências de eficiência e eficácia, para as quais nem sempre parecem estar preparadas.

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

Com essa motivação, buscou-se saber: **Qual a influência das configurações das gestões dos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) sobre os conceitos definidos pelo Enade?** Acredita-se, portanto, que a questão levantada possa repercutir no âmbito educacional, alterando nuances de caráter econômico, político e administrativo, na medida em que as instituições de ensino superior poderão fazer melhores escolhas em relação ao modelo de gestão adotado. Uma vez comprovadas as premissas sobre o problema de pesquisa aqui levantado, as instituições de ensino podem passar a se posicionar com mais propriedade sobre a configuração da sua estrutura e do seu sistema de EAD.

Com o intuito de responder à questão proposta, os fundamentos teóricos e a investigação de campo apresentados nessa pesquisa convergiram para a análise *da relação entre as configurações das gestões dos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Enade*. Em consequência, a fim de elucidar o problema levantado e balizar as ações para consecução desse propósito maior, decorreram etapas de trabalho expressas nas respostas aos seguintes questionamentos: Como se configura a estrutura organizacional da área responsável pela EAD em cada uma das instituições promotoras do curso a distância de administração (projeto piloto da UAB)? Como se configura o sistema de EAD dos cursos a distância de administração (projeto piloto da UAB), a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância? Como e por que

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

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

## 2 SISTEMAS DE EAD

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

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

Aretio (2001) ao tratar sobre esse tipo de interdependência, descreve determinados subsistemas como componentes estratégicos de um sistema de EAD. O primeiro deles seria o *estudante*, fundamento básico que se constitui no objeto de toda a ação educacional e alvo de diversificadas metodologias. O segundo componente seria o *docente*, presente desde a concepção do projeto do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos, tem a incumbência de alcançar os meios para garantir a eficiência e a eficácia da ação educativa. Em seguida, considera a *comunicação* bidirecional por quaisquer meios, como elemento relevante na integração dos sujeitos que compõem os subsistemas. Nessa visão integrada, admite ainda a *estrutura, organização e gestão*, manifestas em seus aparatos de natureza administrativa, material e humana, como partes indispensáveis para o pleno funcionamento do sistema. Por fim, agrupa na dimensão *outros componentes*, todos os demais aspectos filosóficos, conceituais e relacionais de caráter geral que também contribuem para a ordem da organização educacional.

Com essa compreensão, Moore e Kearsley (2007), sem perder de vista a perspectiva unitária de um sistema, admitem que o estudo em separado dos seus subsistemas propicia maior entendimento das suas inter-relações. Para eles, as inter-relações entre os subsistemas de um sistema voltado para a realização de um curso a distância, favorecem a criação de mecanismos de controle promotores de uma eficaz articulação e integração entre todos os seus componentes. Para esses autores, a qualidade final de um curso a distância será maior, quanto menos isolados forem os seus subsistemas. Julgam pertinente um subsistema capaz de planejar o funcionamento do curso, outro que permita a comunicação entre gestores,

professores, tutores e alunos que, por sua vez, devem ter acesso a diferentes ambientes para aprendizagem.

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

## **2.1 Gestão de sistemas de EAD**

Destaca-se aqui, aspectos sobre a gestão de sistemas levantadas por Rumble (2003), que servem para abrir o diálogo com outros autores. Em primeiro lugar, a constatação do autor de que as discussões sobre o tema, em grande proporção, ainda possuem como fundamento de reflexão, o caso das universidades pioneiras em dar escala ao ensino, como a Open University (Inglaterra) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha), ambas com regulamentações próprias e de forte viés empresarial.

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

Em qualquer dos cenários e independente das dimensões da organização, para Rumble (2003), a gestão dos sistemas de EAD deverá partir sempre da consideração das funções técnicas do planejamento, organização, direção e controle. Logo, dada a primazia do planejamento sobre as demais funções, o autor pontua que essa ação deve delinear todos os objetivos do projeto de formação em EAD, a partir das necessidades do mercado, do perfil dos alunos e das tecnologias de informação e comunicação escolhidas.

Em adendo à proposição de Rumble (2003) e considerando o destaque dado nesse trabalho à gestão, especialmente manifesta na função do planejamento, que em essência, trata-se de um processo de tomada de decisão presente com efeitos futuros (Ackoff, 1974), ressalta-se a necessidade levantada por Lück (2003), quando aponta que nos sistemas educacionais deve haver plena democratização, de tal modo que seja possível total participação nos processos decisórios, para que em consequência, haja adesão e comprometimento coletivo com a qualidade da educação.

Uma das possíveis formas para consecução desse tipo de democratização é apontado por Oliveira (2006), que admite a gestão (democrática e participativa) de um sistema de EAD, mediante a possibilidade de integração dos entes humanos em seus diferentes subsistemas. Acrescenta que esse tipo de gestão exige dos seus participantes uma atitude de autocrítica e permanente atenção para que as diferenças de interesses, concepções, conceitos ou pré-conceitos não se configurem em embates pessoais. A autora ainda pontua que todos os envolvidos no processo educacional “são considerados parte importante, pois, são co-participantes, colaboradores no pensar, no fazer, nas responsabilidades, nas avaliações, nas tomadas de decisões, enfim no repensar, re-significar não somente um curso, mas as relações, a instituição” (OLIVEIRA, 2006, p.4).

### **3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

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

Embora os debates no meio acadêmico sobre o tema tenham sofrido algum declínio após as intensas discussões teóricas durante as décadas de 1960 e 1970, a abordagem sobre estrutura organizacional nunca perdeu a sua relevância e sempre se manteve na agenda dos pesquisadores (HALL, 2004). Ao abordá-la, em geral, discutem-se as relações entre pessoas, suas posições e as unidades organizacionais com as quais estão vinculadas (HATCH, 2006). Para Wagner III e Hollenbeck (2009) a importância dos estudos sobre estrutura organizacional está relacionada principalmente ao fato de que a estrutura organizacional influencia os agrupamentos e processos do comportamento organizacional, que afetam a eficiência, a flexibilidade e a interação com o ambiente circundante, bem como separa as partes da organização entre si e ajuda a mantê-las interligadas.

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

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

Diante dessas definições, constata-se que os autores mencionados compreendem a estrutura como um componente organizacional capaz de promover integralmente o relacionamento entre as partes de um todo, cujo somatório total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido, organizado e coordenado gera um entrelaçamento interdependente de indivíduos e atividades no ambiente de trabalho. Tal pensamento será considerado para efeito de uma possível operacionalização dessa categoria de análise, cujos objetos corresponderiam às diferentes configurações organizacionais assumidas entre as instituições ofertantes de cursos a distância.

#### **3.1 Componentes de estrutura organizacional**

Tem-se por pressuposto neste ensaio que a melhor maneira de analisar uma estrutura organizacional se dá a partir de seus elementos componentes. Os diversos tipos de estrutura organizacional são sempre resultantes dos diferentes arranjos e combinações entre esses componentes (WAGNER III; HOLLENBECK, 2009). Por essa razão, constata-se que

nenhum dos seus elementos se apresenta na organização de forma dicotômica, presentes ou ausentes, porém são verificados mediante níveis gradativos de presença, dispostos sob a forma de um *continuum* (BOWDITCH; BUONO, 2011). Portanto, considera-se para efeito de análise nesse trabalho, as seguintes subcategorias de estrutura organizacional: *complexidade*, *coordenação/controle* e *centralização*.

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

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

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

#### **4 MODELO DE ANÁLISE**

Os fundamentos teóricos aqui expostos possibilitaram a construção de um modelo de análise pautado sobre dois quadros de referência, correspondentes às duas categorias analíticas detalhadas e oriundas dos objetivos deste trabalho. Em ambos os casos estão discriminadas três colunas, contendo nessa ordem, as dimensões da categoria estudada, os seus respectivos componentes e atributos constitutivos.

##### **4.1 Definição constitutiva e operacional da Estrutura Organizacional**

*Definição constitutiva (DC):* Relacionamento entre as partes de um todo organizado, cujo somatório total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido, organizado e coordenado gera uma rede relativamente estável de interdependências entre pessoas e tarefas na organização (STONER; FREEMAN, 1999; MINTZBERG, 2003; HATCH, 2006; WAGNER III; HOLLENBECK, 2009).

*Definição operacional (DO):* A operacionalização dessa categoria de análise se dá mediante a descrição das dimensões complexidade, centralização e coordenação das áreas responsáveis pela EAD nas instituições analisadas. Cada uma delas traz consigo um conjunto de marcas distintivas e que podem ser verificadas na realidade mediante a compreensão dos seus atributos expressos. O Quadro 1 demonstra a configuração dessas dimensões de acordo com o detalhamento de seus componentes e respectivos atributos.

Dimensões	Componentes		Atributos
Complexidade	Divisão do trabalho		Gera diferenciação horizontal a partir da decomposição de tarefas complexas em partes e entre membros da organização.
	Hierarquia		Gera diferenciação vertical a partir da estratificação de autoridade em diferentes níveis organizacionais.
	Departamentalização		Concentra o agrupamento de atividades de trabalho que sejam semelhantes ou logicamente conectadas.
Centralização	Tomada de decisão		Manifesta o nível de autoridade e o grau de participação dos membros da organização no processo decisório.
	Avaliação de resultados		Indica a competência hierárquica para definição de parâmetros e mensuração de desempenho.
Coordenação	Sistemas de controle	Ajuste mútuo	Favorece relações de trabalho por meio da troca de informações via canais de comunicação diversos.
		Supervisão direta	Responsabiliza um indivíduo quanto ao controle das atividades de determinado grupo funcional na organização.
		Padronização	Estabelece referenciais e procedimentos para os processos de trabalho, considerando as habilidades necessárias e os resultados esperados.
		Formalização	Demonstra o grau em que são padronizadas e explícitas as regras, normas, políticas e procedimentos que coordenam as atividades dos cargos.

Quadro 1: Definição operacional da estrutura organizacional

#### 4.2 Definição constitutiva e operacional do Sistema de EAD

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

*Definição operacional (DO):* Neste trabalho, considera-se sistema de EAD, ao conjunto de processos integrados e interrelacionados, cuja gestão manifesta-se variavelmente entre as instituições de ensino superior. A referida categoria será operacionalizada a partir de uma matriz de referência, formada por algumas das dimensões selecionadas entre as prescrições do Ministério da Educação no documento que trata sobre os *referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007). Cada dimensão traz consigo um determinado número de componentes definidores das suas características principais e esses, em consequência, identificados em função de atributos, que possibilitam a percepção de evidências da realidade retratada, conforme demonstrado no Quadro 2.

Dimensões	Componentes	Atributos
Desenho Educacional	Concepção	Contextualiza o currículo e enfatiza a interdisciplinaridade entre conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas e das metodologias adotadas.
	Material didático	Possibilita a convergência e integração entre as diferentes mediações didáticas, mantendo coesão entre as unidades trabalhadas e criando novos conhecimentos, habilidades e atitudes nos estudantes.
	Avaliação	Promove sistemático acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes, considerando a concepção e organização didático-pedagógica do curso.
Recursos	Equipe multidisciplinar	Realiza desde a gestão acadêmica até o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio da atuação de diferentes profissionais da área de EAD.
	Comunicação	Permite a interação e interatividade por meio de tecnologias disponíveis em espaços democráticos acessíveis a todos no curso.
	Infraestrutura de apoio	Favorece o desenvolvimento de práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso, mediante a disponibilidade de recursos físicos.

Quadro 2: Definição operacional do Sistema de EAD

Uma vez que tenham sido feitas as decomposições dos dados e as suas devidas análises e interpretações, será possível proceder ao processo de valoração do conjunto de indicadores de cada uma das dimensões dos sistemas de EAD investigados. Os resultados subsidiaram ao pesquisador para o julgamento criterioso e atribuição direta de um conceito relativo ao nível de qualidade dos indicadores, que em conjunto, integram cada dimensão do sistema de EAD. Após essas valorações será possível uma leitura ampliada do sistema de EAD do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) em cada instituição de ensino superior pesquisada, o qual poderá ser julgado em termos de aproximação ou em nível de adesão aos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC.

## 5 MÉTODO

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

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

O nível de análise dessa investigação será organizacional (CHANLAT, 1993). Para tanto, de modo que não se comprometesse o objeto da pesquisa, foram consideradas intencionalmente, dentre as 22 instituições de ensino superior públicas integrantes do projeto piloto da UAB, todas aquelas universidades com alunos avaliados na condição de ingressantes pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no ano de 2009. Dessa delimitação surgiu o *caráter censitário* da pesquisa, cujo levantamento baseado no sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (e-mec), aponta para as seguintes unidades de análise e respectivos conceitos no Enade: Universidade Estadual do Maranhão (Conceito 4), Universidade Estadual da Paraíba (Conceito 3) e Universidade Federal do Ceará (Conceito 2).

Constituíram-se em unidades de observação nessa pesquisa, conforme define Babbie (1998), sujeitos ocupantes de posições de direção ou coordenação, entre os quais, os diretores ou coordenadores responsáveis pela área de EAD na instituição, coordenadores institucionais da Universidade Aberta do Brasil, coordenadores do curso piloto da UAB e coordenadores de áreas ligadas à EAD, entrevistados pessoalmente na sede de cada uma das instituições analisadas. Em adição e com vistas à obtenção de novas percepções, foram considerados também como sujeitos, outros professores, tutores e alunos do curso a distância de administração (piloto da UAB), que voluntariamente, responderam ao questionário *on-line* enviado ou também aderiram, no caso específico dos alunos na UEMA (oito) e na UEPB (dez), ao grupo focal realizado.

Essa abordagem permitiu a coleta de dados e de evidências concernentes às questões levantadas, seja pela obtenção de respostas detalhadas ou mesmo pela captação de atitudes e sensações dos sujeitos, especialmente em função das suas próprias experiências no campo de estudo. Assim, os dados coletados por meio das entrevistas, incluindo os grupos focais, bem como a parte documental relativa aos relatórios do Inep/MEC, foram todos tratados e

analisados sob a ótica qualitativa, enquanto que os dados oriundos dos questionários e dos documentos relativos aos coeficientes de rendimentos dos estudantes aos longo do curso piloto, receberam o tratamento quantitativo adequado aos objetivos dessa investigação.

Ressalte-se que paralelamente a esse processo, fez-se também, a análise documental dos relatórios publicados pelo Inep acerca dos referidos cursos a distância de administração, instrumento ideal para interpretação de dados secundários. A multiplicidade de fontes interligadas (entrevistas, grupos focais, questionários e documentos) propiciaram o uso da *técnica de triangulação*, como forma de descrever, ampliar e compreender melhor o foco desse estudo. A referida técnica possibilitou diversas avaliações do mesmo fenômeno e avaliou a consistência (validade e confiabilidade) dos dados obtidos (TRIVIÑOS, 2006).

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta desta seção é sintetizar as análises realizadas no âmbito das três unidades organizacionais investigadas, de modo a se obter um conhecimento comparativo das mesmas. Buscando a simultaneidade no estudo de casos múltiplos, as análises realizadas em separado são colocadas em paralelo a fim de se explicar as correspondências entre as estruturas organizacionais e os sistemas de EAD descritos, em relação aos diferentes conceitos atribuídos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes aos cursos a distância de Administração no contexto do projeto piloto da universidade Aberta do Brasil.

Foram encontradas três diferentes estruturas organizacionais responsáveis pela intermediação da educação a distância nas instituições de ensino investigadas. Na Uema, o Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet), na UEPB, a Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais (CIPE) e na UFC, o Instituto Universidade Virtual. As duas primeiras organizações estão vinculadas formalmente às reitorias das suas universidades e no caso da terceira, trata-se de uma unidade acadêmica autônoma. Em comum, o fato de todas elas desenvolverem um conjunto de atividades de mediação administrativa, didática, metodológica, tecnológica e operacional em favor do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) e o fato de também atuarem junto a outros cursos a distância e presenciais com ações semelhantes.

No que diz respeito à **divisão do trabalho**, os resultados ressaltam para essa abordagem, relativas aproximações ao mesmo tempo em que indicam diferenças significativas entre as organizações pesquisadas. Em geral, por força do processo de institucionalização da Universidade Aberta do Brasil e especialmente pelas requisições expressas na Resolução CD/FNDE nº 26/2009, a chamada lei de bolsas, todas as instituições apresentaram uma mesma composição mínima em seus agrupamentos de trabalho. A rigor, as tarefas em favor do curso piloto estavam subdivididas em nível de coordenação entre o coordenador UAB, o coordenador de curso e o coordenador de tutoria e no campo pedagógico, entre professores e tutores presenciais e a distância. Exceção ao caso da UEPB, que mesmo dispondo dos recursos para tal, fez opção por um modelo de atendimento tutorial em que esses dois papéis eram acumulados por um só tutor.

Compreende-se, portanto, que a alta diferenciação horizontal da Uema e da UFC, em comparação ao baixo nível de distribuição de tarefas da UEPB, podem ter contribuído para os resultados obtidos por essas instituições no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Assim, tende-se a crer, que os investimentos em equipes multidisciplinares e a maior capilaridade na distribuição de tarefas dentro das áreas responsáveis pela intermediação da EAD nas instituições de ensino podem ser fatores relevantes em seus desempenhos quando submetidas a avaliações externas.

Quanto aos **níveis hierárquicos** identificados nas estruturas estudadas, todas as unidades de análise foram encontradas com baixa diferenciação vertical. Isso também se refere aos casos da Uema e da UFC, que no total dos seus agrupamentos de trabalho chegam a

ter à disposição mais de 120 pessoas e cujas diferenciações horizontais sugeriam elevada ascensão hierárquica. Em geral, não passam de quatro níveis a distribuição hierárquica nos setores intermediadores da EAD em cada instituição. Assim sendo, não se obteve nenhum indício de que o dimensionamento das relações de subordinação pode influenciar ou ser capaz de afetar de alguma maneira os resultados da Uema, UEPB e UFC no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para o curso piloto da UAB.

Pelo que se verificou, as divisões por similaridade de saídas encontradas no Uemanet e no Instituto Universidade Virtual indicam a preocupação desses órgãos com a padronização dos resultados, mesmo como forma de controle. Com essa perspectiva, pode-se supor que os desempenhos relativamente próximos dos seus alunos no Enade poderiam ter sido influenciados também pelo modo como seus agrupamentos técnicos estavam configurados. Por outro lado, no caso da UEPB, a distribuição de funções desprovidas de mecanismos de acompanhamento de resultado pode ter comprometido o desempenho das suas equipes de trabalho e, conseqüentemente, dos seus resultados diante de avaliações externas, como as promovidas pelo Sinaes.

Sobre os processos e competências para a **tomada de decisão** no âmbito das instituições investigadas, vários foram os indícios de uma gestão democrática e participativa encontrados na Uema e na UFC. Em geral, cumpriram com o que preconiza Oliveira (2006, p.4), ao defender que os sujeitos envolvidos no processo educacional sejam considerados “coparticipantes, colaboradores no pensar, no fazer, nas responsabilidades, nas avaliações, nas tomadas de decisões, enfim no repensar, re-significar não somente um curso, mas as relações, a instituição”. Nessas duas organizações foram identificadas ações sistematizadas de planejamento estratégico com forte compartilhamento e participação de representantes de todos os segmentos e níveis organizacionais. Representação também proporcionalizada no caso do Conselho Deliberativo do Instituto Universidade Virtual da UFC, cuja constituição ocorre para assumir a instância máxima de decisão no órgão.

De outro modo, no caso da UEPB as evidências apontam para um local único da autoridade para tomada de decisões na organização, como julgariam Bowditch e Buono (2011) ou Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 316), ao descreverem uma estrutura centralizada a partir da "concentração de autoridade e decisão na cúpula de uma empresa". Particularmente, até pela baixa complexidade da estrutura, nenhuma decisão é tomada na CIPE sem a participação direta da sua coordenação geral. Além do porte da organização poderia também explicar a centralização na UEPB, em alguma medida, a falta de confiança nos subordinados para que tomem decisões ou se autoavaliem, como explica Hall (2004).

Sobre a competência para a **avaliação de resultados**, as verificações apontam a mesma lógica presente no processo decisório das instituições, também sendo determinantes no contexto das avaliações. Novamente, no caso da Uema e da UFC, os procedimentos avaliativos permeiam e estão repartidos setorialmente dentro das suas estruturas, não havendo concentração dessa ação em nenhum nível ou pessoa. Constatação contrária foi identificada no caso da UEPB, cujas ações avaliativas estão centradas na função ou pessoa com mais poder no setor.

Em relação aos resultados obtidos no Enade, levando-se em consideração Hatch (2006, p.169) ao registrar que os "estudos sobre centralização mostram que a quantidade de comunicação, comprometimento, e satisfação tendem a ser maiores em organizações descentralizadas", acredita-se que os procedimentos decisórios e avaliativos descentralizados da Uema e da UFC repercutiram direta e positivamente sobre o desempenho dos alunos no exame. Em conseqüência, admite-se que o contrário também é verdadeiro, menores cargas participativas nas decisões e avaliações, no caso da UEPB, repercutem no desempenho da instituição, diminuindo as chances de êxito dos estudantes em exames.

O recurso do **ajustamento mútuo** foi identificado em todas as unidades de análise. A imaturidade do campo da EAD refletida nos setores estudados, a deficiência na profissionalização, a baixa formalidade e o próprio porte das estruturas podem estar entre as razões para essa ocorrência generalizada. Destaque para o caso do Uemanet, que faz das relações e trocas informais entre seus colaboradores uma das principais formas para geração de competências técnicas em seus setores.

O mecanismo da **supervisão direta** também foi encontrado em todos os casos, possivelmente em razão dos fluxos de ordens e tarefas derivados dos tipos de departamentalizações de cada organização. Talvez por essa razão, nenhuma das três organizações tenha explorado tanto esse recurso de coordenação e controle quanto a UEPB, cuja estrutura funcional favoreceu mais fortemente a relação entre chefe e chefiados. Tal evidência confirma uma tendência de aproximação da Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais com o tipo de estrutura mecânica de Burns e Stalker (1961), marcada pela alta dependência dos colaboradores, baixa flexibilidade e comandos diretos. Com menor intensidade, foram encontradas evidências também na UEPB, da aplicação de forma sistematizada da **padronização das habilidades**, como recurso para formação especialmente de professores e tutores em serviço no curso piloto da UAB.

Por fim, a **padronização das saídas**, em parte favorecida pela própria departamentalização divisional, foi identificada tanto na Uema, quanto na UFC. No entanto, a especificação dos resultados esperados e o valor do cumprimento da tarefa, conforme Mintzberg (2003) e Wagner III e Hollenbeck (2009), foram muito mais acentuados no contexto do Instituto Universidade Virtual da UFC, para o qual essa tem sido a principal forma de exercer a coordenação e o controle para integração de suas diversas configurações de trabalho nele presentes.

Os resultados sugerem, assim como se constatou no caso da departamentalização, que o mecanismo da padronização das saídas, favorecido pelas estruturas divisionais da Uema e da UFC, pode ter contribuído efetivamente para os desempenhos dos alunos dessas instituições no Enade. Esse seria o único mecanismo de coordenação e controle percebido entre as unidades de análise, cuja ausência poderia vir a influenciar o desempenho menor da UEPB em relação às demais universidades.

Nas discussões sobre a **concepção** de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, deu-se ênfase nas questões afetas ao contexto e organização curricular com vistas à identificação da *interdisciplinaridade* entre conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas e das metodologias adotadas. Idealizado no projeto pedagógico do curso piloto da UAB com essa finalidade, os *seminários temáticos integradores* foram identificados com diferentes níveis de desenvolvimento nas instituições investigadas. Diante dessas constatações e dos resultados obtidos no Enade por cada uma das universidades aqui consideradas, admite-se que o componente sistêmico da interdisciplinaridade, quando desenvolvido minimamente em meio às práticas do curso, pode ter alguma influência sobre o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

As discussões em torno da concepção do componente sistêmico **material didático** abrangeram pontualmente três vertentes. Uma primeira, que buscava saber o quanto os materiais instrucionais utilizados correspondiam ao contexto socioeconômicos dos alunos e atendiam às suas necessidades no curso. Outra, se esses recursos didáticos eram complementares entre si e estavam devidamente integrados, e por último, se eles contribuíram para a aquisição de novas competências do estudante.

No que se refere a essas abordagens, os materiais didáticos nas três universidades apresentaram-se com poucas variações. De forma específica, trata-se de uma conjugação de recursos disponíveis em ambiente colaborativo e virtual de aprendizagem, especialmente com a exploração de fóruns e *chats*, integrados satisfatoriamente com o uso de um livro-texto, no

caso da Uema e UEPB, impressos. Acredita-se que não seria a diversidade de alternativas instrucionais, traduzidas em diferentes recursos de mediação da aprendizagem, que isoladamente se tornariam suficientes para promover melhores ou piores resultados no desempenho dos estudantes. Contudo, não se pode dizer o mesmo quando se tem mídias correspondendo adequadamente ao contexto socioeconômico e expectativas dos tipos de públicos estudantis, uma vez que é conhecida a importância de tal componente.

Quanto à estratégia formativa da aprendizagem dos estudantes empregada meio da concepção de **avaliação**, discutiu-se sobre a variedade de alternativas para verificação e recuperação da aprendizagem, destacando a impressão dos sujeitos de pesquisa sobre a complexidade das questões avaliativas. Algumas considerações são válidas em relação à influência desse componente sobre o desempenho dos alunos do curso piloto no Enade. Inicialmente, que as unidades de análise, embora tenham obtido conceitos em diferentes níveis no referido exame, não tinham se apropriado de diferentes modos de verificação e recuperação da aprendizagem, dado que denota ter havido pouca ou nenhuma influência dessas variáveis sobre os resultados institucionais obtidos.

No entanto, quando considerada a perspectiva da complexidade das questões, vê-se a preocupação das instituições em submeterem seus estudantes a abordagens próximas ao padrão do Enade. As entrevistas realizadas deixam transparecer algumas importantes evidências que podem sugerir relação direta entre o resultado no referido exame e a forma como as questões são submetidas aos alunos em suas rotinas de avaliação. Em depoimento, os participantes do grupo focal da UEPB enfatizam a grande diferença entre as provas com as quais estavam habituados e aquela em que foram avaliados pelo MEC. Associa-se a esse indício, o fato da Uema e da UFC terem desenvolvido, de forma sistemática, provas simuladas ao longo do semestre que antecedeu ao exame do Sinaes em 2009, momento em que os seus alunos provavelmente adquiriram maior conformação em relação ao padrão das questões utilizado.

A respeito do componente **equipe multidisciplinar**, o tratamento dos dados considerou, em linhas gerais, o modo como foram selecionados os diferentes profissionais que compunham o agrupamento técnico-pedagógico a serviço do curso. Sobre os tutores, abordou-se a frequência das atividades de tutoria e a adesão dos estudantes, bem como discutiu-se a suficiência do quantitativo de tutores por aluno. Quanto aos professores, tratou-se do desenvolvimento de atividades de formação dos tutores e da autonomia necessária para o gerenciamento dos conteúdos das suas disciplinas.

Em todas as instituições, via de regra, foram considerados os parâmetros para concessão de bolsas da UAB como requisito no estabelecimento do perfil dos profissionais remunerados com essa modalidade de pagamento, fossem eles técnicos, tutores ou professores. À parte dos bolsistas, até em contrapartida ao subsídio da Capes, cada instituição ainda dispunha de vários outros agrupamentos técnicos disponíveis em favor do curso piloto, sendo a UEPB menos estruturada em relação a esse aspecto. Nesse contexto, cada universidade estabeleceu seus próprios critérios de seleção, que variavam da indicação entre pares até a análise curricular e entrevista. Destaque para a seleção de tutores na UFC, onde os próprios professores realizavam as escolhas, dentre os estudantes ou egressos dos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante das configurações observadas quanto ao posicionamento da equipe multidisciplinar em cada universidade estudada, as evidências aqui trazidas à tona levam a crer, que há uma forte relação entre esse componente sistêmico e os conceitos finais obtidos pelos alunos da Uema, UEPB e UFC no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes realizado no ano de 2009. Um primeiro indício dessa relação pode ser observado no modelo de tutoria adotado por cada instituição. Diferentemente da Uema e da UEPB, a UFC, que obteve o maior conceito no Enade, foi a única a disponibilizar, como preceituava a própria

prescrição nacional da UAB, dois tutores com papéis distintos à disposição dos alunos, além de ter consentido que cada professor selecionasse sua própria equipe de tutoria e que periodicamente os orientadores acadêmicos de conteúdo estivessem reunidos com os estudantes em encontros presenciais preparatórios para as avaliações de aprendizagem.

Diante da imprescindibilidade do princípio da interação e interatividade, como exaltam os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* do MEC, a **comunicação** foi o segundo componente da dimensão recursos trazido à tona nas descrições dos sistemas de EAD da Uema, UEPB e UFC. Em geral todas as universidades propiciaram as mais diferentes formas de acesso e mantiveram espaços democráticos favorecedores da comunicação interna e externa do curso piloto da UAB. A rigor, as interações acadêmicas dos estudantes não se limitaram a uma única forma de comunicação, sendo evidenciado o uso massivo dos recursos disponíveis no ambiente virtual dos cursos como o principal centro de convergência em todos os contextos institucionais.

Das evidências sobre as interações acadêmicas no âmbito do curso piloto da UAB nas universidades sob análise, dois aspectos poderiam ser apontados com alguma relevância em termos de influências sobre os resultados dessas instituições no Enade. O primeiro destaque seria para o fato de que as interações entre alunos aparentam ser tão ou mais significativas para os seus desempenhos no exame em questão, quanto suas interações com professores ou mesmo com tutores, como demonstrado no caso da UEPB. O segundo aspecto refere-se a pouca importância que a troca entre professores demonstra ter para o desempenho dos estudantes em avaliações de forma geral, dado que reflete-se na falta de interdisciplinaridade entre conteúdos do curso em todas as universidades.

O último componente abordado no contexto da dimensão recursos trata da **infraestrutura de apoio**. Especificamente, pretendeu-se confirmar se o desenvolvimento das práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso piloto foram favorecidas pelas instalações físicas dos seus polos de apoio presencial. Em todas as universidades tratadas foram evidenciados posicionamentos relativamente convergentes entre os sujeitos de pesquisa. Em geral, nas entrevistas realizadas, deixaram transparecer diferenças significativas entre polos de apoio presencial situados nas sedes das instituições, em relação a polos também mantidos por elas ou por parceiros em outras localidades. Nota-se que embora não haja uniformidade nos resultados, há uma tendência geral de maior satisfação entre os alunos, do que entre tutores e professores, quanto ao reconhecimento favorável das condições estruturais dos polos em termos de espaços físicos e instalações diversas.

Destaque para uma maior aceitação entre os estudantes da UEPB, corroborando com o argumento de que as estruturas dos polos são melhores nas sedes das instituições, contexto de estudo desses respondentes especificamente. Nos demais cenários, comprova-se a baixa satisfação de professores e tutores com as condições em que se encontram os polos nos quais atuaram. Esses resultados quando confrontados com os desempenhos dos estudantes no Enade de 2009, levam a crer que os polos de apoio presencial, no caso do curso piloto da UAB, não foram tão influentes quanto poderia se especular nos resultados finais obtidos por cada instituição. Possivelmente essa similitude possa ser explicada pela baixa frequência em geral dos estudantes nos encontros de tutoria ou outras atividades acadêmicas, para além do momento da aplicação das avaliações de aprendizagem. Em suma, se os estudantes não usufruem dos recursos acadêmicos disponíveis no polo, esse não poderá contribuir positivamente em sua formação.

## 7 CONCLUSÕES

Neste trabalho considera-se que as configurações das gestões da EAD nas instituições analisadas foram bastante influentes nesses resultados. Os resultados do Enade revelaram de maneira geral que há um razoável distanciamento entre os conceitos contínuos da UEPB em relação à Uema e uma forte aproximação dessa universidade em relação ao conceito da UFC. Uma vez que o conceito final de um curso no exame dependa rigorosamente do desempenho médio dos estudantes concluintes diante das questões de Formação Geral e do Componente Específico, acredita-se que a Uema tenha sido mais suscetível a redução da sua nota final, por ter tido uma nota um pouco mais baixa que a UFC no Componente Específico, que é o de maior peso.

As conclusões a esse respeito, no contexto exclusivamente do curso piloto da UAB nas universidades pesquisadas, seguem elencadas da seguinte forma:

1) a alta diferenciação horizontal da Uema e da UFC, em comparação ao baixo nível de distribuição de tarefas da UEPB contribuíram de alguma maneira para os resultados obtidos por essas instituições no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;

2) os desempenhos relativamente próximos dos alunos da Uema e da UFC no Enade foram influenciados pelo modo como seus agrupamentos técnicos estavam configurados. Em ambos os casos, as divisões do trabalho ocorreram por similaridade de produto e padronização de saídas, indicando que a departamentalização divisional adotada mantinha preocupação com a padronização dos resultados como forma de controle organizacional;

3) os procedimentos decisórios e avaliativos descentralizados da Uema e da UFC repercutiram direta e positivamente sobre o desempenho dos alunos no Enade. Em consequência, admite-se que o contrário também é verdadeiro, menores cargas participativas nas decisões e avaliações, caso da UEPB, repercutiram e diminuíram as chances de obtenção de maior conceito por seus estudantes;

4) o componente sistêmico da interdisciplinaridade, quando desenvolvido pelo menos minimamente em meio às práticas do curso, teve alguma influência sobre o desempenho dos estudantes no Enade, caso da Uema e da UFC;

5) a diversidade de alternativas instrucionais, traduzidas em diferentes recursos de mediação da aprendizagem, isoladamente não é suficiente para promover melhores ou piores resultados no desempenho dos estudantes, sendo a existência de mídias centradas e correspondendo adequadamente ao contexto socioeconômico e expectativas dos tipos de públicos estudantis o que é de fato determinante;

6) os pesos percentuais atribuídos aos tipos de avaliação não apresentaram sinais de influência sobre os resultados obtidos pelas instituições no Enade, prova disso encontra-se no compartilhamento dos mesmos valores entre a UEPB e a UFC, cujos desempenhos no exame em questão não foram reproduzidos com a mesma similitude;

7) as avaliações de aprendizagem contendo questões com diferentes graus de complexidade, quando submetidas em maior constância aos alunos, caso da Uema e UFC, indicam melhores resultados no Enade;

8) a competência dos professores para elaboração das questões avaliativas mostrou-se muito mais relevante para os resultados das instituições no Enade, do que propriamente a responsabilidade por suas correções. Caso em que a Uema e a UFC apresentaram comportamentos semelhantes entre si, com participação de professores na concepção das avaliações de aprendizagem em maior volume em relação à UEPB;

9) os investimentos em equipes multidisciplinares e a maior capilaridade na distribuição de tarefas dentro das áreas responsáveis pela intermediação da EAD nas instituições de ensino demonstra ter relação com os desempenhos dos alunos no Enade, vide diferenciação horizontal da Uema e UFC em contraste ao caso da UEPB;

10) o modelo de tutoria adotado pelas instituições imprimiu forte influência sobre os resultados obtidos no Enade, tanto pela forma de seleção dos tutores, como pelos papéis por ele desempenhados em termos de atendimento aos estudantes. A tutoria quando exercida de forma especializada demonstrou ser mais eficaz do que quando abordada de modo generalista;

11) as interações entre alunos aparentam ser tão ou mais importantes para os seus desempenhos no exame em questão, quanto suas interações com professores ou mesmo com tutores, como enfatizado no caso da UEPB;

12) as interações entre professores do curso não revelaram-se influentes para o desempenho dos estudantes no Enade, dado que refletiu-se na falta de interdisciplinaridade entre conteúdos do curso nas três universidades;

13) os polos de apoio presencial por não terem sido utilizados na dimensão esperada, não apresentaram nenhuma influência sobre os resultados das instituições no Enade. Entretanto, não se desconsidera sua relevância no contexto do Enade, visto ser esse um dos aspectos avaliados para a atribuição do CPC e que comprovadamente afetou os conceitos finais da Uema e da UFC;

14) a configuração da gestão na Uema e UFC (estrutura organizacional e sistema de EAD) comportou-se de forma muito semelhante e foi refletida nos resultados obtidos por seus alunos no Enade, especialmente se observados os conceitos contínuos do exame para essas instituições;

15) o grau de adequação das universidades pesquisadas aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância foram diretamente proporcionais aos seus resultados no Enade.

Esta pesquisa, por se tratar de um estudo de casos múltiplos, ficou restrita às descrições das estruturas organizacionais e sistemas de EAD configurados no âmbito do curso a distância de Administração (projeto piloto da UAB) na UEMA, UEPB e UFC, conforme as definições operacionais das categorias de análise utilizadas. Portanto, embora sejam possíveis reproduções análogas em outros contextos, os resultados e conclusões aqui expostos não podem ser generalizados ou extrapolados às demais universidades integrantes do referido curso piloto ou de qualquer outro curso UAB, muito menos a outros segmentos e organizações educacionais.

## REFERÊNCIAS

ACKOFF, R. L. **Planejamento Empresarial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974

ALONSO, K. M.. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p 1319-1335, out./dez,2010.

ARETIO, Garcia L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001

BABBIE, Earl. **The practice of social research**. California: Wadsworth Publishing company,1998.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975

BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 01 dez. de 2009.

BURNS, T.; STALKER, G.M. (1961). **The management of innovation**. London: Tavistock,1961.

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. v.3

DAFT, R. **Organizações: teoria e projetos**. 2. ed. São Paulo: Cengage,2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HALL, Richard H. **Organizações – Estruturas, Processos e Resultados**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 2004.

HATCH, M. J. **Organization Theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2006

LÜCK, Heloisa. **Evolução da Gestão Educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <[www.uol.com.br/novaescola/index.htm?noticias/jul\\_02\\_11/](http://www.uol.com.br/novaescola/index.htm?noticias/jul_02_11/)>. Acesso em: 9 jul. 2010.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**. São Paulo: Atlas,2003.

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

OLIVEIRA, GLEYVA, M. S. de. **A gestão no sistema de educação a distância**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006.

RAPOPORT, A. Aspectos matemáticos da análise geral dos sistemas. In: **Teoria dos sistemas**, BERTALANFFY, L. Von. et al.(Org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Andrea Leite. Tensões entre econômico e social: uma proposta de análise à luz da teoria da estruturação. **Rev. adm. empres.** 2008, vol.48, n.2, p. 37-50. ISSN 2178-938X.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB, UNESCO, 2003.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1999.

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

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.