

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Christine da Silva Schröder

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MUDANÇA
ORGANIZACIONAL NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA
UFRGS: UMA *TEORIA SUBSTANTIVA***

**Porto Alegre
2009**

Christine da Silva Schröder

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MUDANÇA
ORGANIZACIONAL NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA
UFRGS: UMA *TEORIA SUBSTANTIVA***

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Administração.**

Orientador: Prof. Dr. Luis Roque Klering

**Porto Alegre
2009**

Christine da Silva Schröder

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MUDANÇA
ORGANIZACIONAL NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA
UFRGS: UMA *TEORIA SUBSTANTIVA***

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Administração.**

Orientador: Prof. Dr. Luis Roque Klering

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Eugenio Ávila Pedrozo – PPGA/UFRGS

Prof.^a Dra. Margarete Axt – PGIE/UFRGS

Prof.^a Dra. Marina Keiko Nakayama – EGC/UFSC

Orientador – Prof. Dr. Luis Roque Klering – PPGA/UFRGS

*Para você que, de qualquer lugar do Universo,
sempre acreditou que este momento iria chegar.*

AGRADECIMENTOS

Eu tenho muito mais a agradecer do que poderia mencionar nestas linhas. A minha vida é uma sucessão de milagres, desde que nasci, após uma gestação de oito meses, e eu estaria orgulhosa de narrá-los aqui, se pudesse. E, se por acaso esse trabalho pode ser lido agora, é porque este, de fato, é mais um.

Antes de todos os agradecimentos específicos, eu afirmo que creio, sim, que há uma Força maior que move todas as outras; eu agradeço a **Deus** por tudo. É preciso ter muita fé para se concluir algo que se possa chamar de “Tese”. E vocação – vocação vem de *vocare*, chamado – para a pesquisa que, a meu ver, é mais para pessoas corajosas e curiosas do que propriamente perfeitas. Bem, e perfeita ou não, esta Tese é resultado de muito trabalho, fé, inspiração – e a identificação de uma vocação pessoal para a pesquisa. Mais do que nunca tenho certeza de que não saberei me realizar de outra forma que não esta.

O caminho, na maior parte do tempo, é bastante solitário – mas, desde muito pequena, acostumei-me a uma solidão intelectual em nada prejudicial mas, sim, fundamental. Entretanto, ninguém vive, ou termina uma Tese, sozinho. Por este motivo, meus agradecimentos são mais específicos agora, a pessoas que, direta ou indiretamente, participaram desta jornada.

Primeiramente eu gostaria de fazer um agradecimento especial ao meu Orientador, Prof. Dr. Luis Roque Klering, pelos ensinamentos, pelo empreendedorismo diante dos desafios, pela coerência, pela postura ética e profissional exemplar, e pelas oportunidades de trabalho. Por ter confiado em mim, no meu potencial e partilhado comigo atribuições, novas responsabilidades, idéias – muitas vezes parecidas – e projetos. Por sua serenidade, paciência e extrema inteligência que foram capazes de aplacar a minha ansiedade e tantos receios que tive neste processo. Por compreender e aceitar meus momentos de extrema “individualidade intelectual”. E, mais do que isso, pela amizade praticamente paterna e pela preocupação comigo em vários momentos. Não poderia ter havido parceria mais perfeita. De fato, tenho a ele como a um pai, e ele sabe disso.

Eu também quero agradecer às pessoas mais importantes da minha vida: à minha muito amada mãe, Neusa, não apenas pelo apoio incondicional, mas por tudo que sempre fez por mim e que ainda faz, bem como à minha irmã Letícia, por sua amizade, carinho e compreensão infinitos. Tudo o que faço, fiz e farei é por elas e para elas. São a causa e o alvo

de todo o meu amor, devoção e esforços por ser uma pessoa melhor e conquistar cada vez mais na vida, e todas as palavras que eu teria agora para definir o que sinto por elas seriam insuficientes.

Também agradeço ao meu cunhado Jácson, por sua amizade, pelo jeito sempre divertido e cativante, e pelos churrascos “impecáveis” de recepção a cada vez que eu voltei para casa para me sentir mais fortalecida e seguir em frente; e à minha querida afilhada Marcella, por, apesar de sua pouca idade, ter compreendido a minha ausência em vários momentos e me recebido com todo o carinho a cada visita, das poucas que pude lhe fazer nestes anos de Doutorado.

Agradeço ainda aos meus amigos – que não nominarei sob pena de cometer alguma injustiça – inclusive alguns colegas e ex-colegas de Mestrado e Doutorado; a **todos** os meus entrevistados e validadores (e mesmo aos que quiseram colaborar mas que, por alguma questão contingencial, se viram impossibilitados), aos amigos da “família NAVi”, que sempre foram maravilhosos, com um agradecimento especial para a Deise e para o Daniel (muito especialmente para estes dois!), o Mário, a Joysi, o Guilherme e o Lucas pelo apoio nesta etapa final; aos professores do PPGA/UFRGS que tanto contribuíram para a minha formação, especialmente os professores da área de Organizações; aos servidores concursados, terceirizados e demais colaboradores da EA/UFRGS, da Universal Cópias, da Lancheria Santo Antonio e do Café Moenda, em Porto Alegre, pelos diferentes apoios e serviços prestados; aos meus ex-alunos do CEAPE, do GNF-BB, da Graduação EAD e da Graduação Presencial da EA/UFRGS, pela inspiração e incentivo; e à CAPES, pelo financiamento de meus estudos, no que tenho plena convicção de que meu esforço e dedicação foram dignos de cada centavo de recurso público investido na minha formação.

Finalmente, agradeço aos professores componentes da Banca Avaliadora da Tese: Prof. Dr. Eugenio Ávila Pedrozo, Prof^a. Margarete Axt e Prof^a. Dra. Marina Keiko Nakayama, pelas inteligentes e relevantes sugestões desde o período de elaboração do ensaio teórico; e à Prof^a. Dra. Elaine Di Diego Antunes, pela amizade e apoio neste momento importante. À Prof^a. Marina, sobretudo, um agradecimento muito especial pela companhia na jornada de pesquisa desde os tempos de Mestrado, em que tive a gratíssima oportunidade de ser sua Orientanda; sou e sempre serei a ela extremamente agradecida pela qualificada e profissional orientação que me ofereceu e pela bonita amizade entre nós que, apesar da pequena distância física, quero manter por toda a vida, independentemente de sua postura profissional neste momento de avaliação. **Enfim, obrigada a todos, sinceramente.**

<http://www.youtube.com/watch?v=9PwyROL-EtU>

(acessado em 07.12.2008)

RESUMO

O presente estudo apresenta uma *teoria substantiva* desenvolvida acerca da educação a distância (EAD) e da mudança organizacional na Escola de Administração (EA) da UFRGS. Primeiramente, desenvolver uma *teoria substantiva* implica em mais do que apresentar um conjunto de resultados; uma *teoria substantiva* procura oferecer explicações adicionais acerca de um determinado fenômeno de estudo, em um contexto específico – aqui, no caso, a EAD na EA – permitindo aos seus “usuários” explicar e mesmo prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação. Com vistas a atingir este objetivo geral, a abordagem metodológica adotada pela pesquisa foi a da *Grounded Theory* (GT), ou *teoria fundamentada nos dados*, com base nas orientações de Strauss e Corbin (2008), possibilitando que os dados fossem analisados num equilíbrio entre *sensibilidade* e *objetividade*, num contexto em que a pesquisadora foi participante ativa e, por assim dizer, *implicada* com o processo, numa construção colaborativa com os pesquisados. A proposta é vista como relevante pela própria EA, pela pesquisa em educação a distância e pela pesquisa em Administração, em termos teóricos e metodológicos; ainda, pôde ser facilmente viabilizada, dada a atuação da pesquisadora em campo, e pelo acesso a considerável volume de documentos e pessoas, em que se empregou, além de entrevistas e de observação participante, análise de registros em arquivo, de literatura técnica e não-técnica, e de artefato (no caso, a Plataforma NAVi). Após conceituar e contextualizar o fenômeno e objeto de estudo – a EAD na EA –, sob diferentes aspectos, a pesquisa de campo conduziu a um processo de construção teórica que resultou em 06 (seis) categorias-base: *valores*, *conteúdo*, *tecnologia*, *gestão*, *institucionalização* e *interação*. A última, *interação*, foi considerada a categoria central do estudo. A partir destas categorias, chegou-se a um modelo relacional, com associações – ou *permeabilidades* – das categorias-base à categoria central – *interação* –, bem como explanando outras relações possíveis. As principais considerações finais evidenciam a relevância do estudo em outros contextos, posto que as conclusões não são generalizáveis mas podem fornecer *insights* para a análise em outras instituições, bem como o fato de que uma teoria substantiva permanece aberta a novos esforços e aperfeiçoamentos, sendo apenas *uma* representação da realidade.

Palavras-chave: educação a distância; mudança organizacional; teoria substantiva; teoria fundamentada nos dados.

ABSTRACT

The present study presents a substantive theory about distance education (DE) and organizational change in the School of Administration (EA) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). First, creating a substantive theory implies in something more than presenting a set of results; a substantive theory aims to offer additional explanations about a determined phenomenon of study, in a specific context – here, in this case, it refers to the DE phenomenon in the EA – allowing to his "users" to explain and even to predict facts, supplying, so, guidelines for the action. Aiming to reach this general objective, the methodological approach adopted by the research was Grounded Theory (GT), or theory based on data, with basis in instructions of Strauss and Corbin (2008), making possible that data were analyzed in a balance between sensibility and objectivity, in a context in which the researcher was an active participant and, so, implicated in the process, in a collaborative construction with the people in research. The study is seen as relevant for the EA itself, for the research in distance education and in Administration, in theoretical and methodological terms; it was easily viable for the researcher's experience in the research field and the access to considerable amount of documents and people. Analysis of interviews, archive registers analysis, participant observation, technical and non-technical literature and *artefact* analysis (NAVi Learning System) were employed. After conceptualizing and contextualizing the phenomenon and also object of study – DE in the EA –, under different aspects, the field work led to a process of theoretical construction that turned in 06 (six) basis-categories: *values*, *content*, *technology*, *management*, *institutionalization* and *interaction*. The last one, *interaction*, was classified as the central category of the study. From these categories, it was developed a relational model, with associations – or *permeabilities* – from the base categories to the central category – *interaction* –, as well as explaining other possible relations. The main final considerations show the relevance of the study up in other contexts, although the conclusions are not generalizable they may supply insights for analysis in other institutions, as well as the fact that a substantive theory remains open to new efforts and improvements, being just *one* representation of reality.

Keywords: distance education; organizational change; substantive theory; grounded theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Publicações validadas pela análise (nacional)	25
Quadro 2 – Publicações validadas pela análise (internacional)	28
Quadro 3 – Contribuições essenciais dos paradigmas que orientam a análise.....	45
Quadro 4 – Comparação entre as duas abordagens da <i>Grounded Theory</i>.....	46
Quadro 5 – Visão dos cânones da ciência na abordagem da <i>Grounded Theory</i>.....	48
Figura 1 – Tela inicial da Plataforma NAVi.....	84
Figura 2 – Tela de apresentação da Plataforma NAVi (usuário <i>logado</i>), e ícones de recursos.....	84
Quadro 6 – Códigos iniciais da pesquisa.....	94
Quadro 7 – Códigos explicitados no instrumento da fase II.....	96
Figura 3 – Representação do processo de construção da teoria substantiva, à luz dos procedimentos sugeridos pela <i>GT</i>.....	106
Quadro 8 – Quadro-síntese das categorias-base.....	168
Figura 4 – Relatório do <i>ATLAS.ti</i>, página 01.....	250
Figura 5 – Relatório do <i>ATLAS.ti</i>, página 02.....	251
Figura 6 – Tela de interface do <i>ATLAS. ti</i> e principais recursos.....	252
Figura 7 – Exemplo de rascunho de um mapa de relações conceituais.....	252

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da busca dos termos de pesquisa nas bases de dados <i>Scielo</i> e <i>Prossiga</i>, nos eventos da <i>ANPAD</i> e nos periódicos <i>RAC</i>, <i>RAE</i> e <i>e-RAC</i>.....	25
Tabela 2 – Resultados da busca dos termos de pesquisa nas bases de dados <i>Web of Science</i> e <i>Emerald</i>.....	27

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	O FENÔMENO	17
1.2	A RELEVÂNCIA DO ESTUDO	17
1.2.1	Relevância local	23
1.2.2	Relevância nacional	23
1.2.3	Relevância internacional	26
1.2.4	A contribuição do estudo: geração de uma <i>teoria substantiva</i>	29
1.3	A QUESTÃO DE PESQUISA E OS OBJETIVOS DO ESTUDO.....	32
1.3.1	Objetivo geral	32
1.3.2	Objetivos específicos	33
2	MÉTODO DA PESQUISA	35
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	35
2.1.1	Abordagem multiparadigmática	36
2.1.1.1	O paradigma predominante: o interpretativo (ou construtivista).....	37
2.1.1.2	Contribuições do paradigma funcionalista (numa visão pós-positivista).....	41
2.1.1.3	Contribuições da complexidade e da teoria crítica.....	42
2.1.2	Implicações metodológicas: a opção pela <i>Grounded Theory (GT)</i>	45
2.1.3	Equilíbrio entre <i>sensibilidade e objetividade</i>	49
2.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
2.2.1	A postura da pesquisadora, e o uso do <i>eu</i>	51
2.2.2	Os pesquisados, e o uso do <i>nós</i>	52
2.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	53
2.3.1	Literatura técnica	54
2.3.2	Literatura não- técnica	54
2.3.3	Entrevistas	57
2.3.4	Artefatos físicos	62
2.3.5	Observação participante	62
2.4	ANÁLISE DOS DADOS	63
2.4.1	Procedimentos de análise	63
2.4.1.1	Terminologia da <i>Grounded Theory</i>	66
2.4.1.2	Microanálise.....	66
2.4.1.3	Codificação aberta.....	67
2.4.1.4	Codificação axial.....	67
2.4.1.5	Codificação seletiva.....	68
2.4.1.6	Validação da teoria substantiva.....	68

2.4.3	O software ATLAS. ti	70
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO E OBJETO DE ESTUDO: A EAD NA EA/UFRGS	73
3.1	A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (EA/UFRGS).....	73
3.2	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EA/UFRGS	74
3.2.1	Atividades de EAD desenvolvidas na EA/UFRGS	75
3.2.2	O NAVi – Núcleo de Aprendizagem Virtual, e outras gerências/coordenações de EAD na EA	77
3.2.3	A Plataforma virtual de aprendizagem NAVi	78
3.2.4	A concepção pedagógica da EAD na EA	85
3.2.4.1	Educação a distância.....	85
3.2.4.2	Prática da EAD na EA.....	90
4	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA TEORIA	92
5	A TEORIA SUBSTANTIVA DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL E DA EAD NA EA/UFRGS: AS CATEGORIAS DO MODELO DE ANÁLISE	107
5.1	VALORES.....	108
5.1.1	Acesso	108
5.1.2	Conceito da EAD	113
5.1.3	Qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD	116
5.2	CONTEÚDO.....	119
5.2.1	Conteúdo do conhecimento a partir da EAD	120
5.2.2	Conteúdo do conhecimento sobre a EAD	124
5.3	TECNOLOGIA.....	126
5.3.1	Processo	128
5.3.2	Ferramental-instrumental	130
5.4	GESTÃO.....	132
5.4.1	Papéis	136
5.4.2	Poder	145
5.4.3	Estratégia	148
5.5	INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	154
5.5.1	Comunicação	154
5.5.2	Oportunidades e iniciativas	156
5.6	A CATEGORIA CENTRAL: INTERAÇÃO.....	159
5.6.1	Cultura	161
5.6.2	Posturas	163
6	A TEORIA SUBSTANTIVA DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL E DA EAD NA EA/UFRGS: O MODELO EXPLANATÓRIO-RELACIONAL	172
6.1	A PERMEABILIDADE DOS VALORES À INTERAÇÃO	174

6.2	A PERMEABILIDADE DO CONTEÚDO À INTERAÇÃO.....	181
6.3	A PERMEABILIDADE DA TECNOLOGIA À INTERAÇÃO.....	188
6.4	A PERMEABILIDADE DA GESTÃO À INTERAÇÃO.....	196
6.5	A PERMEABILIDADE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INTERAÇÃO.....	206
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICE A – CONTATO INICIAL COM ENTREVISTADOS	240
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FASE I	241
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FASE II	243
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FASE III	246
	APÊNDICE E – CRITÉRIOS PARA VALIDAÇÃO DA TEORIA SUBSTANTIVA	248
	APÊNDICE F – FRAGMENTOS DE RELATÓRIOS DO ATLAS.TI	250
	APÊNDICE G – TELAS DO ATLAS.TI	252

1 INTRODUÇÃO

Lévy (1994) afirma que os computadores são redes de interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, que podem transformar radicalmente seus significados e o uso da distância, em que o espaço virtual – o ciberespaço – cria uma forma de comunicação não intermediada em grande escala, com potencial para um avanço decisivo em direção a formas mais evoluídas de inteligência coletiva.

O ciberespaço é declarado por Rheingold (1993) como representando um espaço conceitual onde as palavras, as relações humanas, dados, riquezas e poder são manifestados por indivíduos que se comunicam através de computadores. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal e mais difícil fica abranger a sua totalidade.

Segundo Castells (1999), os novos dispositivos de processamento da informação podem ser responsáveis pelo aumento da produtividade e por um crescimento moderado e constante. Parece imperativo, nesta abordagem, que a cultura e as instituições da sociedade, bem como as organizações, passem por mudanças: um novo processo de símbolos, uma nova educação e a qualificação dos povos. Portanto, a revolução da tecnologia da informação (TI) deve ser geradora e distribuidora de conhecimento e informação – através do ciberespaço. Está se vivendo a abertura de uma nova era de comunicação nos planos econômico, político e cultural. Esse ambiente inédito, assim, resulta da extensão das redes de comunicação para a vida organizacional, social e cultural.

Para Lévy (1999), a cibercultura – a cultura do ciberespaço, ou da própria internet – se traduz num conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. A cibercultura, na ótica de Lévy, cria uma alternativa local contra o que vem sendo a mídia de massas, uma mídia totalizante na atualidade do rádio e da televisão, tal como foi a escrita a partir de seu surgimento. Com a escrita e a mídia de massas expandiu-se a cultura, universalizou-se a informação difundindo-se para recantos e terras antes inatingíveis. Entretanto, na maior parte das vezes, o que foi feito homogeneizou-se no padrão dos mais influentes, detentores dos canais de comunicação (CABEDA, 2003).

Como afirma Cabeda (2003), diferentemente, a cibercultura já traz um universal com alternativas "sem totalidade", que pode ser construído a partir da vontade de pessoas comuns desde que conectadas à rede. Lévy (1999) afirma que a cibercultura, no sentido da

interconexão e do dinamismo em tempo real das memórias *on-line*, torna novamente possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto, o mesmo imenso hipertexto vivo.

Num pensamento semelhante, Yolin (2003) destaca que a internet tem modificado profundamente a estrutura das organizações, promovendo maior competitividade e flexibilidade, possibilitando ganhos consideráveis e reduzindo custos administrativos, bem como maximizando a eficiência organizacional através da modernização. Através da internet, têm emergido novas formas de organização e de trabalho.

Neste sentido, como reforça Teixeira Filho (2002), essa “nova economia”, ao girar em torno do conhecimento e da atenção, reforça o fato de que a comunicação, e não apenas a computação, é essencial. E a comunicação atualmente tem mais a ver com compreender do que com ter sido informado. Neste contexto, então, conectividade e relacionamento passam a ser as palavras de ordem.

Percebe-se que semelhante perspectiva estende-se à análise do campo educacional, em que sociedade, organizações e governos têm lançado crescentes desafios às instituições de ensino para que incorporem novas tecnologias educativas, implicando, ainda, na adoção de diferentes concepções pedagógicas, visando a melhorar a eficiência dos cursos tradicionais oferecidos na modalidade presencial, assim como para que obtenham novo impulso com a oferta de novos cursos na modalidade a distância, voltados a públicos, consideravelmente, bem mais amplos.

Uma destas instituições, no Brasil, é a Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), utilizando-se de novas tecnologias de apoio ao ensino e de novos cursos na modalidade de *educação a distância* (EAD), tendo como agente promotor principal o seu Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi), que desenvolveu uma Plataforma virtual própria de aprendizagem, a qual leva o mesmo nome. Neste contexto, pode-se considerar que a EAD figura como uma nova estratégia de ensino-aprendizagem, com impactos de diferentes naturezas, caracterizando, assim, um processo de mudança organizacional.

1.1 O FENÔMENO

O **fenômeno** que se procurou investigar é o processo de mudança organizacional, ou institucional, da EA a partir da EAD. Neste sentido, mais do que em compreender e analisar, em termos conceituais e práticos, unicamente *educação a distância* – um fenômeno, certamente, ainda mais amplo – , a pesquisa mantém seu foco em identificar e analisar elementos e aspectos relacionados à **mudança organizacional (ou, no caso, institucional) da Escola de Administração da UFRGS a partir do desenvolvimento de cursos de extensão, graduação e pós-graduação (e, eventualmente, outras aplicações, como utilização de recursos virtuais no ensino presencial, e formação de redes virtuais de pesquisa) na modalidade a distância**¹.

Analisar, portanto, este **fenômeno – o processo de mudança organizacional, ou institucional, da EA a partir da EAD** – esta mudança, passa a ser uma preocupação relevante tanto para a Instituição quanto para instituições de ensino e organizações em geral. Apesar de se acreditar não ser possível a generalização de abordagens e interpretações de processos de mudança, esta preocupação permanece como sendo importante e significativa, e sua análise, em termos genéricos, pode permitir com que as organizações e os estudiosos compartilhem diversos *insights* e interpretações acerca dos processos de mudança.

E é sob esta ótica que se apresenta a presente pesquisa, com o intuito de oferecer uma contribuição *substantiva* para o conhecimento em Administração e EAD, ainda que a partir do estudo do caso específico da EA/UFRGS.

1.2 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Objetivando justificar adequadamente a relevância do estudo realizado – de seu fenômeno, problema e objetivos definidos (no tópico a seguir) – , cabe, primeiramente, fazer uma breve contextualização da EAD no mundo e no Brasil.

¹ Ressalte-se que, ao se referir, aqui, *educação a distância*, faz-se menção a cursos que se utilizam de mídias com apoio da *web* (mesmo que, em alguns casos, se utilize de rádio, telefone e videoconferências como recursos auxiliares). Assim, neste contexto, já não fazem parte os antigos modelos de educação a distância como, por exemplo, o ensino por correspondência e os telecursos da televisão aberta. Uma conceituação mais adequada de educação a distância, tal como considerada por este estudo, se faz no tópico 3.2.4.1, previamente à contextualização da EAD na EA/UFRGS.

Como primeira definição, Moore e Kearsley (2007) caracterizam *educação a distância* como sendo

(...)o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

A definição adotada pelos autores e, também, pelo estudo em foco – de *educação a distância* –, embora várias outras sejam frequentemente encontradas na literatura (ensino a distância, tele-educação, e-learning, ensino por computador, dentre outras), baseia-se nas seguintes premissas:

- a do estudo da EAD como aprendizado e ensino (e não apenas ensino, no sentido de “transmissão do conhecimento”);
- aprendizado que é *planejado*, e não acidental;
- aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino; e
- comunicação por meio de *diversas*² tecnologias.

Contextualizando a EAD no mundo, os mesmos autores referem que o potencial da EAD como uma forma de transmissão do conhecimento, especialmente dos países considerados desenvolvidos ou em desenvolvimento, o que tem atraído o interesse de organismos como o Banco Mundial e a UNESCO³ que, por sua vez, possuem políticas relacionadas à EAD para o desenvolvimento internacional, inclusive oferecendo cursos próprios. Essa e outras tendências podem acelerar, nos próximos anos, a globalização da EAD (muito embora muitas pessoas ainda, no mundo, não disponham de acesso ao aparato tecnológico necessário). Moore e Kearsley (2007), inclusive, citam o êxito de projetos na China, na Coreia, na Finlândia, na Noruega, na África do Sul, no Reino Unido e, também, no Brasil, com destaque para o projeto da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Focando, então, no contexto nacional, é conveniente destacar que dados do ABRAEAD (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância) colocam, atualmente, a Região Sul do Brasil – onde está situada a própria UFRGS – como tendo o maior número de alunos de cursos na modalidade a distância (ABRAEAD, 2007), embora tenha sido na região Sudeste que as primeiras propostas de educação a distância no Brasil tenham sido

² Especialmente as tecnologias de informação e comunicação (TICs) mediadas por computador, e computador com acesso à internet, embora podendo agregar outras tecnologias complementares de tele-educação.

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

desenvolvidas. Ainda a mesma região Sul, juntamente com a Região Centro-Oeste, é a que mais cresce em número de estudantes na modalidade a distância. Em percentuais, a Região Sul detém 33% (trinta e três por cento) dos estudantes de EAD do Brasil, contra 31% (trinta e um por cento) da Região Sudeste.

Outros dados relevantes mencionados pelo Anuário são os seguintes, dentre outros: o número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados para utilização da EAD cresceu 36% (trinta e seis por cento) entre os anos de 2004 e 2006; já o número de alunos, nestas instituições, cresceu 150% (cento e cinquenta por cento).

Especificamente com relação à EAD no ensino superior, também as colocações de Moran (2002a), embora anteriores em poucos anos, ainda se fazem bastante pertinentes:

As instituições superiores de ensino estão finalmente começando a atuar de forma clara e decidida em Educação a Distância. O avanço da Internet está trazendo grandes mudanças para a educação presencial, ao introduzir momentos e técnicas de educação a distância. E a educação a distância começa a aproximar-se da presencial, a sair do nicho em que se encontrava. Na medida em que cada instituição desenvolve sozinha ou em rede cursos de graduação, de especialização, de extensão e agora de Pós *stricto sensu*, vai adquirindo competência, atraindo novos alunos e mercados, perdendo o medo de arriscar e legitimando essa modalidade de educação (...). Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente de modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual (MORAN, 2002a).

Para o mesmo pesquisador (MORAN, 2006), a maioria das instituições começa a atuar em EAD por meio de projetos isolados ou, mesmo, regionais. Aos poucos, vão evoluindo em sua atuação, por meio de associações, consórcios, e, especialmente sobre as universidades públicas, são exercidas pressões governamentais para que participem de projetos de formação de professores a partir do Projeto da UAB (Universidade Aberta do Brasil), e/ou de cursos na área de Administração em convênios, geralmente, com grandes empresas estatais (como o Banco do Brasil S/A). Neste segundo caso, muitos dos cursos tendem a ser cursos de especialização *lato sensu*, como o GNF-BB (Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros), desenvolvido pela EA/UFRGS em parceria com o Banco do Brasil.

Corroborando com estas constatações, Casagrande (2008), em sua pesquisa recente, afirma que o ensino de pós-graduação, especialmente o de pós-graduação *lato sensu*, é crescente no Brasil, com respaldo na necessidade constante de qualificação de pessoas para o mercado de trabalho e, paralelamente a isto, tem-se o advento da EAD, que traz “novas possibilidades em termos de qualidade de aprendizado, flexibilidade de tempo para os estudantes, facilidade de acesso de qualquer local com acesso a internet, e disponibilidade de educação para locais onde antes não era possível um ensino muito específico de qualidade” (CASAGRANDE, 2008, p. 7).

O próprio Anuário (ABRAEAD, 2007) também enfatiza que (ao menos até o levantamento realizado), em 2007, a pós-graduação respondia por 27,7% (vinte e sete ponto sete por cento) de 889 cursos, a extensão/capacitação por 30,6% (trinta ponto seis por cento) e a graduação, por 23% (vinte e três por cento). Ainda, dos cursos de pós-graduação identificados, apenas 1 (um), no Estado do Paraná, é de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), em todo o Brasil.

Diante destes dados, é perceptível que, mesmo que sejam somados apenas os dados referentes a pós-graduação e graduação (desconsiderando-se os cursos de extensão/capacitação, posto que podem ser oferecidos por praticamente quaisquer instituições, não necessariamente as de ensino superior), só aí se tem 50,7% (cinquenta ponto sete por cento) dos cursos na modalidade EAD no País.

Num cenário como este, as palavras de Moore e Kearsley parecem indicar a necessidade de se estudar e pesquisar em EAD:

A boa prática da educação a distância, bem como a pesquisa e a teoria, dependerão de mais treinamento dos educadores e de outras pessoas desta área; a fim de contribuir para a melhor comunicação da qual depende a boa prática e a pesquisa, é preciso existir mais compreensão da teoria de educação a distância como um meio de provocar menos confusão na terminologia (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.329).

Destarte, sob tal ótica, estudar e pesquisar a EAD – em suas diferentes implicações – torna-se, então, uma necessidade, de forma que, em especial as instituições de ensino superior, possam implementá-la com qualidade, o que, certamente, traz conseqüências para as próprias instituições de ensino e para outras diferentes organizações que, ainda que indiretamente, dependam destes esforços de formação e educação para a composição de seus quadros com colaboradores qualificados. E, mais do que isto, de maneira mais ampla ou

abstrata, para uma sociedade em geral que precisa, incessantemente, desenvolver massa crítica por meio de sujeitos pensantes, capazes de aplicar, da melhor forma, seus conhecimentos à solução dos problemas do cotidiano.

Focando, agora, mais pontualmente no fenômeno analisado – o processo de mudança organizacional, ou institucional, da EA a partir da EAD – e justificada, brevemente, a relevância de se analisar a EAD globalmente, resta, agora, justificar: por que, exatamente, pensar em “mudança” e “EAD”? E, ainda mais especificamente, a partir de uma instituição de ensino superior, como a EA/UFRGS?

Primeiramente, Casagrande (2008, p.8), em seu estudo, também realizado no âmbito da EA/UFRGS (mas diferente em seus propósitos de pesquisa), apresenta uma justificativa em termos locais, mas que também se aplica à justificativa da análise do fenômeno da EAD e da mudança organizacional/institucional na EA/UFRGS na presente pesquisa (e no que, inclusive, faz menção a artigo relacionado a esta, já em andamento quando da publicação do trabalho de Casagrande):

Num contexto mais local – o da Instituição EA/UFRGS – a pesquisa é relevante para a Instituição pelo fato de se acreditar que a EAD pode oferecer uma abrangência muito maior, indo muito além do até então público-alvo localizado na Grande Porto Alegre, permitindo que a EA amplie seu escopo de alunos e potenciais alunos para além do âmbito local. Ainda, a Instituição poderá ter como alunos pessoas que, embora residam e trabalhem na cidade e região metropolitana, tenham dificuldade de alocação de tempo para estudos e mesmo para frequentar aulas presenciais. Para estes, a EAD passa a ser a única opção viável. Não bastasse essa preocupação, a pesquisa é relevante também pelo fato de a EA manter, internamente, um Núcleo de Aprendizagem Virtual – o NAVi – preocupado em desenvolver e manter, junto à Escola de Administração, uma Plataforma própria de ensino-aprendizagem e, além disso, oferecer suporte a cursos a distância na Instituição, o que atualmente representa, para a EA/UFRGS, uma preocupação que pode ser considerada estratégica, como lembram pesquisas atuais na própria Instituição (SCHRÖEDER; KLERING, 2007⁴).

Portanto, além de esta representar uma questão importante para a instituição, poder-se-ia pensar que o é, também, para o contexto universitário em geral, e em especial para as instituições de ensino superior públicas, como é o caso da UFRGS.

A experiência da pesquisadora, e diversas buscas na internet ao longo da pesquisa, a fizeram inferir e, de fato, constatar que há uma quantidade significativa de trabalhos focando EAD, mormente produzidos por pesquisadores das áreas de Educação, Informática e

⁴ Na lista de referências da presente pesquisa, ver Schröder e Klering (2007a).

Comunicação, **mas não propriamente EAD e mudança, e, mais ainda, mudança no contexto universitário**. Há, ainda, mas em menor proporção, alguns trabalhos que focam a EAD e sua implantação no contexto corporativo (a exemplo dos trabalhos de Pilla (2002; 2007), Guerrero (2001) – que até analisa a mudança em uma organização, à luz do modelo de Motta (1998), e o da própria pesquisadora nos estudos de Mestrado Acadêmico – Schröder (2005), bem como as demais produções a estes relacionadas, em que, inclusive, as próprias constatações de Pilla (2007) afirmam a existência de poucos trabalhos “nesta linha”, ou seja, analisando a EAD no campo corporativo).

Então, trabalhos focando exatamente EAD e mudança (alguns raros trabalhos focando EAD e *gestão*, por exemplo, até foram encontrados, mas ainda mantendo o foco apenas em elementos isolados, como os elementos pedagógicos ou tecnológicos da EAD) **no contexto universitário, salvo engano, não foram localizados – e é aí que (ao menos até o presente momento) considera-se o caráter pioneiro da pesquisa, ainda que possa não ser considerada algo definitivo**.

Compreende-se, aqui, que “mudança” não envolve apenas “gestão”, embora *também* compreenda, em parte, a mudança na gestão, já que Motta (1998), por exemplo, é um autor que situa a mudança organizacional (ou institucional) sob diferentes perspectivas essenciais (mas, de forma alguma, únicas): a humana, a tecnológica, a estrutural, a cultural, a política e a humana. Neste contexto, é preciso analisar a mudança e suas implicações de forma ampla, aberta – e nisto houve, nesta pesquisa, um esforço.

Assim, no próprio campo dos estudos organizacionais, ao se referir a mudança organizacional, acredita-se que a indagação que se propôs faz-se pertinente à agenda de pesquisa, especialmente, dos estudos que compreendem educação a distância, mudança, gestão de organizações (ou ambientes) virtuais e, até mesmo, sistemas de informação, numa tendência ao relacionamento teórico, na Administração, entre Sistemas de Informação e Teorias Organizacionais, dentre outras contribuições.

Ainda, a preocupação parece altamente relevante às pesquisas em ensino e pesquisa em Administração, tangenciando, assim, uma discussão interdisciplinar, capaz de envolver influências de outras áreas de conhecimento, como Pedagogia, Comunicação e Informática, por exemplo.

Consoante com estas constatações, é apresentado, no que segue, breve levantamento de publicações que tangenciam, concomitantemente, temas como *mudança organizacional* e

educação a distância, sobretudo dentro dos campos de conhecimento da Administração e da Educação.

1.2.1 Relevância local

Junto à base de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações da UFRGS (<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital>), foram localizados (quando do início da escrita da Tese), 20 (vinte) trabalhos contendo “UFRGS” em seu título, e 12 (onze) contendo “Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, compreendendo, ao todo, 32 (trinta e duas) publicações com temáticas relacionadas a todas as unidades da Instituição UFRGS, além da própria EA – Escola de Administração (à qual uma única Dissertação faz menção explícita), contemplando diferentes tópicos.

Pode-se inferir o quanto este número ainda é pouco expressivo. Não se pôde precisar, em média, quantas Teses e Dissertações são defendidas por ano na UFRGS, em todos os seus programas; no entanto, dados estatísticos da pós-graduação *lato sensu* na Instituição (<http://www.ufrgs.br/propg>) apontam a titulação, entre os anos de 1990 e 2006, de 1.704 doutores e 6.416 mestres, o que totalizaria 8.120 Teses e Dissertações.

Pesquisas no contexto da própria Instituição de ensino (UFRGS ou, mais propriamente, na EA/UFRGS), especialmente analisando processos em andamento, parecem desejáveis, de forma a aperfeiçoar estes diferentes processos e analisar diferentes realidades dentro da Instituição. Como para quaisquer organizações, acredita-se que as instituições de ensino superior (IES) necessitam estar preparadas para compreender seus processos de mudança organizacional.

1.2.2 Relevância nacional

Em pesquisas em *sites* de busca na internet, como o *Google* (<http://www.google.com>) (quando do início da escrita da Tese), observou-se que são inumeráveis as publicações sobre educação a distância, acadêmicas ou não. Houve dificuldade em se localizar publicações que relacionassem pontualmente termos como *educação a distância*, *mudança*, e mesmo *gestão*.

Nitidamente, observou-se que a maior parte dos materiais encontrados nas buscas referia-se unicamente a elementos pedagógicos da EAD.

Com vistas a qualificar a busca no âmbito acadêmico, procedeu-se a uma pesquisa, entre os dias 2 e 9 de março de 2008, em bases de dados nacionais, ainda que por uma amostra, escolhendo-se as bases de dados *Scielo – The Scientific Electronic Library On-line – Brasil* (<http://www.scielo.br>) e *Prossiga* (<http://www5.prossiga.br/basesdedados>). O *Scielo* é uma biblioteca eletrônica que abrange periódicos nacionais selecionados; o *Prossiga* é um sistema que compreende diversas bases de dados brasileiras na internet.

Complementando esta pesquisa, também optou-se por, mais especificamente no campo da Administração, realizar a mesma busca junto aos eventos realizados pela ANPAD – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (<http://www.anpad.org.br>) e aos periódicos credenciados pela ANPAD: RAC – Revista de Administração Contemporânea, BAR – *Brazilian Administration Review* e RAC-e – Revista de Administração Contemporânea Eletrônica. Foi utilizada a ferramenta de busca do próprio *site* da ANPAD, e a pesquisa deu-se em todos os campos, não somente em *abstracts*. A pesquisa nas bases de dados ocorreu de forma semelhante.

A busca de artigos fez-se com uso dos termos *educação a distância*, *e-learning* (expressão em língua inglesa também bastante usual) e *ensino a distância*, considerados mais genéricos e abrangentes. Ainda, os resultados obtidos em cada busca foram analisados por *análise semântica*, lendo-se os resumos ou mesmo os artigos na íntegra, possibilitando sua filtragem a fim de que fossem considerados unicamente os trabalhos de alguma forma relacionados à temática pesquisada, ou que tangenciassem aspectos de gestão e mudança, uma vez que, conforme já mencionado, se percebeu que a maior parte dos artigos localizados envolveu unicamente aspectos pedagógicos, não de gestão e mudança propriamente.

Os dados desta busca são apresentados na Tabela 1 e no Quadro 1, a seguir.

Tabela 1 – Resultados da busca dos termos de pesquisa nas bases de dados Scielo e Prossiga, nos eventos da ANPAD e nos periódicos RAC, RAE e e-RAC

Termos	Scielo	Validados Scielo	RAC	RAE	e-RAC	Prossiga	Eventos ANPAD ⁵	Validados eventos ANPAD
educação a distância	37	3	0	0	0	0	9	2
e-learning	2	0	0	0	0	0	6	1
ensino a distância	1	0	0	0	0	0	19	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns artigos, ainda, repetiam-se nas buscas. Finalmente, selecionando-se as publicações validadas, foi possível elencar as seguintes:

Título	Autores	Periódico/Evento	Área de conhecimento	Ano
<i>E-learning</i> como alternativa de ensino superior: estudo de caso no Curso de Graduação em Administração (UFRN)	Menelau, S. <i>et al.</i>	EnEPQ	Administração	2007
Ensino a distância como estratégia educacional e organizacional: o caso de uma Escola de Administração de uma universidade pública brasileira ⁶	Schröder, C. S.; Klering, L. R.	ENADi	Administração	2007
Ensino a Distância no Brasil: Avaliação de uma Parceria Universidade–Empresa	Freitas, A. S.; Bertrand, H.	EnANPAD	Administração	2006
Percepções sobre educação a distância: limitações e restrições à implantação da Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil	Zerbini, T. <i>et al.</i>	EnANPAD	Administração	2006
As relações entre confiança, valor e lealdade no contexto da educação a distância: um estudo de caso em uma	Porto, C. A. <i>et al.</i>	EnANPAD	Administração	2004

⁵ todas as edições, compreendidas entre os anos de 1997 e 2007. Eventos: ENANPAD – Encontro da ANPAD (1997-2007, anual); EnEO – Encontro de Estudos Organizacionais (2000-2008, bi-anual); Simpósio – Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica (2006); ENADi – Encontro de Administração da Informação (2007); 3 Es – Encontro de Estudos em Estratégia (2003 a 2007, bi-anual); EMA – Encontro de Marketing da ANPAD (2004 a 2006, bi-anual); EnAPG – Encontro de Administração Pública e Governança (2004 e 2006, bi-anual); EnGPR – Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (2007) e EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (2007).

⁶ Um dos artigos que deu origem à pesquisa a ser desenvolvida nesta Tese.

universidade federal				
Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas	Silva Jr., J. R.	<i>Rev. Bras. Educ.</i> , Dez 2003, 24, p.78-94	Educação	2003
As mudanças geradas com a implementação de sistemas de educação a distância em uma empresa de telecomunicações	Guerrero, R. P. <i>et al.</i>	EnANPAD	Administração	2002
Ensaio sobre a educação a distância no Brasil	Belloni, M. L.	<i>Educ. Soc.</i> , Abr 2002, 23 (78), p.117-142	Educação	2002
Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via internet: a visão dos especialistas	Testa, M. G.; Freitas, H. M. R.	EnANPAD	Administração	2002
Uma experiência de ensino e pesquisa em organização estatal em processo de mudança	Vergara, S. C. ; Cavalcanti, C. O. B.	EnANPAD	Administração	1999
Capacitação a distância de professores do ensino fundamental no Brasil	Barreto, E. S. S. Sá	<i>Educ. Soc.</i> , Ago 1997, 18 (59), p.308-329	Educação	1997

Quadro 1 – Publicações validadas pela análise (nacional)

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se que, dos artigos selecionados (excetuando-se o de Schröder e Klering, 2007a, relacionado a esta pesquisa), nenhum apresentou uma contribuição teórica ou mesmo contribuição pontual ***exatamente relacionada ao estudo de EAD e mudança em uma instituição de ensino.***

1.2.3 Relevância internacional

Através de breve pesquisa em bases de dados e *sites* de busca na internet, como o *Google* (<http://www.google.com>), realizada entre os dias 23 e 30 de janeiro e entre os dias 2 e 9 de março de 2008 (quando do início da escrita da Tese), pôde-se facilmente inferir que a produção acadêmica e não-acadêmica relacionada a EAD nas organizações apresenta quantidade significativa de trabalhos desenvolvidos ou em andamento. Percebeu-se que são incontáveis os trabalhos sobre EAD, e inúmeros os trabalhos sobre EAD e organizações;

todavia, o mesmo não se observou com relação a trabalhos envolvendo, simultaneamente, EAD e instituições de ensino superior, mormente no que tange a aspectos de gestão e mudança organizacional.

Esta constatação fez-se, basicamente, a partir de uma investigação em duas relevantes bases de dados internacionais: *Web of Science* – *ISI Web of Knowledge* (<http://www.isiwebofknowledge.com>) e *Emerald* (<http://www.emeraldinsight.com>), para a qual foram escolhidos alguns termos relacionados à temática em questão, de forma a facilitar a filtragem nestas bases, que contêm milhões de artigos escritos por pesquisadores do mundo inteiro.

A busca (retratada na Tabela 2 a seguir) se fez com expressões na língua inglesa, sendo feita, no *Web of Science*, pela opção *topic* (tópico, assunto) e, na base *Emerald*, pela opção *abstract* (resumo). A escolha destas opções auxiliou a pesquisadora no processo de pesquisa nestas bases bastante amplas, evitando que os termos utilizados na busca conduzissem a resultados demasiadamente genéricos. Os resultados obtidos em cada pesquisa foram analisados por *análise semântica*, lendo-se os resumos encontrados ou mesmo os artigos na íntegra, possibilitando sua filtragem a fim de que fossem considerados unicamente os trabalhos de alguma forma relacionados à temática pesquisada.

Os termos utilizados nas buscas foram os seguintes, bem como seus resultados:

**Tabela 2 – Resultados da busca dos termos de pesquisa nas bases de dados
Web of Science e *Emerald***

Termos	<i>Web of Science</i>	Validados <i>Web of Science</i> na busca específica	<i>Emerald</i>	Validados <i>Emerald</i> na busca específica
distance-higher-education-change	10	-	5	1
distance-higher-education-impact	22	3	5	2
distance-university-change	43	2	6	1
e-learning-higher-education-change	3	1	-	-
e-learning-higher-education-impact	7	-	-	-
e-learning-university-change	9	2	15	-
On-line-higher-education-impact	25	-	6	1
on-line-university-impact	69	1	16	1
web-higher-education-change	10	-	1	-
web-higher-education-impact	23	-	5	-
web-university-change	37	-	11	1
web-university-impact	93	-	12	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Selecionando-se, nestas duas bases, todas as publicações validadas (sendo que algumas se repetiam entre as buscas, e mesmo nas validações delas), no Quadro 2 (abaixo), pôde-se elencar as seguintes:

Título	Autores	Periódico	Área (principal) de conhecimento (do periódico)	Ano
Institutional potential for on-line learning: a Hong Kong case study	Donoghue, S. L.	<i>Educ Technol Soc</i> , 2006, 9 (4), pp. 78-94	Ciência da Computação	2006
Challenging hierarchies: the impact of e-learning	Jones, N.; O'Shea, J.	<i>High Educ</i> , Oct.2004, 48 (3), pp. 379-395	Educação	2004
From strategic planning to meaningful learning: diverse perspectives on the development of web-based teaching and learning in higher education	Lofstrom, E. <i>et al</i>	<i>Brit J Educ Technol</i> , Mar.2007, 38 (2), pp. 312-324	Educação	2007
Power, politics, and pecking order: technological innovation as a site of collaboration, resistance, and accommodation	Davis, J.N.	<i>Mod Lang J</i> , Sum. 2005, 89 (2), pp. 161-176	Educação	2005
Higher education staff experiences of using web-based learning technologies	Salmon, D.; Jones, M.	<i>Educ Technol Soc</i> , Jan. 2004, 7 (1), pp. 107-114	Ciência da Computação	2004
When an ivy league university puts its courses on-line, who's going to need a local university?	Lau, M.C.F.; Tan, R.B.N.	<i>Lect Notes Comput Sc</i> , 2004, 3044, pp. 873-881	Ciência da Computação	2004
Trends transforming the universities of this Century: virtualize, disappear, or transform	Sohail Inayatullah, S.; Gidley, J.	<i>On The Horizon</i> , 2000, 8 (2) - Conceptual Paper	Educação	2000
Innovation and collaboration: delivering distance English courses electronically	Allison D. Smith, Daniel Shockley	<i>Campus-Wide Information Systems</i> , 2002, 19 (2) - Research Paper	Ciência da Computação	2002
TQM at South Bank University: issues in teaching and learning	Chadwick, P.	<i>Quality Assurance In Education</i> , 1995, 3 (1) - Case Study	Educação/Gestão Educacional	1995
Borderless education: some implications for management	Wood, B. J. G., Tapsall, S. M., Soutar, G. N.	<i>International Journal Of Educational Management</i> , 2005, 19 (5) - Viewpoint	Educação/Gestão Educacional	2005
Top ten secrets of effective e-learning	Barron, J.	<i>Industrial And Commercial Training</i> , 2006, 38 (7) – Case Study	Administração	2006

Quadro 2 – Publicações validadas pela análise (internacional)

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da leitura dos *abstracts*, constatou-se que todos os artigos selecionados apresentam, em suas temáticas, alguma forma de relação *parcial* com EAD, gestão e mudança; no entanto, nenhum deles parece abordar *exatamente* a preocupação da pesquisa em foco, aliando pontualmente educação a distância e mudança (ou impacto) em uma Universidade (no caso desta pesquisa, uma Universidade Pública Federal), embora alguns, focando instituições de ensino, abordassem elementos “esparcos” da análise relacionada a EAD e mudança. Outro dado importante é que se constatou que, dentro da Administração, parece haver, significativamente, menos periódicos que abordam temáticas relacionadas à EAD.

1.2.4 A contribuição do estudo: geração de uma *teoria substantiva*

Embora a pesquisa (no caso, a busca exposta nos tópicos 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3) realizada não seja, de forma alguma, exaustiva e os dados obtidos não sejam conclusivos – uma vez que o levantamento foi realizado quando do início do estudo, meramente para auxiliar em sua contextualização –, pôde-se inferir que o presente trabalho apresenta caráter pioneiro em sua proposta – ao menos em sua preocupação específica –, tendo relevância nos contextos local, nacional e internacional. **A despeito das peculiaridades inerentes ao ensino superior, mormente ao ensino superior público no Brasil, bem como sensíveis diferenças mesmo entre instituições da mesma categoria, a pesquisa em foco parece também apresentar importância genérica no esforço de estudar, relacionalmente, educação a distância e mudança.**

Dentro desta perspectiva, tal estudo visa a contribuir para a teoria, políticas e práticas (MARSHALL; ROSSMAN, 1995) relacionadas à educação a distância, e especialmente à relação entre educação a distância e mudança organizacional. No intuito de desenvolver uma *teoria substantiva* – um esquema explanatório sob o ponto de vista teórico-prático (a despeito de impossibilidades de generalização) –, visa a fornecer um referencial para a análise da mudança organizacional em instituições de ensino superior que se utilizam de EAD. Sua proposta, desta maneira, é a de conduzir-se além do estudo de caso específico que o baseia, crendo-se que outras instituições podem valer-se de um “olhar” semelhante ao analisarem seus processos de mudança organizacional pertinentes à educação a distância.

Em termos acadêmicos, portanto, o estudo faz-se relevante tanto no sentido teórico quanto no prático: *teórico*, no esforço de apresentar uma teoria substantiva de análise da mudança, que pode servir como um referencial para pesquisas afins; e *prático*, com vistas a fornecer às instituições de ensino superior uma abordagem, mesmo que não plenamente generalizável, de mudança – relacionada à educação a distância – também em aspectos práticos, o que lhes possibilitaria uma compreensão subjetiva do processo, bem como vislumbrar, sob diversas perspectivas, alguns desafios à implantação da EAD, a partir da experiência da EA.

Esse referencial procura, por meio de um embasamento metodológico reconhecido – o da geração de *teoria fundamentada nos dados* (STRAUSS; CORBIN, 2008) e conduzido rigorosamente, oferecer uma abordagem de mudança mais consistente, como resultado de uma *transformação sistemática dos produtos* da análise em uma *teoria* (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.35).

A abordagem metodológica adotada pela pesquisa foi a da *Grounded Theory – GT* (STRAUSS; CORBIN, 2008), a ser melhor explicitada no Capítulo 2. Um dos objetivos da *Grounded Theory* – embora não necessariamente atingido em todos os estudos que se valem de suas técnicas – é a construção de *teoria*.

De acordo com o que lembram Bandeira-de-Mello e Cunha (2004), a *GT* apresenta preocupação principal com a explicação de como grupos lidam com problemas em situações específicas, em que essa explicação é fornecida por meio de um conjunto de proposições em torno de uma categoria central, que representa um processo social relevante para os envolvidos.

Tal visão é, destarte, coerente com a proposta deste trabalho, em que há uma preocupação com a análise, a explicação, a interpretação do processo da mudança organizacional relacionada com as atividades de EAD na EA/UFRGS. Neste analisar, procurou-se efetivamente gerar uma *teoria substantiva* do processo.

Uma *teoria* geralmente é mais do que um conjunto de resultados; ela oferece uma explicação sobre os fenômenos. Segundo Strauss e Corbin (2008), as teorias possuem várias propriedades e, quando analisadas, também podem ser localizadas ao longo de certas dimensões e ordenadas conceitualmente. Algumas teorias são mais abstratas, dispondo de elementos mais conceituais e de maior aplicabilidade do que outras; algumas teorias abrangem um escopo maior de problemas que outras; e, ainda, algumas teorias podem ser

consideradas substanciais (ou *substantivas*), enquanto que outras podem ser consideradas formais.

Teorias mais formais são menos específicas para um grupo ou local. Todavia, cabe ressaltar que, na abordagem da *Grounded Theory*, todas as teorias são construídas, variam em sua natureza e diferem entre si. Independente de como são construídas, cada teoria é única.

Teorização

é o ato de construir (enfatizamos esse verbo também), a partir dos dados, um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações. Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. **Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação** [grifo meu] (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.37).

Desta maneira, entende-se que uma *teoria substantiva* busca, assim, a explanação integrada de conceitos, por meio de declarações de relações, de uma área de estudo específica em um dado contexto, indo além da mera *descrição* e de *ordenamento conceitual* que, no entanto, constituem etapas do processo de construção teórica.

O contexto específico do presente estudo é a Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), em cujo *locus* se intenta estudar a mudança organizacional relacionada às atividades de EAD. Embora não se trate de uma *teoria formal*, a teoria gerada neste contexto pode fornecer *insights* relevantes não apenas para a própria EA, mas também servir como um referencial para a análise da mudança relacionada à EAD em outras instituições de ensino superior (IES).

Conforme recordam Bandeira-de-Mello e Cunha (2004), é pela capacidade de abstração (sem que sejam, no entanto, extrapolados os limites da área substantiva estudada) e pela sistematização da variabilidade encontrada nos dados que uma teoria substantiva adquire poder explicativo, e não propriamente pela quantidade de casos investigados (indivíduos ou organizações). Ainda,

(...) a teoria substantiva deve ser flexível e permanecer aberta às novas descobertas, sendo sistematicamente checada com novos dados. Isso implica que, à medida que novos dirigentes são ouvidos e novos dados secundários referentes a outras empresas são coletados, a teoria substantiva vai sendo aperfeiçoada e não simplesmente rejeitada, caso sejam encontradas divergências (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2004, p. 161-162).

Assim, por meio desta intenção de gerar *teoria substantiva*, este estudo passa a ser conveniente, organizacional e academicamente relevante, tanto em termos práticos quanto teóricos, conforme anteriormente ressaltado. Mas também o é sob o ponto de vista

metodológico (ZAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1991), oferecendo uma outra *forma de ver e apresentar a mudança* por meio da teorização, através do emprego da abordagem da *Grounded Theory*.

Ainda, o estudo pôde ser considerado viável, tendo em vista aspectos como a integração da pesquisadora à Instituição e ao contexto analisados, como participante e observadora do processo, em diferentes momentos, facilitando a realização de entrevistas e de outras observações; o conhecimento da existência de conjunto significativo de fontes documentais pertinentes ao estudo; e a percepção do apoio, de profissionais diretamente ligados ao fenômeno, às iniciativas de pesquisa neste campo dentro da Instituição, por considerarem que a pesquisa é relevante, especialmente, à própria EA/UFRGS.

Dentre estes profissionais, encontra-se o próprio Professor-Orientador da pesquisa, que coordenou e atualmente ainda coordena diversas iniciativas de implementação de programas de EAD na Instituição, tendo sido mentor do processo desde as primeiras atividades de EAD realizadas na Escola. Considera-se, então, que houve suficiente acesso a pessoas, documentos, sistemas e processos relacionados ao problema analisado, ainda que com algumas limitações (melhor apresentadas no Capítulo 7).

1.3 A QUESTÃO DE PESQUISA E OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Neste contexto, apresentado o fenômeno, e justificada a relevância do estudo, a **questão de pesquisa** proposta foi a seguinte:

Como pode ser analisada a mudança organizacional na EA/UFRGS a partir das atividades de educação a distância, em todas as suas aplicações?

Esta questão pôde ser traduzida no adequado atendimento dos objetivos elencados a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a mudança organizacional na EA/UFRGS a partir das atividades de educação a distância, em todas as suas aplicações, desenvolvendo-se uma *teoria substantiva* acerca do processo.

1.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes, compreendendo caracterizações, descrições, identificações e culminando, finalmente, com a análise que se pretendeu realizar:

- a) *caracterizar* as atividades de EAD desenvolvidas na EA/UFRGS (tanto cursos na modalidade totalmente a distância – Graduação, Pós-Graduação e Extensão – quanto atividades de apoio ao ensino presencial), tanto para o público interno quanto para o público externo;
- b) *caracterizar* as atividades do NAVi – Núcleo de Aprendizagem Virtual e das gerências e coordenações de EAD enquanto agentes ⁷de suporte às atividades de EAD desenvolvidas na EA/UFRGS;
- c) *caracterizar* a Plataforma de Aprendizagem NAVi, *descrevendo* seus principais recursos e peculiaridades;
- d) *caracterizar* a concepção pedagógica que se busca adotar com a utilização da EAD na EA;
- e) *identificar, selecionar e desenvolver* categorias e subcategorias de análise capazes de *definir e explicar* coerentemente o fenômeno da EAD na EA/UFRGS, inclusive uma categoria tida como central na análise, bem como possíveis relações entre as categorias desenvolvidas; e
- f) finalmente, com base nos objetivos anteriores, *desenvolver uma teoria substantiva da mudança organizacional* na EA/UFRGS a partir das atividades de EAD – um *modelo*⁸ *explanatório e relacional* sob o ponto de vista teórico-prático (a despeito de impossibilidades de generalização) –, que possa ser utilizada como referencial (ou “inspiração”) para a própria Instituição (EA) e, também, para IES em geral

⁷ Para fins de uniformização da redação, sempre que houver referência a “agentes”, estar-se-á referindo a grupos gestores específicos, como, por exemplo, o NAVi e, sempre que houver referência a “atores”, estar-se-á referindo a pessoas no processo (professores, tutores, alunos, etc.). Esta uniformização só não se observa no caso de citações da literatura e de entrevistados.

⁸ Aqui, numa primeira leitura, a expressão *modelo* parece não condizer com a idéia de “impossibilidade de generalização”. Entretanto, para a pesquisadora, “modelo” pareceu um termo mais adequado a esta pesquisa, por traduzir, na sua percepção, a idéia de uma forma de representação da realidade – mas não necessariamente como um modelo *a ser seguido*. Neste sentido, no próprio Capítulo 6, adota-se a expressão “modelo relacional”, por se acreditar que ainda traduz algo menos “mecânico” e “linear” do que, por exemplo, “esquema” relacional (embora “esquema” tenha sido empregado constantemente na obra em português de Strauss e Corbin (2008)). Assim, após outras revisões e discussões, a opção por manter o termo *modelo* permaneceu, até para fins de uniformização no texto.

que desenvolvem atividades de EAD, sobretudo no âmbito do ensino superior público brasileiro.

Finalmente, com vistas à adequada apresentação do estudo e seus resultados, e de forma coerente com os pressupostos da metodologia utilizada⁹ (a da *Grounded Theory*), esta pesquisa encontra-se assim estruturada: no Capítulo 1, faz-se esta introdução; no 2, se esclarece a postura epistemológica adotada, bem como se descreve, em linhas gerais, o método de pesquisa; no 3, faz-se uma contextualização do fenômeno, e objeto, de estudo: a EAD na EA/UFRGS; no 4, é descrito, em linhas gerais, o processo de construção da teoria; no 5, são apresentadas as categorias de base do modelo de análise da teoria substantiva; e, no 6, é demonstrado o modelo explanatório-relacional da teoria substantiva, compreendendo relações entre as categorias de base e a categoria central.

No Capítulo 7, são apresentadas as considerações finais da pesquisa; e, por fim, são elencadas as referências utilizadas pelo estudo, bem como anexados, como complementação, instrumentos e ilustrações referentes ao processo de coleta e análise de dados.

Introduzida, desta maneira, a discussão acerca do fenômeno e do problema de pesquisa, faz-se necessária agora uma explicação acerca de quais foram os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa em foco, com vistas ao atingimento dos objetivos mencionados.

⁹ A *GT* não exige que, a priori, o relatório de pesquisa conte com um vasto capítulo de referencial teórico, previamente ao desenvolvimento do estudo; encontros com a literatura ocorrem durante a análise e construção de teoria, ou mesmo ao seu final, e não exaustivamente, tampouco para “delimitar” a análise: ocorrem tão somente para refiná-la.

2 MÉTODO DA PESQUISA

A seguir, são apresentados o tipo de pesquisa, seus participantes, as técnicas e instrumentos de pesquisa e as formas de análise dos dados que se adotou e buscou aprofundar durante o desenvolvimento desta Tese.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo pode ser considerado um estudo analítico, com vistas à geração de um esquema de análise explicativo/interpretativo, através da construção de uma *teoria substantiva* acerca do processo analisado. A pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso simples, contemplando descrições, conceituações e explicações. As técnicas de análise de dados foram, predominantemente, qualitativas.

Antes de mais nada, cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada considerando um “recorte” de tempo específico, com relação ao fenômeno da EAD na EA, considerando, particularmente, eventos ocorridos e documentos produzidos nos últimos 6 (seis) anos, entre 2002 e 2008, portanto. Isto se fez necessário, preservando o caráter de processo, e mesmo assim mantendo o foco na análise da mudança em um **dado momento no tempo**, que se considerou como mais significativo a partir das primeiras observações – tanto que, restando reconhecidos os primeiros esforços anteriores de implementação da EAD na EA (antes de 2002), os documentos a que se pôde ter acesso e **as falas dos entrevistados deram, de fato, destaque à mudança percebida mais “recente” (essas falas mencionaram, especialmente, eventos e fatos ocorridos nos últimos 3 (três) anos – entre 2005 e 2008)**, a partir de uma maior utilização da Plataforma NAVi e da criação e consolidação de cursos de extensão, especialização e graduação.

Ainda, previamente à descrição dos sujeitos, fontes de dados, técnicas de coleta e formas de análise dos dados, e com vistas a uma melhor compreensão da proposta de pesquisa, são apresentadas e justificadas, a seguir, as bases epistemológicas que foram adotadas pelo estudo.

2.1.1 Abordagem multiparadigmática

Tendo-se, por *objetivo geral* da pesquisa: *analisar a mudança organizacional na EA/UFRGS a partir das atividades de educação a distância, em todas as suas aplicações, desenvolvendo-se uma teoria substantiva acerca do processo*, na pesquisa em foco, optou-se por proceder a uma análise orientada *pela integração paradigmática* (FABIAN, 2000), com ênfase **predominante** num paradigma *interpretativo* (“subjetivista”) de análise, e ênfase **secundária** em outros paradigmas como o *funcionalismo* (“objetivista”), a abordagem da *complexidade* e a da *teoria crítica*.

Desenvolveu-se, então, uma *abordagem multiparadigmática* de um único fenômeno, em que a opção predominantemente, porém, foi pelo paradigma interpretativo, já abarcando uma perspectiva sócio-construtivista, influenciada, então, por visões de outros paradigmas.

A pesquisa multiparadigmática conduz os pesquisadores a moverem-se além da revisão da literatura e aplicarem “lentes” ou paradigmas divergentes empiricamente, seja por meio da condução de estudos paralelos, seja através da realização de estudos sequenciais. Ainda, este tipo de pesquisa deve ser capaz de fornecer explicações acerca das possibilidades de relação interparadigmática, enquanto, concomitantemente, preserva a multiplicidade, sem o reducionismo de um paradigma a outro. Tal visão é amparada pelos trabalhos de estudiosos como Lewis e Grimes (1999), Weaver e Gioia (1994) e Hassard (1991), como também recorda uma esclarecedora revisão feita por Misoczky (2002) em um de seus trabalhos.

Burrell e Morgan (1979), em seu texto clássico *Sociological paradigms and organizational analysis*, definem a existência de quatro paradigmas sociológicos essenciais: o *funcionalista*, o *interpretativo*, o *humanista radical* e o *estruturalista radical* e, na pesquisa em foco, também à luz das definições de Guba e Lincoln (1994), estes quatro paradigmas, direta ou indiretamente, em maior ou menor proporção, se fazem presentes na análise, como se pretende apresentar nos tópicos a seguir.

Convém ressaltar, entretanto, que não é cabível nenhuma associação estática entre técnicas específicas de pesquisa e abordagens especificamente. Não cabe associar estaticamente, por exemplo, técnicas de pesquisa quantitativas à análise funcionalista, nem técnicas qualitativas à análise interpretativa; tampouco cabe relacionar determinantemente a análise funcionalista a alguns elementos, a interpretativa a outros, e a complexidade a outros tantos unicamente. Todos os olhares se estenderam, concomitantemente, à análise como um todo. **Ainda, não se faz associação direta entre paradigmas e contribuições da literatura**

– posto que não é este, aqui, o objetivo. **A interação paradigmática proposta aqui apenas traz implicações para as *formas de ver*, para a condução da análise em termos gerais.**

Neste sentido, **o paradigma sociológico tido como predominante na análise – *interpretativismo***, bem como as contribuições do *funcionalismo*, da *complexidade* e da *teoria crítica* – e suas implicações no âmbito metodológico – são apresentados a seguir.

2.1.1.1 O paradigma predominante: o interpretativo (ou construtivista)

O interpretativismo tem por intuito a interpretação da ação humana, identificando aspectos que possam estar sendo negligenciados pela abordagem positivista-funcionalista.

O paradigma interpretativo baseia-se no entendimento do mundo “como ele é”, na compreensão da natureza fundamental do mundo social em nível de experiência *subjéctiva*. Portanto, o paradigma interpretativo compartilha com o funcionalismo a base na *sociologia da regulação*; contudo, diferencia-se do funcionalismo positivista no fato de sua análise focar o domínio da consciência individual e da subjetividade, vendo o mundo social como um **processo social emergente** criado pelos indivíduos. A abordagem deste paradigma, assim, tende a ser *nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfica*.

De acordo com Schwandt (2003), o interpretativismo assume uma compreensão epistemológica da compreensão (*Verstehen*), considerando a compreensão como um processo intelectual pelo qual o pesquisador obtém conhecimento sobre um objeto (a significação da ação humana).

Numa outra abordagem, pode-se identificar o paradigma interpretativo de Burrell e Morgan (1979) com o paradigma epistemológico construtivista definido por Guba e Lincoln (1994), que se define por uma abordagem transaccional e subjetivista, em que pesquisador e objeto estão interconectados, de forma que os achados são “criados” conforme prossegue a investigação. Este é um paradigma relativista, na medida em que entende que as realidades são compreensíveis através de múltiplas construções mentais, baseadas na experiência e na vida social local, específica, que, por sua vez, são “alteráveis”, assim como as “realidades” a ela associadas, como lembram os brasileiros Fell, Ximenes e Rodrigues Filho (2004), particularmente, em um artigo que analisa a produção acadêmica em Sistemas de Informação no Brasil.

Em linhas gerais, o paradigma construtivista considera que a natureza das construções sociais é variável, pessoal, em que as construções individuais são, então, legitimadas e refinadas pela interação entre pesquisador e pesquisados – o que, de fato, parece perceptível, e **predominante**, em vários momentos da construção de teoria almejada pela presente pesquisa.

Essas construções, à luz do paradigma, são comparadas e contrastadas por meio de um intercâmbio *dialético*, analisando variações do *positivo* e do *negativo* em cada aspecto, com vistas a se obter, ao final, uma construção resultante de um consenso, como um produto mais rico e sofisticado em informações do que as que seriam desenvolvidas unicamente pelo pesquisador ou unicamente pelos pesquisados individualmente (a questão da validação, inclusive, melhor explicada neste capítulo e no Capítulo 4, por exemplo, é uma forma de “legitimação” desta construção, com vistas a obter, de certa forma, um relativo *consenso*).

Também, com base em Motta (1998), apresenta-se justificativa relevante para a realização da análise de processos de mudança sob o paradigma interpretativo – ou, então, o construtivista de Guba e Lincoln (1994). Vista sob o paradigma da *reinterpretação crítica da realidade*, a mudança constitui um processo consciente de se criar uma nova realidade organizacional, quando o indivíduo passa a ser visto como ator, ativo, participante direto da formulação de seus próprios valores, que são formados a partir da interpretação subjetiva da realidade objetiva, e vendo-se na organização uma construção emergente das relações intersubjetivas das pessoas.

Os valores socialmente compartilhados pelos indivíduos – intersubjetividade – na interpretação da realidade são a base para a análise organizacional. Sob a ótica interpretativa, portanto, o conhecimento pode ser visto como uma construção produzida nas interações humanas, tendo-se enfoque na ação social. Busca-se recriar um novo significado organizacional por meio dos condicionantes estruturais e das formas comunicativas.

Como recordam Silva e Vergara (2002), a mudança organizacional é um dos temas que mais têm despertado o interesse dos teóricos da Administração nas últimas décadas. No entanto, revisando vários autores, Silva e Vergara enumeram algumas críticas aos estudos organizacionais envolvendo mudança. Essas críticas compreendem fatores como:

- o fato de muitas das abordagens refletirem conceitos oriundos de um mesmo paradigma instrumental, fazendo com que pouco desenvolvimento adicional tenha sido acrescentado à compreensão do processo de mudança;

- o fato de grande parte da mudança focalizar apenas um nível macro, sob a ótica de como ela é concebida por alguns atores dentro da organização (em detrimento de outros que participem da ação);
- o fato de se conceder, ainda, pouca relevância ao sentido, aos custos e às conseqüências humanas da mudança, ou seja, ao que ela representa e como ela afeta os indivíduos que participam dela.

Como observam Silva e Vergara (2002), nas últimas décadas, todavia, observa-se a presença, em alguns trabalhos, de um enfoque que incorpora a idéia de mudança como algo construído não apenas por meio de diretrizes e ações institucionais implementadas, mas em grande parte das interações do dia a dia, à medida que a organização se constrói continuamente, como um contexto social. Destarte, em termos metodológicos, a pesquisa acerca do processo de construção de sentido da mudança requer a utilização de formas de investigação que privilegiem a escuta e a observação das percepções dos indivíduos e grupos envolvidos na organização, indo além do universo pré-concebido dos objetos, e preocupando-se, também, com o universo do que é produzido pelos sujeitos no processo de mudança (SILVA; VERGARA, 2002; GIDDENS, 1993).

Essa visão traz implicações no âmbito do presente estudo. Weick (1995a), também citado por Silva e Vergara (2002), traz, sinteticamente, características comuns encontradas em estudos recentes sobre a criação de sentido nas organizações, dentre as quais pode-se destacar as seguintes:

- os investigadores fazem um esforço para preservar a ação que é situada no contexto;
- os observadores confiam menos em medidas específicas de pesquisa e mais naquilo que os participantes dizem e fazem;
- os observadores tendem a trabalhar mais *in loco*;
- a densidade da informação e a vivacidade do significado são tão cruciais quanto a precisão e a replicabilidade;
- tende a haver uma maior valorização de um exame intensivo de um reduzido número de casos, pressupondo-se que as interações do tipo pessoa-situação tendem a ser similares entre classes de pessoas e situações;

- a criação de sentido tende a ser especialmente visível nos locais observados, sendo os locais predominantemente escolhidos pela acessibilidade, mais até que pela representatividade;
- os observadores trabalham com táticas metodológicas mais relacionadas com significados do que com “contagens de frequências”, com foco na explicação.

Num outro trabalho, Daft e Weick (2005) afirmam que as organizações são sistemas de significados, e isto é o que as distingue de sistemas de nível mais baixo. Estes mesmos autores exemplificam que uma das doutrinas bastante sustentadas na teoria organizacional é a de que o ambiente externo influencia a estrutura e o planejamento organizacional (PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Todavia, esta relação apenas pode ser manifestada se os indivíduos, por assim dizer, “participantes” no interior da organização *perceberem e interpretarem o ambiente, reagindo a ele*. Quase todos os resultados em termos de estrutura e planejamento organizacional, causados ou não pelo ambiente, pela tecnologia ou pelo tamanho, dependem da interpretação dos problemas ou oportunidades por tomadores-chave de decisão. Quando a interpretação ocorre, a organização torna-se capaz de formular uma resposta (DAFT; WEICK, 2005).

Várias atividades organizacionais – sob título, por exemplo, de estrutura, processo decisório, formulação de estratégias, aprendizagem organizacional, estabelecimento de objetivos, ou inovação e mudança – podem estar conectadas ao modo de interpretação do ambiente (externo).

Ainda de acordo com Daft e Weick (2005), um *sistema interpretativo* é uma atividade social humana impressionantemente complexa, que não se pode tratar por técnicas precisas de mensuração. Em síntese, o modelo de sistema interpretativo surge como sugestão de um novo ponto de vista em função do qual se possa interpretar a riqueza e a complexidade da atividade organizacional.

Ver uma organização, ou instituição, desta forma, implica em assumir que a dimensão consciente dos indivíduos com relação à mudança organizacional está diretamente associada ao modo como eles constroem a sua interpretação sobre ela e, conseqüentemente, ao modo como o significado da mudança é construído por cada indivíduo, dentro do contexto coletivo do qual participa. Diante disto, Isabella (1990) identifica algumas premissas importantes, que têm sido assumidas por estudos interpretativos cujo foco principal tem sido a lógica cognitiva desenvolvida pelos participantes de um dado contexto de mudança:

- a realidade é criada/ordenada ativamente pelos membros da organização;
- em uma coletividade, existem quadros de referência que podem ser compartilhados pelos indivíduos; e
- as interpretações dos eventos de mudança são feitas a posteriori, acerca dos eventos sobre os quais elas são construídas.

2.1.1.2 Contribuições do paradigma funcionalista (numa visão pós-positivista)

O paradigma funcionalista representa uma perspectiva firmemente guiada pela *sociologia da regulação*, aproximando-se de uma visão *objetivista*. Busca explicações relacionadas a *status quo*, ordem social, consenso, integração social, solidariedade, necessidade de satisfação e realidade, a partir de um ponto de vista que tende a ser *realista, positivista, determinista e nomotético*. Em termos gerais, procura fornecer explicações essencialmente racionais para as atividades sociais (BURRELL; MORGAN, 1979). *Há uma preocupação, portanto, em se obter conhecimento fundamentalmente útil à tomada de decisão e à formulação de estratégias. O foco é predominantemente objetivo e utilitarista.*

Destarte, os aspectos subjetivos dos sujeitos não são considerados sob a visão desse paradigma, mas, fundamentalmente, a ênfase em fatores contingenciais capazes de demandar alterações na estrutura organizacional que está sendo analisada. Lança-se, enfim, *um olhar mais objetivo sobre a organização, ou instituição*. Isto se reflete, por exemplo, no emprego de técnicas relativamente estruturadas de coleta, tratamento e análise dos dados, conferindo à teoria, mesmo que não generalizável, algum caráter preditivo em alguns momentos sugerindo, indiretamente, *caminhos* para a instituição/organização, a partir da própria análise. A essa visão, todavia, é cabível a complementação da ótica interpretativa, já mencionada, como um olhar complementar e de aprofundamento, analisando a mudança organizacional sob o ponto de vista do sujeito, e dos sujeitos enquanto coletividade.

Assim, a contribuição do paradigma funcionalista na pesquisa em foco, embora reduzida, mais restrita, nem por isto é menos importante. Só que, no presente contexto, seria mais válido dizer que, na verdade, esse funcionalismo surge na “roupagem” de um pós-positivismo (GUBA; LINCOLN, 1994), e, unicamente, nos seguintes termos:

- a adoção de um realismo na análise, mas um realismo crítico: ainda que assumida a existência da realidade, considera-se que ela é apreendida com imperfeições, em virtude dos mecanismos humanos falhos e de uma natureza “pouco tratável” dos fenômenos;
- o dualismo sujeito-objeto, apregoadado pelo funcionalismo tradicional, é abandonado, mas a *objetividade* atua, de certa forma, como um “ideal regulador” (essa objetividade, por exemplo, irá se traduzir nas avaliações, normalmente estruturadas dos validadores, e nos esforços de síntese e sistematização, como, por exemplo, o quadro-síntese de categorias ao final do Capítulo 5; esses procedimentos são melhor descritos nos Capítulos 4, 5 e, em parte, ainda neste); então, não se refere mais a uma *objetividade* no que tange a valores, mas, sim, no que se refere à sistematização do conhecimento e a uma (desejável) organização dos procedimentos de pesquisa;
- as investigações ocorrem a partir de situações mais naturais, coletando-se mais informações situacionais e se reintroduzindo as descobertas como elementos na pesquisa;
- no campo social, em particular, faz-se uso do ponto de vista das pessoas que fazem parte do fenômeno estudado, para determinação dos significados e intenções pertinentes às suas ações.

2.1.1.3 Contribuições da complexidade e da teoria crítica

Uma contribuição relevante a uma nova *forma de ver*, que se pretende demonstrar neste estudo, além das contribuições do funcionalismo “pós-positivista” e do interpretativismo “construtivista”, é a oferecida por Morin (1999), acerca da *teoria da complexidade*.

A idéia de análise puramente cartesiana do mundo, em busca de certezas, o que é tradicionalmente apregoadado por cientistas e pensadores, segundo Morin (1999), precisa ser substituída por uma visão sistêmica e pós-cartesiana ainda em “gestação” (FERREIRA *et al*, 2006). Neste sentido, a complexidade visa combater a uma idéia de visão fragmentada do

mundo, cada vez mais inadequada diante de problemas polidisciplinares, transversais e globais.¹⁰

Destarte, a ciência precisa ser vista como um conhecimento construído em redes de relações complexas, em que todas as *partes* se influenciam mutuamente, com uma importante implicação adicional: a **interferência do sujeito que analisa** determinado objeto do saber – e é aqui, particularmente, que, juntamente com interpretativismo e funcionalismo, objetividades e subjetividades acerca da realidade construída pelos sujeitos de estudo, surge o papel de uma pesquisadora interveniente, que convive com dúvidas e incertezas, o que é melhor justificado no tópico 2.2.1, inclusive. **Esse papel, por sua vez, interroga a fragilidade das explicações preexistentes e de suas bases – daí se dizer que se está propondo uma *forma de ver*, e não simplesmente uma representação da realidade puramente pontual e generalizável, vendo, pois, uma teoria como *uma* representação da realidade, e não *a única*.**

Finalmente, embora seja possivelmente conferido maior destaque aos paradigmas funcionalista e interpretativo, reitera-se que estes não devem ser tomados como únicos e exclusivos.

Sendo assim, por exemplo, a análise pode vir considerar elementos como “poder” e “emancipação”, que parecem melhor considerados num enfoque humanista, como o do paradigma *humanista radical* ou, então, “conflito”, sob a ótica do paradigma *estruturalista radical* (BURRELL; MORGAN, 1979). Estes dois últimos paradigmas sofrem influência da Teoria Crítica e da Teoria Marxista, respectivamente, que, embora não diretamente contemplados pelo estudo em foco, constituam referenciais relevantes do ponto de vista das teorias sociais.

Na visão de Guba e Lincoln (1994), esses dois paradigmas aparecem abarcados, simplesmente, como dentro da Teoria Crítica, que, segundo estes autores, considera a realidade, mas diferente da forma como é percebida pelo positivismo: moldada, ao longo do tempo, pela contingência de fatores sociais, políticos, culturais, etc. Esta abordagem é transacional e subjetivista, a exemplo da visão construtivista, em que os valores do pesquisador influenciam, obviamente, a pesquisa.

Assim, os “achados” são mediados por valores, o que, por sua vez, também carrega a influência uma relação dialética e dialógica entre pesquisador e pesquisados. Como lembram

¹⁰ Ao final do estudo, foi possível perceber uma relação conceitual entre a idéia de interação e a abordagem da complexidade. Porém, como neste capítulo apenas pretende-se, brevemente, expor as escolhas paradigmáticas e suas principais conseqüências para a *forma de ver*, a idéia de interação é melhor explorada mais adiante.

Fell, Ximenes e Rodrigues Filho (2004, p.6), respaldados por Guba e Lincoln (1994), “esse diálogo deve ser dialético por natureza, para transformar ignorância e alienação (ao se aceitar estruturas mediadas pela história como imutáveis) em conscientização mais informada (ao se perceber como as estruturas podem ser mudadas, assim como ao se entender as ações requeridas para as mudanças)”.

Então, a despeito da ênfase no paradigma *interpretativo*, que pareceu mais direta e amplamente orientado à análise que se realizou, outros elementos foram provenientes de outros paradigmas, como o *funcionalismo*, a *complexidade* e a *teoria crítica*, mesmo que de forma não predominante, enriquecendo a análise por meio de contribuições mais pontuais e específicas.

A opção pela classificação paradigmática de Burrell e Morgan (1979), combinada com a de Guba e Lincoln (1994), se manteve unicamente pela relevância essencial de cada contribuição paradigmática à *postura epistemológica de pesquisa*, e não por como estes autores, por exemplo, consideram as teorias organizacionais ou outras contribuições da literatura técnica. Para a presente pesquisa, considera-se irrelevante classificar *esta* ou *aquela* contribuição da literatura (ou mesmo dos pesquisados) sob *este* ou *aquela* paradigma, posto que as análises, aqui, não ocorrem à luz da literatura técnica: podem ser, por ela, apenas refinadas.

Em síntese, tem-se exatamente isto: fundamentou o presente estudo a idéia de que o conhecimento não deve ser visto como único, absoluto e dogmático (MOTTA, 1998). Se não são definitivos, então também todos os modelos e teorias são imperfeitas e incompletas, em que nenhum é superior, mas se complementam. Todos possuem contribuições e limitações para a análise, maiores ou menores – e, até mesmo, ainda menos diretamente, algum outro paradigma ou visão que não tenha sido contemplada aqui. Assim, as *consequências essenciais* de cada escolha efetuada pelo estudo, nesta interação paradigmática, são resumidas no Quadro 3, a seguir.

Paradigma, ou visão, ou abordagem	Contribuição (ou conseqüência essencial) para a análise e a metodologia de pesquisa
Interpretativo/construtivista	Principal , com foco na realidade construída a partir das percepções, interpretações dos pesquisados, obviamente, numa interação com a pesquisadora.
Funcionalista/pós-positivista	Secundária, com vistas a uma relativa sistematização dos conhecimentos decorrentes da análise dos dados; busca por relativa objetividade e técnicas relativamente estruturadas de coleta, tratamento e análise dos dados, conferindo à teoria, mesmo que não generalizável, algum caráter preditivo em alguns momentos, sugerindo, indiretamente, <i>caminhos</i> para a instituição/organização, a partir da própria análise; já que, na própria introdução, foi referido que “(...)Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação [grifo meu] (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.37)”.
Complexidade	Secundária, considerando, numa perspectiva ainda mais ampla que a interpretativa e a pós-positivista, o conhecimento construído como produto de redes de relações complexas, em que todas as <i>partes se influenciam mutuamente</i> (e no que nem sempre é possível explicar tais relações linearmente), e com uma importante implicação adicional, ainda mais enfatizada do que nas demais visões: a interferência do sujeito que analisa determinado objeto do saber e que, nesta interferência, não só interpreta e compreende, mas, também, em certa medida, questiona.
Humanista-radical e estruturalista-radical/Teoria Crítica	Secundária, considerando a realidade apreendida como produto de um contexto influenciado por elementos contingenciais, sobretudo, culturais e políticos, e, uma vez que, na visão da metodologia de pesquisa adotada, busca-se, direta ou indiretamente, como já referido, <i>fornecer diretrizes para a ação</i> , e no que a teoria construída é produto de um diálogo dialético, que procura transformar “alienação” em “conscientização” para a mudança.

Quadro 3 – Contribuições essenciais dos paradigmas que orientam a análise

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.2 Implicações metodológicas: a opção pela *Grounded Theory* (GT)

Assim, considerou-se que a *Grounded Theory* (GT) parece, enquanto método de pesquisa, ser uma técnica adequada para o atingimento do objetivo geral, dentro de uma abordagem multiparadigmática, especialmente sob a ótica do interpretativismo (predominante), bem como outras contribuições paradigmáticas importantes.

Além do que, o uso da GT em pesquisas em Administração parece ainda incipiente e, assim, desejável, o que se pode inferir por meio de trabalhos como o de Bianchi e Ikeda (2006). Segundo as mesmas pesquisadoras, Geiger e Turley (2003) e Goulding (2002) compartilham da percepção de que, ainda que métodos interpretativos venham sendo empregados gradualmente em Administração, a GT ainda tem se mantido à margem desta potencial utilização, **constituindo – inclusive para o estudo em foco – um interessante**

desafio em termos de pesquisa e, possivelmente, uma rara iniciativa nas pesquisas em Administração.

De acordo com Strauss e Corbin (1998), a *Grounded Theory* é um método de pesquisa qualitativa que utiliza um conjunto sistemático de procedimentos de forma a desenvolver e derivar, indutivamente, uma teoria fundamentada acerca de determinado fenômeno – representando, portanto, uma teoria fundamentada nos dados.

A *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada nos dados*, tal como ela é definida por Anselm Strauss e Juliet Corbin (STRAUSS; CORBIN, 2008), originalmente, foi concebida pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss. Embora provenientes de tradições filosóficas e de pesquisa diferentes, ambos (Glaser e Strauss) apresentaram contribuições relevantes ao campo da pesquisa qualitativa, o que acabou gerando duas diferentes abordagens para a *Grounded Theory*.

Neste contexto, o Quadro 4, abaixo, apresenta, comparativamente, características das duas abordagens de *GT*: a de Glaser e a de Strauss e Corbin.

<i>Grounded Theory</i> na abordagem de Glaser	<i>Grounded Theory</i> na abordagem de Strauss e Corbin
As questões essenciais envolvem a definição dos principais sujeitos envolvidos no estudo e a categoria na qual a preocupação se enquadra	A questão de pesquisa é, fundamentalmente, uma afirmação que identifica o fenômeno a ser estudado, sendo previamente determinada pelo pesquisador
É estabelecido um método mais geral de referência	As etapas de pesquisa tendem a ser mais estruturadas
O problema emerge naturalmente, não devendo ser “forçado” pela metodologia; categorias e suas propriedades emergem da comparação constante entre incidentes, percepções, relacionamentos e questões. Tem-se por objetivo a identificação de lacunas, inconsistências e contradições	É necessário que o pesquisador explicitamente seus procedimentos e técnicas; subcategorias são ligadas a categorias que denotam um conjunto de relacionamentos: condições causais, estratégias de ação/interação e conseqüências
A aplicação do método apresenta menor facilidade de operacionalização	A aplicação do método apresenta maior facilidade de operacionalização (dada a estruturação dos procedimentos)
Ocorre a geração de conceitos e seus relacionamentos a fim de se explicar/interpretar variações no comportamento na área substantiva em estudo	Tem-se por objetivo a geração de uma teoria derivada indutivamente acerca de um fenômeno incluindo conceitos inter-relacionados
Produz-se uma formulação teórica ou conjunto de hipóteses conceituais, em que a testagem é, preferencialmente, delegada a trabalhos futuros ou outros pesquisadores	Há uma preocupação com a verificação e testagem constantes a fim de se determinar uma provável validade de conceitos e de relações entre eles

Quadro 4 – Comparação entre as duas abordagens da *Grounded Theory*
 Fonte: Adaptado de Parker e Roffey (1997), citado por Bianchi e Ikeda (2006), p. 7

Faz-se a opção preferencial, neste trabalho, pela abordagem de *GT* concebida por Strauss e Corbin, cuja obra (traduzida para a língua portuguesa por Luciane de Oliveira da

Rocha) *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*¹¹, publicada pela ARTMED Editora em associação com a *Sage Publications* no início deste ano de 2008, é a principal referência para a caracterização e condução da metodologia de pesquisa que se pretende seguir.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a abordagem da *GT* proposta por estes mesmos autores, além de fortemente influenciada pelo interacionismo é, também, influenciada pelo pragmatismo, evidenciando aspectos como:

- a necessidade de sair a campo para descobrir o que efetivamente ocorre;
- a relevância de teorias baseadas em dados para o desenvolvimento de uma disciplina e como base para uma ação social;
- a complexidade e a variabilidade dos fenômenos e das ações humanas;
- a crença de que as pessoas são atores que assumem um papel ativo para responder a situações problemáticas;
- a percepção de que os sujeitos agem com base em significados;
- a compreensão de que os significados são definidos e redefinidos por meio das interações;
- a sensibilidade para a natureza evolutiva e reveladora dos fatos (processo); e
- a consciência das inter-relações entre condições (estrutura), ação (processo) e conseqüências (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Conforme lembra Bandeira-de-Mello (2002), o método da *GT* pode ser questionado, pela comunidade científica, com relação à sua capacidade de produzir uma ciência confiável. Neste sentido, Strauss e Corbin (1998) alertam que os cânones de uma boa ciência não devem ser interpretados à luz de uma visão eminentemente positivista, mas, sim, sob uma visão fenomenológica. Para tanto, novas interpretações dos cânones de validade interna, confiabilidade e validade externa podem ser empregadas (MERRIAM, 1998; STRAUSS; CORBIN, 1998; BANDEIRA-DE-MELLO, 2002), como apresentado no Quadro 5.

¹¹ Obra original publicada com o título *Basics of Qualitative Research, 2e*. SAGE Publications, 1998.

Cânones da Ciência	Visão positivista	Visão da <i>Grounded Theory</i>
Validade interna	Corresponde ao grau de ajustamento da teoria à realidade	A realidade é socialmente construída por meio da percepção dos indivíduos, e identificada, pelo pesquisador, através dos dados coletados
Confiabilidade ou replicabilidade	Considera-se a existência de uma única realidade; sendo assim, os resultados de um experimento são considerados de maior validade quando podem ser observados em outras tentativas ou experimentos	O comportamento humano não é regido por regras universais. Sendo assim, torna-se impossível recriar experimentos controlados em dados contextos organizacionais. Então, um estudo pode ser considerado confiável na medida em que se percebe coerência, ou consistência, entre os resultados do estudo e os dados coletados
Validade externa ou capacidade de generalização	Refere-se à medida na qual os resultados podem ser aplicados a outros contextos (inferidos para populações)	A proposta da GT é especificar as condições em que ocorrem, em geral, determinados eventos e suas conseqüências. Quanto maiores as variações incorporadas nos dados, mais diferentes serão as condições contempladas, e mais geral será a teoria substantiva construída

Quadro 5 – Visão dos cânones da ciência na abordagem da *Grounded Theory*

Fonte: Adaptado de Merriam (1998) e Strauss e Corbin (1998), citados por Bandeira-de-Mello (2002), p. 83.

Segundo Charmaz (2000), alguns autores consideram a *GT* como um método próximo ao positivismo, sobretudo pela postura de alguns pesquisadores com intenção de separação entre pesquisador e dados ou, por assim dizer, uma extrema preocupação com objetividade. Por outro lado, a mesma autora declara a existência de uma abordagem construtivista da *GT*, que seria intermediária entre pós-modernismo e construtivismo, sendo derivada de abordagens interpretativas, considerando que os dados emergem da interação entre os contextos cultural, temporal e estrutural em que pesquisador e pesquisados se inserem. Ainda, segundo Lowenberg (1993), a *Grounded Theory* é uma variante do interacionismo simbólico, dentro do interpretativismo. Também Morgan e Smircich (1980) ratificam a relação da *GT* com o interpretativismo.

É particularmente sob esta ótica *interpretativa* que se pretende conduzir a pesquisa, numa sensibilidade para captar as percepções dos indivíduos (e como estes constroem a realidade), predominantemente, mas buscando a *objetividade* na análise de parte dos dados, a partir de um roteiro de pesquisa mais estruturado e de uma questão de pesquisa pré-determinada – e é aí que se “encontram”, fundamentalmente, *funcionalismo* e *interpretativismo*, em termos epistemológicos. E, aliada a isto, a presença da *complexidade* e de uma *visão crítica* no olhar da pesquisadora, que a impelem, sim, a

uma certa sistematização, a uma certa interpretação mas, especialmente, a não buscar unicamente certezas ou generalizações.

2.1.3 Equilíbrio entre *sensibilidade* e *objetividade*

Sob esta ótica de pesquisa, e também como definem Strauss e Corbin (2008) para sua abordagem de *GT*, o pesquisador deve primar por um equilíbrio entre *objetividade* e *sensibilidade*, ainda que esteja “imerso” nos dados, sendo que:

- *objetividade* refere-se à capacidade de atingir 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; e
- *sensibilidade* indica a capacidade de responder às nuances sutis de, e sugestões para, significados nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A interação entre a pesquisa e o pesquisador significa que o pesquisador é um instrumento de análise nos estudos qualitativos. Dessa forma, é importante manter esse equilíbrio entre as qualidades de *objetividade* e de *sensibilidade* ao se fazer a análise.

A *objetividade* permite ao pesquisador ter a confiança de que seus resultados são uma representação razoável e imparcial¹² do problema sob investigação, enquanto que a *sensibilidade* permite a criatividade e a descoberta de uma nova teoria a partir dos dados. E este é um processo que envolve a utilização livre de *ferramentas analíticas*, como questionamentos; análise de palavras, frases e parágrafos; e análise adicional por meio de comparações (ou entre incidentes ou teóricas).

De acordo com Strauss e Corbin (2008),

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um

¹² De fato, “imparcialidade”, aqui, parece um termo impróprio quando, nesta pesquisa, fala-se em proximidade da pesquisadora com o campo, como pesquisadora e participante ativa do processo; por outro lado, conforme já esclarecido, a visão objetivista/funcionalista está presente, não propriamente como uma “imparcialidade”, mas mais com um certo formalismo na colocação das interpretações, bem como por meio de sua validação, por exemplo, junto a especialistas. Então, reitera-se, aqui, que a objetividade, ao menos na interpretação desta pesquisa, refere-se, acima de tudo, à utilização de procedimentos relativamente sistemáticos no tratamento dos dados e na explanação dos resultados.

esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados. Ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre ciência e criatividade. Há procedimentos para ajudar a garantir alguma padronização e rigor para o processo. Porém, esses procedimentos não foram criados para serem seguidos de forma dogmática, mas, sim, para serem usados de maneira criativa e flexível pelos pesquisadores, conforme julgarem apropriado (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25-26).

Pode-se considerar que esse equilíbrio entre *objetividade* e *sensibilidade* corresponde, inclusive, à idéia de abordagem multiparadigmática, referida anteriormente. Embora desafiadora para a pesquisadora, essa “combinação” entre paradigmas é enriquecedora para a análise, tendo-se, de um lado, a “objetividade” comumente atribuída ao positivismo, num esforço de relativa “sistematização” do conhecimento adquirido; de outro, a (extrema) proximidade da pesquisadora com o campo, ou mesmo sua inserção neste por certo período, parece apontar para uma forma de ver “não-positivista”, orientada à interpretação das percepções dos sujeitos, permitindo, também, olhar para o fenômeno numa postura crítica e atenta a relações menos lineares, mais *complexas*.

Ainda, esta *objetividade* e *sensibilidade* se estendem à análise de quaisquer elementos, sejam eles aparentemente de natureza estratégica, pedagógica, humana, cultural, tecnológica, etc.

Em síntese, mais uma vez, os esforços de *objetividade* buscam, por exemplo, efetuar classificações, sistematizações da teoria construída – de forma a apresentá-la mais sistematicamente como “contribuição” ou *insight* importante para outros estudos, enquanto os esforços de *sensibilidade* se fazem, na análise, de forma a captar mais sutilmente as percepções e interpretações dos pesquisados, extremamente relevantes para a construção de conhecimento – mesmo que não totalmente generalizável.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Embora o contexto analisado envolva direta e indiretamente diferentes sujeitos, interna e externamente à EA/UFRGS, aqui são qualificados mais pontualmente os participantes da pesquisa: a pesquisadora e os pesquisados – de forma que, acredita-se, é coerente com a proposta metodológica e com a abordagem multiparadigmática adotadas.

2.2.1 A postura da pesquisadora, e o uso do *eu*

Os pesquisadores nos dizem que realmente gostam de trabalhar com dados, não apenas com idéias abstratas. Eles apreciam a interação entre eles próprios e os dados (...). Eles não temem se basear em suas próprias experiências ao analisar materiais porque percebem que esses materiais são a base para fazer comparações e descobrir propriedades e dimensões. A maioria dos pesquisadores sente-se tão segura com seus resultados que considera suas teorias, mesmo após a publicação, como quantificáveis, modificáveis e abertas, em parte, à negociação (...). Flexibilidade e abertura estão associadas ao fato de ter aprendido a manter uma quantidade satisfatória de ambigüidade. Não é que os pesquisadores não queiram definir as coisas analiticamente, mas 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.18-19).

A **dialética** também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. Não se detém, como os interacionistas e os etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. **Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.** O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais [grifo meu] (CHIZZOTTI, 2001, p.82).

Neste contexto, o pesquisador é considerado como *parte* fundamental da pesquisa qualitativa, sendo que deve, preliminarmente, assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem se deixar conduzir por aparências imediatas, de forma a atingir uma compreensão global dos fenômenos. Supõe, assim, que o conhecimento é uma obra coletiva, na qual ele mesmo – o pesquisador – não pode ser um relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência.

O pesquisador, destarte, *experimenta* (ou, mais adequadamente, *experiencia*) o tempo e o espaço vividos pelos investigados, partilhando de suas experiências, de forma a reconstituir adequadamente, **através de sua análise**, o sentido que estes atores sociais dão a elas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa *implicada* (CHIZZOTTI, 2001, p.82-83).

E é esta a postura experimentada (ou *experienciada*) pela pesquisadora neste trabalho, a qual faz, a partir da escrita do capítulo referente ao processo de construção da teoria (do Capítulo 4 em diante, até as Considerações Finais, no Capítulo 7), a opção

pelo uso do *eu* como pessoa, a cada momento em que expõe a sua visão e as suas considerações acerca da análise; entretanto, considerando os pesquisados como atores diretamente implicados com a construção da pesquisa e as conclusões apresentadas, em alguns outros momentos da “construção” o texto é assumido por *nós*: pesquisadora e pesquisados.

Deixa, portanto, de haver uma terceira pessoa, um observador “neutro”, não implicado, que até então apenas introduz o estudo e qualifica o método utilizado.

2.2.2 Os pesquisados, e o uso do *nós*

A pesquisa em foco abrange os seguintes pesquisados:

- alunos de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e do Curso de Graduação em Administração a Distância;
- técnicos administrativos envolvidos com as atividades gerenciais de EAD, no âmbito da EA/UFRGS;
- técnicos administrativos, bolsistas ou outros responsáveis pela Plataforma NAVi na EA/UFRGS;
- tutores de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e do Curso de Graduação em Administração a Distância;
- professores de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e do Curso de Graduação em Administração a Distância;
- professores-coordenadores e/ou gerentes de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e do Curso de Graduação em Administração a Distância; e
- membros da Direção da EA, da chefia do Departamento de Ciências Administrativas e membros de Comissões da EA/UFRGS (Graduação Presencial e Graduação a Distância, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão).

Na visão de Chizzotti (2001), na pesquisa qualitativa, todos os participantes são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas, sendo capazes de intervir nos problemas identificados. Considera-se que estas pessoas dispõem de conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais, ainda que estes saberes particulares não devam ser, necessariamente, relacionados com o contexto social geral.

O conhecimento destes atores, assim, necessita ser elevado, pela reflexão coletiva, ao conhecimento crítico, em que as ações de intervenção na realidade não são, necessariamente, consensuais; devem sempre ser “negociadas” de forma a se adequarem às possibilidades concretas do contexto, das pessoas e das condições objetivas em que devem ser postas, numa relação dinâmica, viva e participante entre o pesquisador e os pesquisados, do início ao fim da. Desta maneira, o resultado final da pesquisa deve ser considerado não como fruto de um trabalho meramente individual, mas como uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma *obra coletiva*.

O olhar da pesquisadora, de forma alguma, pode ser considerado “neutro”, posto que é implicado desde antes do início da pesquisa; por outro lado, ainda que este olhar seja pleno de objetividade e sensibilidade na análise dos dados, a pesquisadora não é capaz de desenvolver inferências e, conseqüentemente, teorizações sem as contribuições dos pesquisados.

Assim justificado, o uso do *eu* e do *nós* parece coerente no texto da análise, a partir do Capítulo 4 – “O processo de construção da teoria” –, indicando a teorização como, enfim, uma construção coletiva, envolvendo pesquisadora e pesquisados.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

No estudo a ser realizado, foram utilizadas as seguintes fontes para a coleta e análise dos dados: *literatura técnica; documentação e registros em arquivo*, perfazendo a *literatura não-técnica; artefatos físicos; entrevistas; e observação participante*.

2.3.1 Literatura técnica

A *literatura técnica* compreende 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. A *literatura técnica* envolve, por exemplo, livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e anais de congressos especializados, textos de pesquisadores disponíveis na *Web*). A literatura técnica, portanto, não representa uma fonte de dados *per se*, mas, sim, fornece material para comparação, durante a análise, com os dados obtidos por outros meios (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O conhecimento de teorias existentes pode ser útil. Previamente ao início de um projeto, o pesquisador pode consultar a literatura para formular questões que sirvam como ponto de partida durante observações e entrevistas iniciais. Realizadas as primeiras entrevistas ou observações, o pesquisador volta-se para as questões e conceitos que emergiram da análise dos dados. No entanto, ainda que novas áreas possam emergir, as questões iniciais normalmente procuram declarar o objetivo geral da pesquisa.

Complementam Strauss e Corbin (2008) explicando que a literatura técnica também pode ser empregada para estimular questões durante o processo de análise, sempre que se notar discrepâncias entre os dados obtidos pelo pesquisador e os resultados reportados na literatura. Por outro lado, a literatura pode ser utilizada para a própria confirmação de resultados ou até mesmo com a finalidade de demonstrar onde a literatura mostra incorreções ou incompletudes, onde ela é extremamente simplista ou, ainda, em que momentos essa literatura explica o fenômeno apenas parcialmente. Trazer a literatura para a redação não apenas demonstra senso acadêmico, mas também permite ampliar, validar e refinar o conhecimento no campo, dentro, obviamente, das devidas proporções.

2.3.2 Literatura não-técnica

Documentação e registros em arquivos podem ser considerados como *literatura não-técnica* (STRAUSS; CORBIN, 2008). A literatura não-técnica compreende biografias, diários, relatórios, manuscritos, registros, catálogos e outros documentos que possam ser utilizados como fontes de dados primários, a fim de complementar os dados obtidos por meio

de entrevistas e observações de campo, ou mesmo para estimular o pensamento acerca de propriedades e dimensões dos conceitos que surgem a partir dos dados.

De acordo com Yin (2001), a *documentação* apresenta como pontos fortes a estabilidade, permitindo freqüentes revisões; a discricção; a exatidão; e a capacidade de ampla cobertura de um longo espaço de tempo, muitos eventos e ambientes distintos, e os *registros em arquivos* possuem, como pontos fortes, a precisão e a capacidade de quantificação.

Na pesquisa em foco, a *documentação* compreendeu, numa primeira seleção, 24 (vinte e quatro) documentos; após uma rápida “triagem”, por meio de uma leitura prévia, foram, destes 24, selecionados 20 (vinte) documentos. Na escrita do relatório, os documentos foram citados através da sigla DLNTX, onde X foi o número atribuído ao documento na organização dos dados pela pesquisadora (apenas para fins de ordenamento, portanto). Destes mesmos documentos, 13 (treze) podem ser considerados também como sendo literatura técnica (são dissertações e artigos de pesquisadores acerca da EAD na EA; assim, estes, em especial, são também referenciados juntamente à identificação do número do documento na literatura não-técnica, quando aparecem, e, então, elencados ao final do estudo).

A seleção considerou, basicamente, os seguintes documentos, tendo em vista sua relevância mas, também, sua disponibilidade (ou seja, os documentos aos quais foi permitido que a pesquisadora tivesse livre acesso):

- relatórios de cursos a distância;
- entrevistas anteriores à pesquisa, com gestores da EA e da UFRGS, documentadas no Curso de Extensão “Gestão Universitária”, oferecido pela EA/UFRGS na modalidade a distância;
- portarias;
- regimentos;
- planos pedagógicos de cursos;
- contratos de prestação de serviços;
- comunicações de decisões estratégicas (tendo o Prof. Orientador como contato);
- notícias na imprensa institucional (particularmente nos sites institucionais da EA e da UFRGS – <http://www.ea.ufrgs.br> e <http://www.ufrgs.br>) e externa; e

- artigos publicados em congressos e periódicos por pesquisadores da EA, diretamente inerentes à EAD na EA, sobretudo dissertações produzidas no PPGA/UFRGS.

Alguns destes documentos, dada sua indisponibilidade em meio digital, foram, inclusive, analisados, por leitura prévia, em meio físico (papel), tendo sido registradas digitalmente algumas notas relevantes que sintetizassem os pontos principais destes documentos, a fim de que o material pudesse ser incorporado à análise. Ademais, considerou-se que as entrevistas realizadas durante a pesquisa, mais do que os próprios documentos selecionados, tiveram maior potencial para revelar novos dados e possíveis relações entre categorias.

Assim, embora utilizando-se de análise documental, as fontes de dados “por excelência” permanecem sendo as entrevistas, e em segundo lugar vêm os documentos, analisados também à luz das observações da pesquisadora e de outras técnicas complementares descritas neste Capítulo.

Já, como *registros em arquivos*, também considerados componentes da literatura não-técnica, as principais fontes (ainda que em menor proporção comparativamente às entrevistas e aos documentos) foram registros de discussões em fóruns eletrônicos, listas de e-mails e de discussões em *chats* (salas de conversação virtuais), tanto em meios internos a que se teve acesso (versões da Plataforma NAVi, hospedadas em computadores servidores da Instituição) quanto em meios externos (outros *sites* da *Web* que apontem para comunidades virtuais de discussões relacionadas ao tema) em que houve alguma troca de informações entre indivíduos direta e/ou indiretamente ligados com os processos de EAD na EA/UFRGS. Neste sentido, não se efetuou uma contabilização exata destes registros, embora até o final da pesquisa tenham contribuído eventual e indiretamente para o processo analítico.

Enfim, a literatura *não-técnica* conteve tanto dados que permitiriam tanto uma análise qualitativa quanto uma análise quantitativa; no entanto, privilegiou-se, neste trabalho, a análise qualitativa.

Neste sentido, cabe uma consideração importante acerca da utilização da literatura: optou-se, na estrutura desta pesquisa, por inserir elementos da literatura – tanto a literatura técnica quanto a não-técnica – no próprio corpo da análise. Destarte, ambas as literaturas não

são tratadas como elementos “à parte”, separados distintamente da análise que vem sendo construída, mas como parte da construção teórica.

A visão de Strauss e Corbin (2008) corrobora com esta perspectiva:

O pesquisador traz para a investigação um conhecimento considerável da literatura profissional e disciplinar. Esse conhecimento pode ser adquirido ao estudar para exames ou simplesmente por meio de esforços para se manter “atualizado” na área. Durante a pesquisa em si, o analista sempre descobre biografias, manuscritos, relatórios ou outros materiais que parecem pertinentes à área de investigação. A questão é como esses materiais podem ser usados para aumentar, e não para restringir, o desenvolvimento da teoria. Evidentemente, a disciplina, a escola e a perspectiva do pesquisador vão influenciar muito o quanto de literatura ele trará e como será usada. Para começar, deixe-nos assegurar a nossos leitores que não há necessidade de rever toda a literatura da área antecipadamente, como é freqüentemente 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. Além disso, o pesquisador não deseja ficar tão mergulhado na literatura a ponto de ser reprimido ou sufocado por ela. Não é incomum que os alunos fiquem enamorados de um estudo (ou estudos) anterior, antes de ou durante suas próprias investigações, de tal forma que fiquem quase paralisados no sentido analítico. E é só depois que conseguem se soltar e ter confiança em suas habilidades de gerar conhecimento que, finalmente, são capazes de fazer descobertas por conta própria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.58-59).

2.3.3 Entrevistas

As *entrevistas* foram realizadas com diversos indivíduos participantes do processo, nos níveis docente, discente e administrativo, envolvidos com as atividades de EAD na EA, tendo sido, a priori, entrevistas *semi-estruturadas*.

A quantidade de entrevistados, assim como o teor das questões, não foram definidos com exatidão previamente, mas, sim, formados à medida que a pesquisa se desenvolveu, permitindo que se selecionasse novos entrevistados, e se repetissem perguntas já feitas, ou mesmo sugeridas outras a partir daquelas (ZILBER *et al.*, 2006; GOULDING, 2002; STRAUSS; CORBIN, 2008).

Ainda com esta “liberdade”, tanto para outras fontes quanto para as entrevistas, fez-se uma *amostragem discriminada* (STRAUSS; CORBIN, 2008), em que a pesquisadora escolheu os locais, as pessoas e os documentos que considerou que maximizariam as oportunidades de se fazer análises comparativas. Ressalte-se que, no caso dos *alunos*, os sujeitos também foram escolhidos por acessibilidade e conveniência, uma vez, obviamente, que seria inviável entrevistar todos os alunos de todos os cursos a distância mantidos pela EA/UFRGS.

Cabe destacar que, na visão da *Grounded Theory*, *amostragem* não se refere especificamente a “amostragem estatística” comumente utilizada na pesquisa quantitativa: no método, são amostrados fatos e incidentes, e não pessoas ou instituições. Neste sentido, a amostragem pode ser **aberta – ou discriminada** (em busca de pessoas ou locais ou fatos potenciais para coleta de dados), **ou teórica – relacional e variacional** (em busca de um escopo dimensional ou variação de um conceito, ou mesmo relações entre conceitos) (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Estas entrevistas ocorreram tanto por meios presenciais (prioritariamente) quanto por meios virtuais que permitissem trocas de textos, sons e imagens, dando-se preferência a interlocuções com voz e presenciais. O *locus* foi determinado, especialmente, a partir da conveniência para os entrevistados. Com relação à intencionalidade da amostra discriminada inicial, é conveniente ressaltar que ela encontrou amparo na experiência e do tempo da pesquisadora, e do orientador da pesquisa, em campo (a da pesquisadora, superior a dois anos e meio; a do orientador, ainda maior, de quase dez anos em atividade específica na EAD na EA).

Mann e Stewart (2000), a respeito das abordagens de pesquisa qualitativa on-line, especialmente entrevistas realizadas com apoio de recursos informáticos via internet, colocam, dentre outros, os seguintes benefícios decorrentes da utilização de comunicação mediada por computador, que mais se aplicam ao contexto específico desta pesquisa:

- tornar o acesso (mais) extensivo aos participantes da pesquisa;
- coletar dados de pessoas que, porventura, estejam geograficamente distantes quando da ocasião da pesquisa; e
- estender as possibilidades de acesso a entrevistados em situações críticas, ou quando, por exemplo, eles preferem ser abordados fora do ambiente físico organizacional, ou dizem sentir-se “embaraçados” durante uma entrevista presencial;
- a redução com recursos que seriam necessários para o deslocamento físico-geográfico de pessoas; e
- a redução do trabalho operacional de transcrição, ainda que preservado um trabalho (intenso) de clarificação (com necessária edição) e análise por parte da pesquisadora.

As entrevistas on-line foram realizadas com utilização de *softwares* de comunicação instantânea, e com base fora da intranet institucional e mesmo fora do *artefato* (Plataforma NAVi), como o *MSN Messenger*, e sendo cada entrevistado sempre abordado individualmente, de forma sigilosa e com horário agendado para a interação síncrona. Ainda, apenas em duas entrevistas, em que o acesso aos entrevistados viu-se bastante prejudicado, e por não disporem de acesso a comunicadores instantâneos, os próprios entrevistados manifestaram o interesse de responder às questões propostas, desde que fosse por e-mail.

Obviamente que o êxito na realização e posterior análise das entrevistas que foram realizadas nesta modalidade, ainda que constituindo minoria com relação ao total de entrevistas, dependeram da existência de fatores como (MANN; STEWART, 2000):

- prévia adaptação, por parte da pesquisadora, ao meio tecnológico utilizado;
- compreensão e adequada utilização de “paralinguagem” eletrônica;
- prévio estabelecimento de relação de confiança com o entrevistado on-line, através de prévio trabalho de divulgação e conscientização individual;
- postura de abertura mútua (ao diálogo);
- desenvolvimento da confiança por meio de interações repetidas;
- postura de escuta, proporcionando ao entrevistado tranquilidade, e expondo e reconhecendo possíveis falhas.

As primeiras questões surgiram com base na literatura, observações e análises já realizadas na época do Projeto. Segundo Strauss e Corbin (2008),

antes de começar um projeto, o pesquisador pode consultar a literatura para formular questões que atuem como um ponto de partida durante observações e entrevistas iniciais. Depois da(s) primeira(s) entrevista(s) ou observação (ões), o pesquisador volta-se para questões e conceitos que surjam da análise dos dados. Questões iniciais derivadas da literatura também podem ser usadas para satisfazer comitês de relações humanas, fornecendo a eles uma lista de áreas conceituais que serão investigadas. Embora surjam novas áreas, as questões iniciais demonstram o objetivo geral da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.60).

Considera-se que a elaboração de um roteiro de entrevistas com relativa estrutura fez-se necessária, posto que, ainda que seja totalmente desejável que novas categorias venham a emergir das diferentes fontes de dados, certo grau de objetividade e estruturação das etapas de

pesquisa é fundamental ao processo, de forma que se atinjam os objetivos geral e específicos dentro desta realidade específica de pesquisa.

Neste contexto, a pesquisadora fez esta opção por inferir que entrevistas totalmente não-estruturadas poderiam, a princípio, tornar o processo de codificação e análise bastante trabalhoso e pouco focado com relação aos prazos e recursos atualmente disponíveis. Percebe-se, portanto, que a adoção desta objetividade parece coerente com a *GT* nos padrões de Strauss e Corbin (2008) que a pesquisa adota, o que foi evidenciado no item 2.1.2 e no Quadro 4.

Assim, as questões formuladas para as entrevistas serviram como base importante; entretanto, foram livremente “entremeadas” por outras questões menores que surgiam durante as próprias entrevistas. De qualquer forma, o importante foi manter o foco no que se desejava investigar; daí serem consideradas “semi-estruturadas”.

As entrevistas foram realizadas em três etapas: a etapa I ocorreu entre os meses de junho e julho de 2008, com 23 (vinte e três) entrevistados; a etapa II, entre setembro e outubro de 2008, com 13 (treze) entrevistados; e a etapa III, no mês de novembro de 2008, com 4 (quatro) entrevistados, totalizando, então, 40 (quarenta) entrevistas, em aproximadamente 33 (trinta e três) horas no total. Destas 40 entrevistas, 11 (onze) foram realizadas com auxílio de *softwares* de comunicação instantânea, e as demais foram todas presenciais.

Algumas pessoas foram entrevistadas nas duas primeiras fases; outras, apenas na segunda e na terceira fases; outra, apenas na terceira. Predominou, além da atenção a uma amostragem *discriminada*, intencional, um critério de acessibilidade, pois nem sempre foi possível repetir as entrevistas exatamente com as mesmas pessoas de uma fase anterior. Além do que, a inclusão de novas pessoas na coleta de dados poderia oferecer potencial significativo para se obter variação.

Também, como vários entrevistados “acumulam” papéis no processo – por exemplo, há quem seja ou foi, concomitantemente, professor-autor, tutor e coordenador de curso, ou professor-autor e tutor – a opção que se faz é não identificar, neste trabalho, um a um dos entrevistados – o que de certa forma poderia comprometer a questão do *sigilo quanto à identidade*, assumida como compromisso da pesquisadora para com os pesquisados. Ademais, reiterando que a *GT não mostra pessoas, mas sim fatos e dados*, parece irrelevante qualificar pontualmente cada entrevistado. O que parece relevante, se algo precisa ser especificado em

termos de “quantidade”, é a expressiva quantidade de horas de entrevista (o que certamente oferece certo potencial para variação nos dados), sejam estas horas com que sujeitos foram.

Assim, as entrevistas da etapa I duraram quase 18 (dezoito) horas, tendo cada entrevista, em média, duração de 47 (quarenta e sete) minutos; as da etapa II, aproximadamente 12 (doze) horas, tendo cada entrevista, em média, duração de 55 (cinquenta e cinco minutos); e as da etapa III, ao todo, aproximadamente 3 (três horas), tendo durado, em média, 45 minutos cada. As entrevistas na etapa I duraram, cada uma, entre 20 (vinte) minutos e 1 hora e 20 minutos; na etapa II, entre 40 (quarenta) minutos e 1 hora e meia; na etapa III, entre 25 (vinte e cinco) minutos e 1 hora.

As entrevistas deixaram de ser realizadas ao final do mês de novembro de 2008, considerando:

- a) a indisponibilidade de pessoas convidadas para entrevistas nas fases I, II e III, e que haviam declinado do convite em mais de uma etapa, ou mesmo aceito mas, até então, não ter sido possível agendar adequadamente entrevistas com estas pessoas;
- b) redução de acesso a dados documentais, além dos já obtidos;
- c) a pré-validação informal por parte da pesquisadora e do Prof. Orientador da pesquisa, conforme as categorias identificadas como principais foram sendo consideradas suficientemente saturadas, e uma vez que nenhum dado novo ou relevante parecia surgir em relação a estas categorias;
- d) a necessidade de se submeter a teoria construída, em tempo hábil, a todos os validadores escolhidos, tendo em vista que se almejava a validação para antes do final do ano de 2008; e
- e) realidade de pesquisa, cronograma estabelecido e expectativa de conclusão, obviamente que observados os pontos acima mencionados.

Na escrita do relatório, os trechos das entrevistas colocados em destaque foram identificados sob a sigla EX-Y-Z_*, onde X se refere à primeira classificação do sujeito entrevistado (vide Apêndices B, C, D); Y à segunda classificação, quando foi o caso; Z, à terceira, se houver; e, por fim, “ * ”, ao número do entrevistado dentre aqueles que possuem classificação semelhante. Ex.: o entrevistado E5-4_2 é o segundo entrevistado (2) que é ou foi, simultaneamente, professor-autor (5) e tutor (4); o entrevistado E4_3 é o terceiro entrevistado (3) que é ou foi, unicamente, tutor (4); e o entrevistado E7-5_1, por sua vez, é o

primeiro entrevistado (1) que é, ou foi, membro de Direção, Chefia de Departamento ou Comissão da EA (7) e, concomitantemente, professor-autor (5).

2.3.4 Artefatos físicos

Como *artefato físico*, foi utilizada a Plataforma NAVi de ensino-aprendizagem. *Artefatos físicos* possibilitam percepção acerca de aspectos culturais, ou, mais especificamente no caso em foco, a percepção em relação a operações técnicas (YIN, 2001). Por viabilizar a operacionalização das atividades de EAD desenvolvidas pela EA/UFRGS, a Plataforma NAVi, através de sua concepção, estrutura e ferramentas de ensino-aprendizagem é, então, considerada um *artefato*, ao qual coube, portanto, análise, com vistas a enriquecer uma triangulação entre diferentes fontes de dados (PATTON, 1987).

2.3.5 Observação participante

Finalmente, com relação à observação, e de forma coerente com a postura da pesquisadora (explicitada no item 2.2.1, indicando uma pesquisa *implicada*, traduzida numa produção praticamente “coletiva”), esta pode ser considerada, essencialmente, *participante*, uma vez que a pesquisadora teve, durante a maior parte do período de realização da pesquisa (quase integralmente), envolvimento como participante colaboradora (porém, sem vínculo com a Instituição) em atividades de apoio a cursos de extensão, graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância desenvolvidos na EA/UFRGS, tendo participado de elaboração de material didático (autoria), atividades de tutoria, coordenação de pólo presencial, apoio a coordenações de equipes (como coordenação de tutores), treinamentos e algumas reuniões de planejamento e avaliação destes cursos.

A *observação participante*, a exemplo da *observação direta*, permite que se trate dos acontecimentos em tempo real, bem como possibilita a contextualização dos eventos. Ainda, possibilita que sejam percebidos comportamentos e razões interpessoais dos sujeitos (YIN, 2001). A observação, por sua vez, foi registrada de maneira bastante informal e, mesmo, “artesanal”, em anotações livres ou, eventualmente, no próprio *software* utilizado para organização dos dados.

Neste contexto, as explicações de Chizzotti (2001) parecem complementar a definição de Yin (2001), explicando de forma coerente a postura de observação adotada neste trabalho, com destaque para as interpretações e comportamentos das pessoas.

A observação direta pode visar uma *descrição* “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, **as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade.**

A observação também pode ser participante: **experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos**, e recolher as informações a **partir da compreensão** e sentido que os atores atribuem a seus atos. A descrição e a compreensão podem estar compostas em uma *observação compreensiva dos participantes* descrevendo suas ações no contexto natural dos atores. A atitude participante pode estar caracterizada por uma **partilha completa, duradoura e intensiva** da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. Neste caso, o observador participa em **interação constante** em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos [grifo meu] (CHIZZOTTI, 2001, p.90-91).

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos, independentemente de sua natureza, foram todos analisados pela metodologia sugerida pela abordagem da *Grounded Theory*.

2.4.1 Procedimentos de análise

Conforme já enunciado, o presente trabalho, com vistas ao atingimento de seu objetivo geral de *analisar a mudança organizacional na EA/UFRGS a partir das atividades de educação a distância, em todas as suas aplicações, desenvolvendo-se uma teoria substantiva acerca do processo*, procura, conforme mencionado, *desenvolver uma teoria substantiva da mudança organizacional na EA/UFRGS a partir das atividades de EAD – um modelo explanatório e relacional sob o ponto de vista teórico-prático (a despeito de impossibilidades de generalização) – , que possa ser utilizada como referencial (ou “inspiração”) para a própria Instituição (EA) e, também, para IES em geral que desenvolvem atividades de EAD, sobretudo no âmbito do ensino superior público brasileiro.*

Diante deste propósito, cabe re-enfatizar o significado desta *teorização*, e de que forma ela se desenvolve no decorrer da pesquisa.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), *teorizar* implica não apenas conceber ou construir idéias (conceitos) mas, ainda, formular essas idéias em um esquema lógico, sistemático e explanatório, que permita aos seus “usuários” explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação. Isto exige, também, que se explore a idéia sob perspectivas diferentes. As hipóteses e proposições derivadas dos dados devem ser continuamente verificadas em comparação a novos dados e modificadas, estendidas ou desconsideradas, conforme se fizer necessário.

O pesquisador não começa com uma teoria pré-concebida, mas, sim, com uma área de estudo, o que permite que a teoria surja a partir dos dados. Conforme já ressaltado, não há, portanto, necessidade de se utilizar toda a literatura antecipadamente à pesquisa de campo. A literatura deve ser utilizada como ferramenta analítica ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Para os mesmos autores,

teoria denota um conjunto de categorias bem desenvolvidas (ex.: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos, educacionais, de enfermagem ou outros. As declarações de relação explicam quem, o que, quando, onde, por que, como e com que conseqüências um fato ocorre (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.35).

No núcleo da teorização, reside a interação entre induções (derivando conceitos, suas propriedades e dimensões, a partir dos dados) e deduções (criando hipóteses sobre as relações entre conceitos). Mais do que resultados, a teoria tem por intuito fornecer uma explicação acerca de determinados fenômenos. Gerar teorias sobre fenômenos em vez de gerar apenas um conjunto de resultados é importante para o desenvolvimento de um campo de conhecimento.

Então, nesta construção teórica, o pesquisador, na abordagem proposta pela *Grounded Theory*, utiliza-se de procedimentos de análise de dados – cuja aplicação não é, necessariamente, seqüencial, sendo as etapas normalmente concomitantes – , como a *microanálise*, a *codificação aberta*, a *codificação axial*, a *codificação seletiva*, que culminam na construção de teoria e, então, em sua *validação*.

Neste sentido, os procedimentos de codificação, segundo Strauss e Corbin (2008), são úteis para que o pesquisador possa construir, em vez de simplesmente testar a teoria; dispor de ferramentas analíticas para lidar com massas de dados brutos; considerar significados alternativos para os fenômenos; desenvolver uma postura concomitantemente sistemática e criativa; e identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria.

Todo este processo pode se iniciar a partir da *descrição* de elementos. *Descrever* implica em utilizar-se de palavras “para transmitir uma imagem mental de um fato, uma parte de um cenário, uma cena, uma experiência, uma emoção ou uma sensação; uma história relatada a partir da perspectiva da pessoa que faz a descrição” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.29), sem que haja interpretação¹³ de fatos propriamente.

Um segundo esforço é o de *ordenamento conceitual*, em que fatos e objetos são organizados segundo um conjunto seletivo e específico de *propriedades e dimensões*, mesmo que seja sem ainda relacionar as classificações umas às outras para a composição de um esquema explanatório global.

Descrição e ordenamento conceitual são passos relevantes para que se possa chegar à *teorização*. No entanto, isto não se dá de forma linear: na pesquisa em foco, elementos descritivos podem aparecer não apenas no início da pesquisa, mas em toda a análise, “permeados” ao *ordenamento*, e “fragmentados” na *teorização*.

Para melhor visualizar como se deu esse processo, especialmente na pesquisa em foco, no Capítulo 4 apresenta-se “o processo de construção da teoria”, retratando de que forma os procedimentos de codificação foram empregados ao longo da pesquisa.

¹³ Do ponto de vista desta pesquisa, “sem que haja interpretação propriamente” é uma expressão questionável, assim como o foi a expressão “imparcialidade” na nota anterior. Acredita-se, aqui, que todo ponto de vista ou expressão da linguagem carrega em si alguma forma de interpretação, à qual até mesmo a simples descrição, ou transcrição, é útil enquanto linguagem. Há, ao menos, o potencial de interpretação que o pesquisado dá àquele fato, ainda que uma interpretação por parte da pesquisadora possa ocorrer num momento posterior àquela transcrição – que, se selecionada para a construção da teoria, é porque, de fato, houve essa interpretação.

2.4.1.1 Terminologia da *Grounded Theory*

Previamente ao detalhamento dos procedimentos de análise, é conveniente apresentar, brevemente, os principais termos relacionados ao processo de análise com utilização da *GT* (definições de Strauss e Corbin, 2008):

- a) *fenômenos*: representam as idéias consideradas centrais nos dados (neste estudo, o fenômeno central compreende a mudança organizacional e a EAD na EA, conforme já mencionado). Essas idéias, por sua vez, são representadas por meio de *conceitos*;
- b) *conceitos*: são os blocos de construção da teoria;
- c) *categorias*: as categorias são conceitos que representam o fenômeno;
- d) *propriedades*: as propriedades são características de uma categoria, ou seja, o delineamento daquilo que define e dá significado a estas categorias;
- e) *dimensões*: representam o âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria;
- f) *subcategorias*: conceitos que pertencem a uma categoria, fornecendo esclarecimentos e especificações adicionais.

Após, portanto, são apresentados os procedimentos de análise.

2.4.1.2 Microanálise

A *microanálise* consiste num exame de palavras individuais, frases ou parágrafos. É um procedimento focado que força os pesquisadores a examinarem informações específicas dos dados, não apenas em um sentido descritivo mas, sobretudo, em um sentido analítico, fazendo comparações ao longo do nível de *propriedades* e *dimensões*, permitindo ao analista dividir os dados e reconstruí-los para formar um *esquema interpretativo*.

A *microanálise* condiciona o analista a ouvir cuidadosamente *o que* os entrevistados afirmam, e *como* eles fazem tais afirmações, ou seja, como os entrevistados *interpretam* os fatos. Captar estas interpretações possibilita ao pesquisador evitar conclusões teóricas precipitadas, e considerar explicações alternativas. Ainda, é durante esta análise que podem

surgir *hipóteses provisionais* (declarações acerca de como os conceitos se relacionam). Isto exige do pesquisador, portanto, postura mais flexível e menos previsível.

Em suma, não se faz necessário proceder a esse tipo de análise até o final da pesquisa, embora ela seja extremamente relevante nos momentos iniciais (para a própria definição de categorias), bem como não é necessário codificar todas as fontes de dados – só aquelas que, do ponto de vista do pesquisador, contêm materiais potencialmente interessantes ou relevantes para a pesquisa. Também pode-se fazer *microanálise* quando uma parte dos dados parecer intrincada, ou quando dados antigos forem revisitados e se considerar que não tenham sido suficientemente explorados, ou, enfim, quando emergem novas *categorias* durante o estudo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

2.4.1.3 Codificação aberta

A *codificação aberta* é o processo analítico pelo qual os *conceitos* são identificados e suas *propriedades* e suas *dimensões* são descobertas nos dados. A partir da microanálise e da codificação aberta é que surgem os primeiros códigos, que, por sua vez, darão origem às *categorias* do estudo.

2.4.1.4 Codificação axial

A *codificação axial* ocorre com a associação de *categorias* ao nível de *propriedades* e *dimensões*, desenvolvendo-as sistematicamente e relacionando-as – é aqui que, de fato, se constrói teoria. 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*. Entretanto, *codificação aberta* e *axial* não constituem passos essencialmente seqüenciais.

2.4.1.5 Codificação seletiva

A *codificação seletiva* é o processo de integração e refinamento da teoria, consolidando-a. Essa integração é uma interação entre o analista e os dados, não apenas em um momento “final”, mas durante toda a análise. Neste processo gradual, as *categorias* são organizadas em torno de um conceito explanatório central.

Uma vez que o esquema teórico seja destacado, o analista está pronto para refinar a teoria, eliminando os excessos e completando as *categorias* mal desenvolvidas por meio de *amostragem teórica* adicional. A *amostragem teórica* (conforme já definido no tópico 2.3.3) consiste numa coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva e baseada em 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*.

2.4.1.6 Validação da teoria substantiva

A *validação da teoria substantiva* construída não se dá através de testes quantitativos propriamente ditos. Uma das formas de validação é a comparação da teoria com os dados brutos; outra forma relevante é solicitar aos informantes que leiam o que foi produzido e comentem no que esta teoria é capaz de ajustar-se ao que foi informado.

Embora a teoria constitua apenas uma redução dos dados – ou mesmo uma forma limitada de representação da realidade –, em um sentido mais amplo, os participantes da pesquisa devem ser capazes de reconhecer a si mesmos na história que está sendo contada, percebendo-a como uma explicação razoável do que está ocorrendo, ainda que nem todos os detalhes se apliquem à sua realidade especificamente.

Como critérios para a validação da teoria construída, podem ser considerados os seguintes (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002; BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003; SHERMAN; WEBB, 1988; KERLIN, 1997):

- *grau de coerência*: na teoria gerada, as categorias devem emergir dos dados e não de idéias pré-concebidas do pesquisador. Isto confere credibilidade à teoria;

- *funcionalidade*: a teoria deve ter poder explicativo (e preditivo) acerca das variações nos dados e as inter-relações dos construtos; deve, portanto, ser percebida como teoria útil para os sujeitos;
- *relevância*: a teoria deve emergir da sensibilidade teórica do pesquisador que, por sua vez, deve ser capaz de definir a categoria central para a explicação do fenômeno. A teoria parece relevante à medida que os sujeitos visualizam facilmente essa categoria central;
- *flexibilidade*: a teoria deve permitir modificações, podendo ser enriquecida, em propriedades e categorias, a partir da análise de novos casos, estando, assim, aberta ao aprimoramento de sua capacidade de generalização;
- *densidade*: a teoria deve ser constituída de poucos elementos-chave, mas com um grande número de propriedades e categorias relacionadas; e
- *integração*: todos os construtos devem estar relacionados adequadamente à categoria central e expressos em termos de proposições derivadas de um esquema teórico.

Na pesquisa em foco, a *validação* se deu, essencialmente, por meio da discussão da teoria substantiva com informantes (ao menos os que foram considerados “chave”), alguns outros participantes do processo e, também, especialistas externos ao contexto da pesquisa.

No Capítulo 4 – “O processo de construção da teoria”, essa validação é mais adequadamente qualificada (considerou-se relevante detalhar melhor o processo, em suas peculiaridades, em um capítulo à parte do método; enquanto o método menciona os procedimentos em termos gerais, o processo de construção detalha exatamente como isto se deu com relação à *teoria substantiva* construída neste estudo).

O instrumento utilizado na validação consta do Apêndice E, e foi elaborado com base nas contribuições de Strauss e Corbin (2008); Bandeira-De-Mello (2002); Bandeira-De-Mello e Cunha (2003); Sherman e Webb (1988) e Kerlin (1997), já mencionados, e também de trabalhos de Whetten (2003) e Sutton e Staw (2003).

Neste método, portanto, a coleta de dados, a análise e a teorização são processos praticamente concomitantes e interrelacionados. A análise, assim, deixa de ser um processo estruturado, estático, rígido. Embora fundamentar conceitos em dados seja a principal característica do método proposto por Strauss e Corbin (2008), a criatividade dos

pesquisadores também é um ingrediente essencial. Ainda, é a análise que conduz a coleta, em vez de a coleta conduzir a análise. E isto depende, basicamente, de um equilíbrio entre *sensibilidade* e *objetividade*, como referido no tópico 2.1.3.

Com vistas, especialmente, à obtenção de *objetividade*, podem ser utilizadas ferramentas capazes de facilitar os processos de análise dos dados. Assim, a ferramenta utilizada no estudo para organização dos dados é brevemente apresentada a seguir.

2.4.3 O *software ATLAS.ti*

Com a finalidade de facilitar à pesquisadora o processo de organização e categorização dos dados, durante o processo de análise, foi utilizado um *software* de análise de dados qualitativos, ou um *CAQDAS* (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*): o *ATLAS.ti* (<http://www.atlasti.com>). Ressalte-se que o propósito da utilização do *software* não foi o da automatização da análise propriamente dita mas, sim, apenas da organização, classificação e disponibilização dos dados.

Atualmente, existem no mercado outras soluções que podem ser utilizadas para a análise, como, por exemplo, os *softwares* *NUD*IST*, *The Ethnographer* e *HyperRESEARCH*, entre outros, inclusive (embora raríssimas) soluções em *open source*, como o *Weft-QDA*. A escolha pelo *ATLAS.ti*, no entanto, deu-se basicamente por constatar que o referido *software* ainda é, atualmente, considerado por vários pesquisadores como *benchmarking* em *CAQDAS*, e um dos *softwares* sugeridos por Strauss e Corbin (2008).

São algumas funcionalidades do *ATLAS.ti* (ATLAS.TI, 2008):

- possibilidade de manipulação de diferentes mídias (textos, sons, imagens), permitindo sua codificação de forma interativa e automática;
- possibilidade de edição direta de documentos, com atualização dinâmica multi-projeto;
- interface interativa, possibilitando fácil construção de modelos visuais e mapas conceituais, por meio de um editor gráfico;
- construção e validação de teorias por meio de criação e transferência de redes de conhecimento entre projetos;

- funções potentes de busca e recuperação com operadores booleanos (AND, OR), semânticos e de proximidade;
- exportação de dados do projeto para arquivos nos formatos *HTML*, *XML*, *CSV* e do aplicativo *SPSS*;
- possibilidade de criação de apresentações com uso do conversor *XML/XSLT* integrado.

Segundo Bandeira-de-Mello (2002), e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003), o *ATLAS.ti* foi concebido visando, especialmente, à construção de teorias. Com a finalidade de permitir uma possível *auditoria*, a fim de se verificar a validade e confiabilidade dos resultados, o *ATLAS.ti* gera alguns relatórios que contêm, especialmente, os seguintes elementos:

- uma unidade hermenêutica (*hermeneutic unit*), que reúne todos os dados e demais elementos;
- documentos primários, que são, geralmente, descrições de entrevistas, notas de campo e de checagem;
- citações (*quotes*), que são trechos relevantes de entrevistas que estão ligados a um código;
- códigos (*codes*), que são os conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador, e que podem estar associados a uma citação ou a outros códigos;
- notas de análise (*memos*), que descrevem o histórico da interpretação do pesquisador e os resultados das codificações, até a construção final da teoria;
- esquemas (*netview*), que constituem a própria explanação da teoria construída, sendo representações gráficas das associações entre os códigos (categorias e subcategorias), e cujas relações são representadas por símbolos; e
- comentários (*comments*), que fornecem informações acerca do significado de cada elemento na análise.

Meramente para fins de ilustração do recurso utilizado, os Apêndices F (contendo as Figuras 4 e 5), e G (com as Figuras 6 e 7) trazem, respectivamente, fragmentos de relatórios gerados durante a pesquisa e telas de interface do software Atlas. TI.

Finalmente, diante desta concepção e estrutura de pesquisa, a seguir, no Capítulo 3, primeiramente é contextualizado o fenômeno, e objeto, de estudo: a educação a distância na Escola de Administração da UFRGS (ou, então, o *fenômeno* da mudança organizacional na EA/UFRGS a partir da EAD).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO E OBJETO DE ESTUDO: A EAD NA EA/UFRGS

Previamente à apresentação da *teoria substantiva* construída, torna-se necessário conceituar e contextualizar, a partir de elementos de *literatura técnica* (sobre educação a distância, com algum aporte para contextualização, ainda que não exaustivo), *literatura não-técnica* (compreendendo planos pedagógicos de cursos na modalidade EAD da EA/UFRGS e informações veiculadas nos *sites* institucionais da EA e da UFRGS), *análise de artefato* (Plataforma NAVi), bem como de algumas *observações*, o *fenômeno* da mudança organizacional na EA/UFRGS a partir da EAD.

3.1 A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (EA/UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como expressão de uma sociedade democrática e pluricultural, constituindo-se instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas, tem sua atuação pautada pelos seguintes princípios: liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino; gestão democrática; valorização dos profissionais do ensino; garantia de padrão de qualidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais.

Como comunidade formada por professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão, com vistas à formação de pessoas capacitadas ao exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e das atividades culturais, políticas e sociais e, ainda, objetivando:

- a) atuar como estrutura de relação orgânica com a comunidade e suas instituições públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional;
- b) estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade;

- c) valer-se dos recursos humanos e materiais da comunidade, para integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade;
- d) constituir-se em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária; e
- e) cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais (UFRGS, 1994).

Com base nos mesmos princípios, a Escola de Administração (EA) originou-se da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) da UFRGS, onde foi criada em 1951, em convênio com o Governo do Estado e o Instituto de Administração, com a finalidade de oferecer programas de extensão para os setores público e privado. Posteriormente, em 1963, foi criado o Curso de Graduação em Administração de Empresas e, em 1967, o de Graduação em Administração Pública. Em 1972 foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), com o oferecimento inicial de curso em nível de Mestrado com duas opções curriculares: Administração Pública e Administração de Empresas, hoje transformadas em 6 (seis) áreas de concentração.

Em 6 de setembro de 1996, foi aprovada a autonomia administrativa e financeira da Escola de Administração da UFRGS, tendo a Escola adquirido identidade própria em 1997, quando assumiu um prédio próprio (UFRGS, 2006).

Descritos brevemente alguns aspectos relativos à EA e à UFRGS, aborda-se, a seguir, elementos pertinentes à EAD na EA/UFRGS.

3.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EA/UFRGS

Nesta descrição, busca-se atingir os seguintes objetivos específicos, como necessários para a consecução dos objetivos específicos finais e do objetivo geral da pesquisa:

- a) *caracterizar as atividades de EAD desenvolvidas na EA/UFRGS (tanto cursos na modalidade totalmente a distância – Graduação, Pós-Graduação e Extensão – quanto atividades de apoio ao ensino presencial), tanto para o público interno quanto para o público externo;*

- b) *caracterizar as atividades do NAVi – Núcleo de Aprendizagem Virtual e das gerências e coordenações de EAD enquanto agentes de suporte às atividades de EAD desenvolvidas na EA/UFRGS;*
- c) *caracterizar a Plataforma de Aprendizagem NAVi, descrevendo seus principais recursos e peculiaridades; e*
- d) *caracterizar a concepção pedagógica que se busca adotar com a utilização da EAD na EA.*

3.2.1 Atividades de EAD desenvolvidas na EA/UFRGS

As principais atividades de educação a distância desenvolvidas atualmente pela Escola de Administração da UFRGS, com apoio da Plataforma NAVi, e para diferentes públicos, são as seguintes¹⁴:

- Curso de Formação de Gestores de Equipamentos Públicos de Segurança Alimentar e Nutricional - REDESAN – Ministério do Desenvolvimento Social - MDS, 180 horas – 317 alunos na 2ª. Edição, em fase de conclusão;
- Curso de Capacitação de Gestores do SUS – GOFCSUS, do Ministério da Saúde - MS, 80 horas – 3 edições, 961 alunos; outras edições estão sendo demandadas para ocorrerem em 2009;
- Curso de Especialização em Gestão Pública Eficaz (CEAPE) – 4 edições (2005: concluído; 2006: em fase de conclusão; 2007: em andamento; 2008, recém iniciado), 390 horas – aproximadamente 70 alunos;
- Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil – GNF-BB, 480 horas – 621 alunos; está ora em andamento a edição de recuperação de alunos; outra edição do Curso, com 500 alunos, com previsão para início em 2009;
- Curso de Graduação em Administração a distância, 3.000 horas – com 650 alunos iniciais, e atualmente com 400 alunos;

¹⁴ Esta informação possui apenas relevância descritiva, uma vez que os cursos apresentam pouca diferenciação em seus aspectos estruturais. A diferenciação maior, na percepção desta pesquisa, se dá em termos de público-alvo e objetivos de aprendizagem, o que se propõe a analisar globalmente nesta pesquisa, e não especificamente.

- Curso de Preparação à Magistratura – CPMD, da Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul, 1.020 horas – 90 alunos; outra edição do Curso para até 1 mil alunos estava sendo demandada para iniciar ainda em 2008;
- Curso de Atualização dos Servidores do Poder Judiciário, 120 horas – 100 alunos; outros 3 Cursos estão sendo demandados, para 250 e 500 alunos;
- cursos de extensão em Finanças Públicas, e outros cursos de extensão eventuais;
- apoio a Cursos presenciais de graduação e pós-graduação das várias unidades acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para milhares de alunos;
- e, mais recentemente, o Curso de Especialização em Negociação Coletiva para o Ministério do Planejamento (MP) do Governo Federal, aprovado recentemente para três edições com 600 alunos cada (1800 alunos no total, servidores da Administração Pública Federal), constituindo este, inclusive, um dos projetos de extensão mais representativos para a EA e para a UFRGS em termos de abrangência e investimento de recursos federais.

Ainda, também recentemente, em função da efetividade da 1ª edição do curso de Capacitação de Gestores de Restaurantes Populares, o Ministério do Desenvolvimento Social passou a usar a Plataforma NAVi para apoiar **toda a rede** de cursos REDESAN – Rede de Segurança Alimentar e Nutricional (<http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/redesan>).

Outros apoios específicos que podem ser mencionados são o apoio tecnológico à Faculdade de Direito, para a viabilização do seu primeiro curso a distância, e a transferência da Plataforma NAVi para o Projeto do CIAGS (Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social), da UFBA (Universidade Federal da Bahia), via projeto “Casadinho UFRGS-UFBA”; e apoio à instalação da Plataforma NAVi no TJ-MT (Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso). Nestas iniciativas externas de extensão, pós-graduação e pesquisa, cabe ressaltar que há participação de Professores, Mestrandos e Doutorandos da EA/UFRGS, em alguma medida. **Todavia, a análise realizada, inclusive por aspectos de acesso aos dados, acaba focando mais especificamente no público-alvo mais diretamente contemplado pela UFRGS em seus cursos de graduação, pós-graduação, e em alguns cursos eventuais de extensão, mormente no público interno à EA/UFRGS.**

3.2.2 O NAVi – Núcleo de Aprendizagem Virtual, e outras gerências/coordenações de EAD na EA

O NAVi (Núcleo de Aprendizagem Virtual), no contexto da EA, tem por objetivo buscar condições de consolidação da EAD na Escola e oferecer meios e suporte com base na *Web* para a complementação e o enriquecimento das atividades de sala de aula presenciais, bem como o suporte a cursos de extensão, graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

O Núcleo é composto por professores, técnicos e gestores de diferentes áreas de conhecimento, desenvolvendo uma competência teórico-metodológica no apoio tecnológico ao desenvolvimento de cursos, principalmente da modalidade a distância, e com forte ênfase em processos interativo-cooperativos de aprendizagem, oferecendo suporte aos principais atores do processo de ensino-aprendizagem: o professor, os alunos, os gestores e os tutores de turmas, sendo estes últimos considerados os responsáveis mais diretamente ligados aos estudantes.

Como instrumento e estratégia central de sua atuação, o NAVi vem desenvolvendo desde 1998 uma Plataforma de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que acabou assumindo o próprio nome do núcleo NAVi, e cujas características distintivas são apresentadas pela expressão genérica “Ambiente Interativo de Aprendizagem”. Constitui uma Plataforma de aprendizagem desenvolvida no campo da Administração, que incorpora conceitos e recursos tecnológicos mais recentes em EAD, usando de forma distintiva enfoques próprios desta área de conhecimentos (Administração, principalmente da Teoria de Sistemas), e integrando ao mesmo tempo contribuições de várias outras disciplinas, principalmente do campo da Informática, da Educação e da Comunicação.

Porém, em 2008, o NAVi foi credenciado como grupo de pesquisa oficial da UFRGS, complementando a sua atuação técnica e consolidando a realização de pesquisas em EAD que, até então, eram realizadas isoladamente por seus principais colaboradores; todavia, o NAVi vem sendo tido como preocupação para a gestão da EA, principalmente, enquanto Núcleo técnico e de suporte à EAD, com o desenvolvimento da Plataforma NAVi.

Além do NAVi, existem outras gerências e coordenações responsáveis pelas atividades de EAD na EA, em âmbito administrativo: cada curso de graduação, pós-graduação

ou extensão possui um professor-coordenador¹⁵ e um gerente administrativo, assessorados por bolsistas ou técnicos administrativos, responsáveis, por exemplo, por atividades de Secretaria e de formação de tutores (como o tutor-coordenador de todas as disciplinas). A tramitação de abertura destes cursos, por sua vez, é aprovada por colegiados de professores, em comissões de pós-graduação, graduação e extensão, bem como pela Direção, dentro da EA, antes de os projetos serem submetidos a um último crivo por parte da Reitoria da UFRGS.

Na condução dos cursos, porém, a atuação mais nítida, no âmbito operacional, é a do NAVi e as dos gerentes de curso, assessorados por bolsistas e técnicos. Sobretudo a partir da análise proposta neste trabalho, será possível perceber a existência de outros papéis na estrutura de cursos a distância: tutor-coordenador geral, professores-autores, tutores e coordenador de tutores de disciplina, bem como analisar de que forma estes papéis vêm sendo exercidos, e que percepções as pessoas que os desempenham têm com relação ao fenômeno da EAD na EA.

3.2.3 A Plataforma virtual de aprendizagem NAVi

Conforme lembra, também, o trabalho de Casagrande (2008)¹⁶, a Plataforma NAVi – hoje uma das plataformas de EAD oficiais da UFRGS – foi desenvolvida na Escola de Administração da UFRGS, contando com apoio técnico de alunos e professores de outras unidades da Universidade, apoio financeiro da EA e da Reitoria da Universidade.

Uma vez que os estudos iniciais para o desenvolvimento de uma plataforma própria de EAD ocorreram em 1998, as primeiras atividades efetivas de EAD ocorreram no segundo semestre de 1999, ainda com o nome *de Projeto de Educação a Distância da Escola de Administração*. Em 2000, foi lançada uma primeira versão da Plataforma, com o propósito de dar apoio às disciplinas presenciais da graduação na EA, e no que, de fato, constituiu-se o Núcleo NAVi na EA, já com o objetivo de viabilizar transmissões de vídeos pela internet.

¹⁵ Atualmente, apenas dois professores da EA são responsáveis pela coordenação de todos os cursos em nível de graduação, pós-graduação e extensão a distância, sendo um deles diretamente vinculado ao NAVi.

¹⁶ Com a devida licença, em diversos momentos recorre-se a Casagrande (2008) neste trabalho, por estar vinculado às atividades de pesquisa do NAVi, e pela semelhança contextual, embora o objeto fosse, especificamente, outro. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado com uma preocupação relevante: analisar comparativamente cursos de pós-graduação presenciais e a distância mantidos pela EA/UFRGS. A Dissertação foi orientada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering, e, em diversos momentos, também contou com orientação adicional desta pesquisadora, ainda que informalmente.

Enfim, em 2001, o NAVi iniciou a oferta de cursos de extensão a distância (CASAGRANDE, 2008; NAVi, 2007).

Atualmente a equipe de trabalho do NAVi, responsável pela Plataforma NAVi, é composta de professores, técnicos, bolsistas e colaboradores, de formação multidisciplinar, sobretudo nas áreas de Administração, Informática, Educação, Comunicação e Engenharias, havendo, entre estes colaboradores, graduandos, graduados, mestres, doutorandos e doutores, alguns oriundos, inclusive, de outras Unidades da própria UFRGS, especialmente do Instituto de Informática e da Faculdade de Educação, tanto entre colaboradores diretos quanto colaboradores indiretos.

A equipe desenvolvedora e de manutenção diretamente envolvida com as atividades de concepção e manutenção da Plataforma encontra-se, atualmente, bastante reduzida, composta de apenas 04 (quatro) pessoas, entre bolsistas e contratados. Esta equipe, no entanto, é diretamente responsável por dar sustentação a uma estrutura virtual de aprendizagem que atende, eventualmente em circunstâncias simultâneas, cerca de 15 mil usuários cadastrados, entre alunos, professores e tutores da EA, da UFRGS e alunos de cursos de Extensão, externos à Instituição.

Em suas atividades relacionadas à Plataforma, o NAVi conta, em sua estrutura, com um servidor de vídeos, gravadores de vídeo, placas digitalizadoras, softwares de edição de vídeos, além do apoio de um estúdio para filmagens da EATw (Escola de Administração – Televisão via *web*), um canal aberto e gratuito na *Web*, e suporte do NSI (Núcleo Setorial de Informática) para a manutenção dos servidores *Web Berlineta* e *Monareta*, onde estão instaladas as principais versões em uso da Plataforma.

Como característica distintiva principal da Plataforma desenvolvida pelo Núcleo (considerada o *artefato* nesta pesquisa), tem-se o seu *enfoque sistêmico*, caracterizado por aspectos como:

- *recursividade*, disponibilizando, por exemplo, recursos de aprendizagem (tais como fóruns, *chats*, *videochats*, relatos, exercícios *on-line* e outros) em qualquer nível da estrutura organizacional representada virtualmente pela Plataforma (no nível de turma, ou de disciplina, ou de curso, ou de unidade acadêmica, ou de área, ou mesmo da instituição, ou das suas comunidades temáticas conectadas aos diferentes níveis da estrutura);

- *flexibilidade e adaptabilidade* da Plataforma a diferentes contextos e instituições, enfatizando, além de um enfoque sistêmico, um enfoque orgânico, não-mecanicista;
- *representação flexível de múltiplos níveis ou instâncias* institucionais formais, em que os níveis ou instâncias representam a estrutura formal de uma organização ou instituição, e as comunidades temáticas, a estrutura informal, conectadas, por sua vez, a diferentes níveis formais;
- *concessão de autonomia aos administradores de diferentes níveis* da estrutura, considerando os mesmos como sendo subsistemas relativamente completos e autônomos, e concessão de relativa autonomia aos atores dos subsistemas, ou seja, os usuários;
- *valorização da diversidade sem a perda da identidade* dos atores (usuários), aos quais são atribuídos diferentes papéis, visando a caracterizar e atender diferentes necessidades, perfis, disciplinas e expectativas de forma coerente e harmônica dentro do conjunto;
- *foco e autocontrole*, focando processos de aprendizagem com ênfase na interação, e contendo mecanismos que permitem avaliações constantes, de forma que os objetivos do sistema (de aprendizagem) possam ser mantidos de forma adequada, ajustada e em *equilíbrio homeostático* (sem que incorra em processo de “entropia” ou de “degeneração gradativa”).

A Plataforma NAVi também prima pela ênfase em vários conceitos gerenciais, visando a obter maior efetividade no processo de aprendizagem, tais como:

- *simplicidade*, buscando ser bastante fácil e intuitiva, com estrutura e organização funcional simples e lógica;
- *ênfase em atividades de aprendizagem em geral*, incluindo ensino, mas também extensão, e com possibilidades para uso em pesquisa; nesse sentido, por exemplo, todo ambiente construído pode ser usado, também, para redes de pesquisa ou atividades de extensão, ampliando largamente o seu espectro de uso;
- *possibilidade de uso de soluções externas*, principalmente de aplicativos e de recursos (ou objetos de aprendizagem) já prontos, bastando ativá-los dentro da estrutura da Plataforma;

- construção da Plataforma tendo como *analogias*: uma *prateleira montável*; um *jornal*; um *organismo vivo*, fazendo-se, assim, referência à sua *estruturação sistêmica*.

Dentre os principais recursos de aprendizagem da Plataforma NAVi, pode-se mencionar os seguintes:

- a) *apresentação de informações gerais das disciplinas*, inclusive a lista de professores e alunos, com seus perfis, dados cadastrais e recados enviados por outros usuários; o recurso permite edições e impressões de listas de chamada dos alunos, ou mesmo chamadas com apontamentos de forma eletrônica;
- b) *notícias*, para a disponibilização de novidades e avisos pelos administradores, professores e tutores, bem como um *mural de recados* para os alunos;
- c) *vídeo-aulas*, disponibilizando apresentações resumidas de aulas, em vídeos digitais;
- d) *conteúdos* (de aulas), em arquivos de diferentes formatos: texto (.txt, .doc, .html, .prn, .pdf, .odt), apresentação (.ppt), planilha eletrônica (.xls) e outros formatos de materiais;
- e) *agenda* das aulas, apresentando os conteúdos com um cronograma de atividades;
- f) *fórum temático* de construção de conhecimento, disponível 24 horas por dia, para conversação assíncrona com os professores e colegas de instância (turma, ou disciplina, ou curso, etc.); permite criar diferentes temas, e apresenta-se numa estrutura encadeada, permitindo respostas a anotações feitas, assim como respostas de respostas, até vários níveis;
- g) *acervo* de informações, em arquivos de diferentes formatos, ou como *links*, para *upload*; nesse recurso, os conteúdos dos *chats* são salvos diariamente, de forma automática;
- h) *enquetes* sobre temas em foco, disponibilizados pelos professores ou administradores de níveis (ou instâncias);
- i) *aula interativa (ou chat)*, para conversação *on-line* ou síncrona; pode ser gerada com ou sem vídeo pelos professores, e pode ser capturada com ou sem vídeo (*videochat*);

- j) *exercícios*, onde podem ser disponibilizados exercícios de diferentes tipos, para fins de aprendizagem de forma mais informal e lúdica (palavras cruzadas, jogos com figuras, etc.);
- k) *exercícios on-line*, uma variante de *exercícios* onde podem ser disponibilizados testes para realização *on-line*, com respostas de escolha simples ou múltipla escolha;
- l) *avaliações*, para disponibilização de provas objetivas *on-line*, ou na forma de arquivos de diferentes formatos;
- m) *portfólio* de materiais, para entrega em “escaninho virtual” aos professores, que poderão comentar os mesmos; o acesso pode ser geral (alunos e professores) ou particular (somente professores);
- n) *estudos de caso*, para disponibilização de textos pelos alunos com esta estrutura de apresentação;
- o) *relatos*, para disponibilização de textos pelos alunos, relatando experiências relacionadas à matéria;
- p) *suporte técnico*, para envio de dúvidas ou de problemas técnicos, às equipes de *helpdesk* ou do NAVi;
- q) *café virtual*, constituindo um espaço virtual informal e de descontração;
- r) *correio interno*, para remessa e recebimento de mensagens, para alunos e professores selecionados; as mensagens podem ser enviadas para caixas postais internas (da Plataforma) e também para e-mails externos, conforme assinalado na página de dados cadastrais;
- s) *estatísticas de acesso*, para verificação e acompanhamento dos acessos de usuários do sistema, principalmente dos alunos pelos professores; o recurso permite filtrar e acompanhar especificamente participações de usuários, realizadas em *chats* e fóruns;
- t) *scorm*, para importação de objetos de aprendizagem desenvolvidos externamente à Plataforma;

u) *multi-vídeochat*, para realização de reuniões *on-line* permitindo trocas de voz e vídeo entre grupos de alunos. Esta ferramenta é útil tanto para discussões livres quanto para, por exemplo, defesas de teses e dissertações a distância.

A Plataforma NAVi possui, também, alguns recursos complementares peculiares importantes, incorporados de outros modelos tecnológicos, tais como:

- indicação de quem está *on-line*, visando a permitir trocas de comunicações síncronas, conforme combinações, semelhantemente ao que ocorre com o uso de aplicativos de conversação *on-line* como *MSN Messenger* e *ICq*;
- uso de *torpedos*, que constituem pequenas mensagens enviadas a outro usuário, que está ou não *on-line* (de forma semelhante à que ocorre com uso da telefonia celular);
- *envio de recados*, que constituem mensagens visíveis ou abertas a outros usuários, como num mural individual;
- uso de *minifotos* na página de apresentação dos alunos/professores, ou no cadastro de usuários, ou ainda em fóruns, *chats*, torpedos e outros locais da Plataforma, visando a facilitar a identificação dos usuários, bem como criar uma idéia de aproximação real.

São versões em uso da Plataforma NAVi, dentre outras, as seguintes:

- versão para uso acadêmico da UFRGS (apoio a cursos presenciais): <http://www.ead.ufrgs.br/navi>;
- versão para uso geral da EA/UFRGS (cursos a distância), inclusive Curso de Graduação em Administração a Distância: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br>;
- versão para apoio ao Curso CPMD: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/cpmd>;
- versão para apoio à REDESAN: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/redesan>;
- versão para o Curso GNF-BB (até 2008): <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/bb>;
- versão para o TJMT: <http://navi.tj.mt.gov.br> (hospedada externamente à UFRGS);
- tutorial da Plataforma NAVi:
http://eavirtual.ea.ufrgs.br/manual_NAVi/tutorial_geral/tutorial.htm.

Unicamente para fins de ilustração, a seguir, são apresentadas telas da página de uma das versões da Plataforma NAVi, nas Figuras 1 e 2.



Figura 1 – Tela inicial da Plataforma NAVi
Fonte: Acesso a www.eavirtual.ea.ufrgs.br, em 01 jan. 2009.

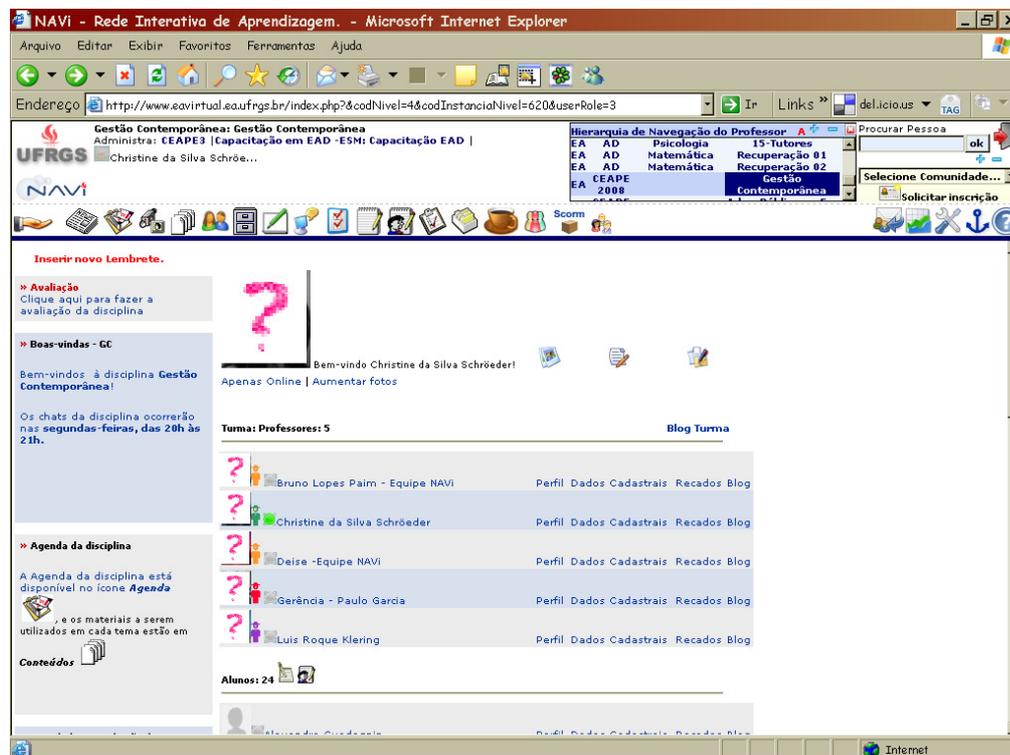


Figura 2 – Tela de apresentação da Plataforma NAVi (usuário *logado*), e ícones de recursos
Fonte: Acesso a www.eavirtual.ea.ufrgs.br, em 01 jan. 2009.

3.2.4 A concepção pedagógica da EAD na EA

Neste tópico busca-se, meramente, contrapor a literatura usual sobre EAD e a prática de EAD na EA, em suas principais definições e objetivos. Esta contraposição é unicamente conceitual e será útil, de alguma forma, para a análise nos capítulos seguintes.

3.2.4.1 Educação a distância

De maneira complementar à definição apresentada no Capítulo 1 (MOORE; KEARSLEY, 2007), brevemente, *educação a distância* (EAD) pode ser definida como sendo um método caracterizado pela separação entre professor e aluno no espaço e/ou tempo, em que o controle do aprendizado é realizado mais intensamente pelo aluno do que propriamente pelo instrutor distante, e a comunicação entre alunos e professores é mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia (TAROUCO, 1999; MORAN, 2002b).

Complementando mais esta definição, Palloff e Pratt (1999) declaram que a EAD, através do uso da internet, representa um novo espaço para que os estudantes possam explorar o conteúdo dos cursos de forma colaborativa. Na medida em que os estudantes possam trabalhar cada um a seu tempo e no seu espaço, não existe mais a necessidade de uma disponibilidade mútua de um grupo de estudantes para um estudo colaborativo, tampouco existe a necessidade de uma centralização do conhecimento no professor, que passa a ser um facilitador, e não mais um centralizador do conhecimento.

A EAD com utilização da internet pode ser caracterizada como um fenômeno recente no Brasil, uma vez que a rede mundial de computadores só se tornou acessível no País a partir de 1995 (CGI.BR, 1995). Conforme lembram Kramer *et al.* (1999), as experiências com EAD no Brasil se deram de forma mais cautelosa e pontual, e pôde-se inferir que a oferta de cursos na modalidade EAD em universidades federais é relativamente recente, enquanto que no ensino superior particular pago a abrangência da EAD é significativamente maior em função da redução de custos, de acordo com breve revisão feita por Casagrande (2008).

Como peculiaridades fundamentais da EAD, através de uma compilação do referencial de Santos e Rodrigues (1999), Palloff e Pratt (1999), Keegan (1990), pode-se mencionar, dentre outras:

- controle do aprendizado, realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo

professor;

- disponibilidade de uma comunicação de mão dupla (*two-way communication*), onde existe a possibilidade de interatividade entre o educador e os estudantes;
- comunicação entre alunos e professores mediada por documentos impressos ou alguma forma de comunicação;
- possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização;
- flexibilidade de lugar e tempo;
- flexibilidade de ritmo e de velocidade na aprendizagem, por parte do aluno;
- interação com o educador, que indica qual é o grau de interação dos alunos com o responsável pelo acompanhamento, sendo este grau variável conforme a natureza dos cursos;
- custos potencialmente maiores de infra-estrutura, referentes à montagem de um curso, incluindo equipamentos de computação e comunicação, genericamente denominados *hardware* e *software*.

Klering (2006) complementa esta perspectiva, apresentando algumas *vantagens* inerentes à EAD, como:

- o ganho de escala;
- a possibilidade de disponibilização de acervo de materiais em formato digital, de forma mais organizada e prática de consultar;
- o desenvolvimento próprio de materiais de ensino;
- as possibilidades de materiais de aprendizagem multimídia;
- apoio constante à educação, não se restringindo a poucas horas diárias como no ensino presencial.

Ainda, conforme Klering, Biancamano e Guadagnin (2004), podem ser citadas, como potencialidades da EAD, as seguintes:

- a formação de uma comunicação eficaz em rede, através de uma quebra do paradigma que põe o professor como o detentor e único transmissor do conhecimento. Na EAD a comunicação pode se dar por múltiplas vias, através de um sistema de comunicação eficaz;

- a criação coletiva do conhecimento, a partir da livre disponibilização de material por parte dos alunos, bem como a consequência de uma comunicação em rede;
- fluxos de informação livres e rápidos.

De acordo com Moore (1972), a EAD compreende duas dimensões. A primeira é a da *distância transacional*, que é mais abrangente do que o simples distanciamento geográfico. A segunda é a da *autonomia do aluno*. Em relação à primeira dimensão, enfatiza-se as consequências especiais educativas decorrentes do afastamento presencial professor/aluno, obrigando-os a um conjunto de procedimentos distintos do habitual, tanto em nível de ensino quanto em nível de aprendizagem.

Sob estas circunstâncias, torna-se necessário que a EAD disponha de uma prática e de uma forma de organização não-convencionais. Com relação à segunda dimensão, Moore (1972) ressalta a necessidade de os programas de EAD promoverem uma maior autonomia do aluno durante todo o processo de aprendizagem. Ainda, o elemento *diálogo* também assume importância nessa relação (MOORE, 1972; MOORE, 1993; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Corroborando com esta perspectiva, Verduin e Clark (1991) também consideram a separação professor-aluno, mas não abordando diretamente a noção de "distância" como característica definitiva do EAD. Assim, baseiam-se em três aspectos:

- o *diálogo* como suporte fundamental ao aluno, tanto em relação às instruções para a realização de tarefas, quanto para apoio emocional e motivacional;
- a ênfase na estrutura da matéria e as implicações resultantes tanto para o ensino quanto para a aprendizagem; e
- a variabilidade do papel do aluno de acordo com a aprendizagem que se pretende alcançar.

Por sua vez, Spodick (1995) apresenta, em síntese, cinco pontos fundamentais para que um programa de EAD atinja satisfatoriamente seus resultados:

- contato entre o professor e o aluno;
- aprendizagem ativa por meio de respostas do aluno;
- realimentação rápida, ao professor, do grau de compreensão do aluno;
- realimentação rápida ao aluno, de seu próprio desempenho; e
- oportunidade de o aluno fazer revisões e aprender com seus próprios erros.

Além, propriamente, dos relevantes aspectos pedagógicos, existem outros aspectos mais amplos relacionados à implantação de práticas de EAD. A EAD representa, simultaneamente, uma causa e um resultado de mudanças significativas na compreensão do próprio significado da educação e da organização da educação. As principais mudanças, em termos gerais, se referem a acesso mais facilitado a mais e melhores recursos educacionais, por parte especialmente de populações que, em condições anteriores, encontravam-se em desvantagem nesse acesso, como, por exemplo, profissionais com restrições de horários, deficientes físicos, alunos de áreas rurais ou geograficamente isoladas. Sendo assim, a EAD está, de fato, relacionada a mudanças (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os mesmos autores complementam afirmando que, além de maior acesso, a EAD possibilita um maior grau de controle para o aluno em relação à instituição de ensino, com conseqüências no que a instituição se propõe a ensinar e no modo como ensina. Isto certamente implica em novos papéis e habilidades tanto para os professores quanto para os gestores educacionais. Destarte, o crescimento na educação a distância implica mudanças importantes na cultura, na estrutura das escolas e organizações de treinamento que decidirem se envolver, compreendendo, então, uma relação entre diferentes naturezas de “custos” e “benefícios”.

Segundo os mesmos estudiosos, o sistema educacional do futuro não manterá fronteiras geograficamente definidas; entretanto, isto conduzirá as organizações educacionais a repensarem suas estratégias. E, como resultado das mudanças, a qualidade da EAD tende a crescer, podendo os cursos ser submetidos constante e facilmente à avaliação pública (não apenas do público-alvo mas da sociedade em geral). Isto conduz a uma nova ênfase em qualidade e responsabilidade pelos serviços educacionais em geral, com a educação a distância tornando-se cada vez mais competitiva, inclusive comparativamente à educação presencial (MOORE; KEARSLEY, 2007).

E é aí que se pode inferir que, se a educação e a sociedade se vêem “modificadas”, as organizações e instituições que desenvolvem e mantêm programas de EAD sofrem *mudanças* em diferentes níveis, ou perspectivas, tendo de enfrentar diferentes *desafios*, tanto desafios em termos globais quanto desafios específicos dentro de cada contexto.

Na visão de Kramer *et al.* (1999), o ensino a distância, por constituir-se em um novo modelo de ensino-aprendizagem, apresenta, essencialmente, a necessidade de superar os seguintes *desafios*, em termos gerais:

- o desafio das limitações impostas pela distância;
- o risco de o uso de EAD assumir características tecnicistas; e
- o risco de se “forçar” o treinando a adaptar-se ao processo educativo.

Moore e Kearsley (2007) apontam outros desafios globais – ou necessidades a serem supridas pela EAD –, a saber:

- fornecer acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento;
- oportunizar atualização de aptidões;
- possibilitar a redução de custos dos recursos educacionais;
- apoiar a qualidade das estruturas educacionais preexistentes;
- tornar o sistema educacional mais capacitado a atender as atuais demandas;
- nivelar desigualdades entre grupos etários;
- direcionar campanhas educacionais para públicos-alvos específicos;
- proporcionar capacitação emergencial para grupos-alvo importantes;
- aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento;
- oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; e
- agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Ainda, há os desafios de nível estrutural, pertinentes a cada organização em particular. Além destes, persistem os desafios de nível pedagógico. Neste sentido, Klering, Biancamano e Guadagnin (2004) apontam alguns desafios a serem superados:

- *necessidade de atratividade dos conteúdos*: é necessário que os conteúdos e materiais sejam de maior interesse para um bom aproveitamento, uma vez que os alunos tendem a ter um perfil mais autônomo, livre e necessitam sentir-se “atraídos” pelo estudo;
- *espírito de comunidade*: torna-se necessário desenvolver a cooperação na troca de conhecimentos e na satisfação de necessidades e objetivos comuns, fazendo deste processo uma construção coletiva, em que haja envolvimento de todos os estudantes. Para tanto, o próprio sistema de EAD e o incentivo dos instrutores (ou tutores) são pontos críticos;

- *desenvolvimento de um código cultural próprio*: os códigos específicos de comunicação desenvolvidos entre membros de uma comunidade são fundamentais para a própria consolidação do espírito de comunidade e de um sentimento de pertencer a um grupo exclusivo; e
- *avaliação como instrumento de aprendizagem*: a avaliação deve considerar o ritmo do aluno, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos, e atuando de forma construtiva, não como um fim em si mesma.

3.2.4.2 Prática da EAD na EA

A EA tem por missão “promover o conhecimento orientado à Administração, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolvendo organizações para a melhoria da qualidade de vida na sociedade”(UFRGS, 2006, p.10), e tem por finalidade a formação de recursos humanos para o desenvolvimento das organizações, gerando, sistematizando e difundindo o conhecimento em administração, através das atividades de ensino (Graduação, no plano teórico-prático, e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), pesquisa e extensão.

Dentro de sua filosofia educativa, a EA tem por objetivos:

- a) alcançar valores de responsabilidade social, autoconfiança, justiça e ética profissional;
- b) promover contínuo aperfeiçoamento profissional;
- c) possibilitar formação humanística com visão global da realidade social, política, econômica e cultural; e
- d) oportunizar tomada de decisão em um mundo diversificado e interdependente com vistas à promoção de mudanças organizacionais.

Já os princípios da Escola de Administração, tanto para os cursos presenciais quanto para os não presenciais, são:

- a) valorização da potencialidade do aluno;
- b) respeito à pluralidade;
- c) responsabilidade social;

- d) valorização da iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora;
- e) gestão democrática e colegiada; e
- f) zelo pela imagem e cultura da Escola.

Retomando os princípios de atuação da UFRGS, expostos no tópico 3.1, poderiam ser colocados em destaque os termos *sociedade democrática e pluricultural*, *consciência crítica*, *pluralismo de idéias e concepções pedagógicas* e *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, e associados aos objetivos da filosofia educativa da EA, mencionados logo acima, e onde se poderia destacar expressões ou termos como *contínuo aperfeiçoamento*, *formação humanística com visão global da realidade e tomada de decisão em um mundo diversificado e interdependente com vistas à promoção de mudanças organizacionais*.

Então, *paralelamente* a esta visão, considera-se que:

É justamente dentro desta visão – de autonomia da ação, compartilhamento e pluralidade metodológica – que a EAD se apresenta como mais uma opção de método pedagógico. Como ressaltam Guadagnin *et al.* (2006), os cursos na modalidade de EAD baseada nas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), sobretudo na internet, se caracterizam, fundamentalmente, pelo potencial de interação e interatividade que oferecem, o que tende a favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Certamente esse tipo de construção de conhecimento, não linear, não seqüencial, possibilitado pelos sistemas de hipertexto e hipermídia, requer dos atuais professores novas aprendizagens, principalmente no que diz respeito ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de EAD via rede, num contexto que compreende adequadas relações entre diálogo, autonomia e estrutura (MOORE, 1993; GUADAGNIN, 2006; GUADAGNIN *et al.*, 2006), em que atribui-se destaque ao diálogo. Cabe, contudo, no programa de ensino-aprendizagem, que se mantenha uma estrutura adequada ao desenvolvimento do diálogo e da autonomia. Balizando esta interpretação, Vicari e Giraffa (2003) declaram que um dado programa (de ensino), para ser considerado um programa efetivamente educacional, precisa utilizar uma metodologia que o contextualize no processo de ensino-aprendizagem [grifo meu] (SCHRÖEDER, 2007, p.7-8)

Destarte, poder-se-ia numa primeira análise, inferir que uma abordagem educacional pautada na *construção do conhecimento, não linear, não seqüencial*, como proposta pelos cursos na modalidade de EAD baseada nas TICs *viria*, de certa forma, ao encontro de uma visão de, especialmente, *sociedade democrática e pluricultural*, *consciência crítica*, *pluralismo de idéias e concepções pedagógicas*, *contínuo aperfeiçoamento* e *formação humanística com visão global da realidade*, ou seja, visões presentes nos propósitos da UFRGS e da EA, baseando suas estratégias enquanto “organização”, e mesmo suas estratégias educacionais. **Entretanto, constatações da pesquisa em foco podem avaliar se, de fato, isto é – ou não, ou em que medida – nitidamente observável na prática. É o que se propõe a apresentar nos capítulos a seguir. Mas, antes, cabe esclarecer como se analisou.**

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA TEORIA

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (...). Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes (...). Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2001, p.84).

Os critérios devem ser usados como diretrizes. Certas investigações podem exigir que os procedimentos de pesquisa e os critérios de avaliação sejam modificados para ajustar-se às circunstâncias da pesquisa. Pesquisadores criativos, que estejam lidando com usos não-comuns ou criativos de materiais irão, de tempos em tempos, afastar-se um pouco do que podemos considerar diretrizes autoritárias para julgar seus próprios produtos ou os produtos de outras pessoas. Em tais casos incomuns, o pesquisador deve saber precisamente como e por que deixou de lado os procedimentos, deve dizer isso em sua redação e deve deixar a critério dos leitores julgar a credibilidade dos resultados (...) sugerimos que os pesquisadores que atuaram segundo suas próprias operações de procedimento indiquem resumidamente que procedimentos são esses, especialmente em publicações mais longas (...) em outras palavras, o pesquisador deve identificar e informar os pontos fortes e as inevitáveis limitações do estudo. Finalmente, em certas publicações pode ser útil a inclusão de uma explicação curta do pesquisador sobre suas próprias perspectivas de pesquisa e suas respostas ao processo de pesquisa. Isso permite aos leitores julgar como as reações pessoais podem ter influenciado a investigação e as interpretações dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 257-258).

Com base nos procedimentos expostos em termos gerais no Capítulo 2, no item 2.4 – “Análise dos dados”, **considere**i, para a pesquisa, três fases ou etapas: a fase I, a fase II e a fase III, que correspondem, basicamente, às entrevistas realizadas, cujos roteiros constam dos Apêndices B, C e D, especificamente (apenas na fase I houve análise dos documentos da literatura não-técnica e de registros em arquivo, além de das entrevistas). **Ressalto** que essas fases, ou etapas, não foram definidas a priori, mas, sim, ao longo do processo analítico, tendo sido por ele demandadas.

Cabe ressaltar que a principal fonte de dados, em todas as etapas, foram as entrevistas, além dos documentos representativos da literatura não-técnica, analisados, a priori, na fase I, e cuja análise foi retomada em alguns momentos nas fases II e III. Ainda, em todas as fases estiveram presentes a observação participante e a análise de artefato – embora essas duas

formas de coleta e análise tenham ocorrido de forma bem menos estruturada, e por meio de intervenções analíticas mais “esporádicas” na explanação de todas as categorias do estudo, como, por exemplo, no refinamento e na complementação da análise de dados de entrevistas e documentos da literatura não-técnica, bem como para a descrição da Plataforma NAVi (artefato) e análises mais diretamente relacionadas à subcategoria “ferramental-instrumental”, dentro da categoria “tecnologia”, principalmente.

Já, ao final da elaboração da teoria, foi que realizei mais explicitamente *encontros* com a literatura técnica, tal como referido por Strauss e Corbin (2008), com vistas a um refinamento da análise (todavia, algumas referências de literatura técnica foram necessárias no atendimento dos quatro primeiros objetivos específicos da pesquisa, no Capítulo 3, e para contextualização da introdução e do método, nos Capítulos 1 e 2).

Todos os roteiros de entrevista foram apresentados aos pesquisados a partir do formulário do Apêndice A. O roteiro de entrevista semi-estruturada da fase I continha questões ainda bastante abertas (Apêndice B), a partir da primeira revisão da literatura técnica e não-técnica, das primeiras hipóteses provisionais e de alguma descrição e ordenação conceitual da fase de Projeto.

A **amostragem aberta original** (lembro que me refiro a “amostragem” conforme definida no Capítulo 2, e não “amostragem estatística”), portanto, foi selecionada, num primeiro momento, a partir dos documentos a que se pôde ter acesso, das leituras da literatura técnica utilizadas na fase de Projeto, e por meio de uma *amostragem discriminada* (STRAUSS; CORBIN, 2008, conforme já referido no Capítulo 2), embora ainda fortemente influenciada pela acessibilidade dos entrevistados, dando origem à fase I da pesquisa.

Já nesta fase, pode-se dizer que surgiram algumas *hipóteses provisionais* (declarações acerca de como os conceitos se relacionam), que, juntamente com a literatura (técnica e não-técnica) inicial de referência utilizada na fase de Projeto, contribuíram para a elaboração dos primeiros instrumentos de coleta. Desta forma, significativa parte dessas observações já havia sido apresentada, ainda que sem menção ao processo analítico, em meus trabalhos anteriores durante o ano de 2007 (SCHRÖEDER, 2007; SCHRÖEDER; KLERING, 2007a; 2007b) e no próprio Projeto de Tese (SCHRÖEDER, 2008). Ainda, hipóteses provisionais continuaram surgindo (ainda que nem todas declaradas abertamente), e se confirmando – ou não – ao longo de toda a pesquisa.

Também nesta primeira fase, logo após a realização das primeiras entrevistas, procedi, especialmente, à *microanálise*, no intuito de identificar, dentre os dados coletados, os códigos que pudessem ser considerados relevantes para a formação de categorias e, conseqüentemente, para as bases da teoria substantiva. Já a partir daquele momento, pude perceber que

algumas vezes, o problema não é de dados insuficientes, mas, sim, excesso de dados; ou seja, algumas idéias parecem não se ajustar à teoria. Elas geralmente são conceitos estranhos, ou seja, boas idéias que nunca foram desenvolvidas, provavelmente porque não aparecem muito nos dados ou porque parecem não levar a lugar nenhum. Nosso conselho é deixá-las de lado. Se forem interessantes, então o analista pode adotá-las mais tarde, mas não há razão para associar uma teoria com conceitos que não levam a lugar nenhum ou que pouco contribuem para seu entendimento (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.157).

De fato, surpreendi-me com a quantidade de dados que havia coletado: se nos primeiros meses de pesquisa, à primeira vista, pareciam-me “insuficientes” ou “tendo pouco a revelar”, a partir do momento em que iniciei os trabalhos de análise “propriamente dita” já contava com 882 (oitocentos e oitenta e duas) *quotations* (citações) analisadas – isto apenas compreendendo os 24 documentos (vinte e quatro) e as 23 entrevistas (vinte e três) analisadas na primeira fase.

Assim, os códigos gerados na primeira fase são apresentados pontualmente no Quadro 6:

Códigos ou “pré-categorias”
Acesso
Aceitação
Adaptação
Comprometimento
Comunicação/divulgação
Conceito da EAD
Conceito da Instituição
Conhecimento
Conteúdo
Convivência
Cooperação
Críticas
Cultura
Custo-benefício
Demanda
Desafio
Desenvolvimento
Dificuldade
Disciplina
Estratégia
Estrutura
Evolução

Expectativa
Experiência
Ferramental/instrumental
Flexibilidade
Formalismo
Gestão
Iniciativas
Inovação
Institucionalização
Interação
Interdisciplinaridade
Maturidade
Medo
Melhores práticas
Memória
Mercado
Oportunidade
Organização
Pedagogia
Pessoas
Poder
Postura
Processo
Qualidade
Reflexão
Resistência a mudanças
Responsabilidade
Solução
Tecnologia
Tempo
Tendências
Valor
Visão sistêmica

Quadro 6 – Códigos iniciais da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta fase I, a microanálise efetuada nos primeiros documentos e entrevistas possibilitou que se chegasse a este quadro de 55 (cinquenta e cinco) códigos, totalmente emergidos dos dados (embora alguns contenham denominações usuais no senso comum e na literatura técnica), cuja classificação como “categorias” e a respectiva definição em termos de propriedades e dimensões foi refinada pela análise das entrevistas das fases II e III, bem como por minhas próprias observações.

Alguns códigos foram identificados *in vivo* (a partir de expressões utilizadas pelos próprios entrevistados, ou presentes explicitamente nos documentos analisados), e outros (predominantemente) por *codificação aberta*, em que, a partir da leitura dos materiais, eu própria atribuía “rótulos” ou nomes para os códigos. Ainda na primeira fase, alguns destes códigos foram excluídos (em especial os que se mostraram bem pouco representativos, ou que avalei que dificilmente seriam saturados pela pesquisa como “categorias” consolidadas), renomeados ou aglutinados até se chegar a estes 55 (cinquenta e cinco), já *num exercício*

prévio de codificação axial e seletiva, exercitando o desenvolvimento de hipóteses provisionais, bem como inspirando-se nos critérios de análise de conteúdo definidos por Bardin (1988): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

Então, observando a não-linearidade na análise, prevista por Strauss e Corbin, durante essa própria microanálise, eu mesma já pude efetuar escolhas também adotando procedimentos de codificação axial e seletiva, ou seja: num momento inicial, identificando códigos significativos à luz de suas observações e do próprio referencial teórico de base da fase de Projeto e, concomitantemente, acrescentando, excluindo códigos, ou mesmo alterando suas definições em termos de propriedades e dimensões, o que tornou o processo de análise menos linear, mais rico e mais afeito a modificações e novas sugestões que emergiam das coletas subseqüentes, conforme surgiam.

Conforme já mencionado anteriormente, *é a análise que conduz a coleta*, e, então, foi a partir das primeiras análises que elaborei os roteiros seguintes e realizei, assim, novas coletas. Porém, em vários momentos, mesmo na segunda e terceira fases, retornei ao material codificado na primeira fase, de forma a identificar informações complementares relevantes que tenham passado “despercebidas” entre os dados – neste sentido não houve, de forma alguma, linearidade nos procedimentos de codificação: à exceção da codificação aberta e da microanálise, privilegiadas num primeiro momento, em todas as demais fases da pesquisa procedeu-se codificações axiais e seletivas, em diferentes níveis de análise: categorias, subcategorias, propriedades e dimensões.

O roteiro de entrevistas da fase II continha questões mais focadas em apenas alguns códigos selecionados e que ainda necessitavam de investigação para sua saturação (em mais um exercício de codificação axial e seletiva, e, novamente, mais um agrupamento, uma exclusão e alguns rearranjos de códigos, após o realizado ainda na fase I), dentre aqueles 55 (cinquenta e cinco), a partir de minhas observações, bem como a partir da ênfase dada pelos entrevistados àqueles conceitos na fase I.

No Quadro 7, são elencados os códigos mais explicitamente considerados nesta fase:

Códigos ou “pré-categorias”
Aceitação
Adaptação
Conceito da EAD
Conceito da Instituição
Conhecimento
Conteúdo
Convivência

Cultura
Demanda
Disciplina
Estrutura
Expectativa
Experiência
Ferramental/instrumental
Gestão
Institucionalização
Interação
Interdisciplinaridade
Melhores práticas
Memória
Mercado
Pedagogia
Pessoas
Poder
Postura
Processo
Qualidade
Reflexão
Tecnologia
Tendências
Valor
Visão sistêmica

Quadro 7 – Códigos explicitados no instrumento da fase II

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta mesma etapa, o principal objetivo foi explorar possíveis relações entre os conceitos principais, e, ainda, definir quais daqueles primeiros 55 códigos da fase I permaneceriam como categorias-base, sendo que, neste instrumento especificamente, estava se fazendo referência explícita a apenas 32 (trinta e dois) códigos (Quadro 7). Neste sentido, alguns códigos da fase I não contemplados na fase II puderam ser “reforçados” como categorias também a partir da fase II, pois nela “voltavam a aparecer”, enquanto alguns, praticamente inexpressivos nas duas fases, foram, finalmente, excluídos ou, simplesmente, incorporados pelas categorias que restaram.

Destarte, foram utilizadas, nestas questões, técnicas como a *flip flop* (STRAUSS; CORBIN, 2008), que consiste, basicamente, em se fazer indagações “pelo avesso” ou a partir do oposto (ou negativo) de uma idéia (exemplo: em vez de perguntar “que conseqüências tem, para as pessoas, para o processo da EAD, para aspectos estruturais na EA (inclusive para o conceito da instituição), a aceitação e a adaptação dos atores ao processo requerido pela EAD?”, eu indago acerca da “não-aceitação” e da “não-adaptação”); e o uso de condições explícitas de *rotulagem* – causais, interventoras, contextuais e de conseqüências, que auxiliam o estabelecimento de relações, ainda que a “rotulagem” de condições causais, interventoras e

contextuais, não seja, por si só, a finalidade absoluta do modelo relacional, conforme refiro no início do Capítulo 6.

O foco, aqui, foi numa **amostragem variacional e relacional**, em busca de variações nos dados e no estabelecimento (e aprofundamento) de relações (STRAUSS; CORBIN, 2008), embora este tipo de amostragem tenha também ocorrido em alguns outros momentos, já na fase I, e mesmo ainda na III.

Com relação à análise das entrevistas da fase II, não apenas pela quantidade de *quotations* emergentes da fase I, mas especialmente por eu própria, enquanto pesquisadora, não julgar mais necessário e produtivo (no que fui, inclusive, respaldada pelas orientações de Strauss e Corbin), optei por não efetuar mais microanálises, focando, então, unicamente numa codificação axial e seletiva, e em parte ainda aberta, e buscando aprofundar o modelo de relações que surgia sob hipóteses provisionais “tímidas” já com o que eu dispunha na primeira fase, sendo que, daí, pude constatar a existência de hipóteses que não se confirmaram, bem como o surgimento de novas hipóteses de relação que, então, procurei explorar.

Também neste processo, procedi a algumas comparações sistemáticas entre fenômenos (ressalte-se que “sistemáticas” não necessariamente significam “constantes”), não analisando quantas pessoas mencionam um determinado conceito, mas, sim, como ele surge sob diferentes condições.

Desta maneira, durante o exercício de codificação axial e seletiva, concomitantes ao longo da análise nas fases I e II, dos 55 (cinquenta e cinco) códigos iniciais, chegou-se, finalmente, a 06 (seis) grandes categorias principais – num trabalho analítico que buscou aliar *objetividade e sensibilidade*, tanto a partir das minhas observações, quanto a partir do confronto com os dados já coletados até o momento dessa “triagem”.

Assim, alguns dos códigos identificados na primeira fase passaram a não figurar propriamente como *categorias*, mas, sim, como subcategorias, propriedades ou mesmo dimensões, de forma que as categorias consideradas principais, ao longo da análise, fossem suficientemente saturadas partindo dos próprios códigos e das interpretações acerca destes, aprofundadas na fase II e, de alguma forma, posteriormente, na III. Estas duas fases, na verdade, constituíram mais um esforço de *amostragem teórica*, principalmente, para a busca de relações no desenvolvimento do modelo relacional da teoria substantiva, e uma maior densidade em para as categorias, propriedades e dimensões já identificadas a partir da fase I.

Uma categoria é considerada saturada quando parece não surgir nenhuma nova informação durante a codificação, ou seja, quando não se vê novas propriedades, dimensões, condições, ações/interações ou conseqüências nos dados. Porém, essa declaração é uma questão de grau (...). A saturação é mais uma questão de encontrar um ponto na pesquisa no qual coletar dados adicionais parece contraprodutivo; o “novo” que é revelado não acrescenta muita coisa à explicação naquele momento. Ou, como ocorre algumas vezes, o pesquisador fica sem tempo ou sem dinheiro, ou ambos [grifo meu] (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.135).

Cabe, aqui, esclarecer que o esforço por se trabalhar com um número reduzido de categorias não teve o intuito para objetivar demais a teoria, mas de **aprofundar a significação dos códigos e suas correlações, descartando o que não representava variação significativa, ou parecia pouco produtivo para a construção teórica**. Então, finalmente, as “categorias-base” que identifiquei foram as seguintes: *valores, conteúdo, tecnologia, gestão, institucionalização e interação*, sendo *interação* considerada como a *categoria central* do estudo.

Mas, como cheguei à categoria central? A categoria central, segundo Strauss e Corbin (2008), é aquela capaz de reunir outras categorias para formar um todo explanatório; em outras palavras, eu a poderia traduzir como sendo um *fio condutor* da teoria substantiva. Ela deve ser capaz de responder por variação considerável dentro das demais categorias; ela pode surgir a partir da lista de categorias (ou códigos) preexistentes, como foi o caso; o importante é que ela traduza uma idéia, ainda que abstratamente, de relação abrangente com as demais categorias.

Para uma melhor compreensão de como se deu essa escolha – que, por sua vez, foi gradual, não súbita, partindo de uma hipótese provisional já da época de Projeto, que foi se consolidando à medida que a análise foi refinada –, transcrevo aqui os critérios sugeridos por Strauss e Corbin (2008) para a definição da categoria central, e que procurei seguir com algum rigor:

1. Ela deve ser central, ou seja, todas as outras categorias importantes podem ser relacionadas a ela;
2. Deve aparecer freqüentemente nos dados. Isso significa que em todos os casos, ou quase todos, há indicadores apontando para este conceito;
3. A explicação que resulta da relação das categorias é lógica e consistente. Os dados não são forçados;
4. 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;
5. À medida que o conceito é refinado analiticamente por meio de integração com outros conceitos, a teoria ganha mais profundidade e mais poder explanatório;

6. 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. Devemos ser capazes de explicar casos contraditórios ou alternativos em termos dessa idéia central (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.147).

Em alguns momentos desta escolha “gradual”, conforme o momento da análise, cheguei a inferir que a categoria central fosse *gestão*, ou *poder* (definida, ao final, como uma subcategoria de *gestão*), ou, mesmo, *institucionalização*. Todavia, na medida em que a análise se consolidava, em meio a mais um exercício de codificação axial e seletiva, a idéia de interação – já evidenciada pelas minhas primeiras análises – parecia, em suas variações, ainda mais aparente nos dados. Ela não “apareceu” sempre explicitamente, mas, em expressiva parte dos comentários dos pesquisados, especialmente na fase II, a idéia de interação (ou não-interação) foi manifestada, em outras palavras, por meio de termos como, por exemplo, “comunicação”, “diálogo”, “posturas”, “pessoas”, “resistência”.

Assim, após algum esforço analítico adicional, percebi que “interação”, realmente, era um termo que poderia traduzir mais amplamente posturas e, simultaneamente, um processo de troca, comunicação que, por sua vez, poderia ser caracterizado em detalhes mais “específicos” nas demais categorias-base: *valores, conteúdo, tecnologia, gestão e institucionalização*.

A “gestão”, sozinha, e da forma como definida pelo estudo, parecia não retratar toda a complexidade das relações a ela inerentes, envolvendo as pessoas no processo; o “poder”, isoladamente, “esquecia” de elementos contingenciais estruturais; e, finalmente, a “institucionalização” parecia focar muito pouco, ou nada, em componentes individuais do processo. Por sua vez, “valores”, “conteúdo” e “tecnologia” também não possuem, separadamente, caráter explicativo do todo: os valores não compreendem a dimensão coletiva do poder e suas relações, tampouco abrangem a base tecnológica do processo; os conteúdos emergentes do processo da EAD desconsideram, também, o contexto da gestão, e inclusive do poder; e a tecnologia enquanto processo e ferramental/instrumental, sozinha, desconsidera elementos mais diretamente relacionados a um “caráter humano” do processo.

Destarte, por fim, o roteiro da fase III continha questões especificamente orientadas a explorar a categoria central do estudo, já identificada, portanto, como sendo *interação*, e aprofundar possíveis relações desta categoria com as demais, e das próprias categorias entre si (embora isto já tivesse sido explorado na fase II), numa espécie de “pré-validação” da categoria central (previamente à validação da teoria substantiva por pesquisados e

especialistas). Portanto, as entrevistas da fase III, de certa forma, tiveram propósito semelhante ao das entrevistas da fase II, mas com maior ênfase na codificação seletiva, além do objetivo de explorar melhor as permeabilidades das demais categorias à categoria *interação*.

Ressalte-se, então, que esta forma de condução do processo analítico, embora pressuponha certa *objetividade*, no sentido de manter uma forma relativamente ordenada de procedimentos e, principalmente, de manter um foco no trabalho a partir de categorias em quantidade adequada para que possam ser satisfatoriamente saturadas, também carrega em si a devida *sensibilidade*, nos mesmos termos já definidos por Strauss e Corbin (2008), à medida que *o meu olhar como pesquisadora*, “marcado” pela presença observadora e participante (na maior parte do tempo, de fato, participante) em campo por mais de 30 (trinta) meses, pôde ser capaz de captar peculiaridades do processo que me permitiram “voltar e olhar os dados” não apenas pelo que diziam *declaradamente*, mas pelo que manifestavam *indiretamente*: o que imaginam, o que *tentam* dizer, o que deixam *vago* e como *julgam* o processo em si.

Neste contexto, esta forma de trabalho traz conseqüências relevantes, como a necessidade de uma exaustiva dedicação ao processo de análise, e de uma capacidade de pensar *não-linearmente* enquanto que, de maneira paradoxal, se busca, com base na abordagem de Strauss e Corbin (2008), sistematizar o conhecimento adquirido e desenvolvido em categorias, propriedades, dimensões e relações que, por sua vez, explicam algo que pode ser chamado de *teoria substantiva da educação a distância na EA/UFRGS*.

Segundo Strauss e Corbin (2008), ainda que declarações de relação ou de hipóteses surjam a partir dos dados, sempre que conceitualizamos dados ou desenvolvemos hipóteses, estamos **interpretando** até certo ponto, onde interpretação é uma forma de **dedução** (é aí especificamente que me refiro ao paradigma interpretativo na análise, bem como à *sensibilidade* no tratamento dos dados). Não apenas deduzimos a realidade a partir dos dados, mas, também, a partir dos dados à luz de nossas suposições acerca da “natureza da vida, a literatura que temos em nossa mente e as discussões que temos com nossos colegas” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.135).

Ainda, uma vez que a teoria surgiu a partir dos dados mas, quando de sua integração, ela representa uma interpretação abstrata desses dados brutos, cabe determinar como a abstração se ajusta aos dados brutos, bem como se algo relevante pode ter sido omitido do esquema teórico, que deve explicar ao menos a maioria dos casos, se não todos, obviamente. Ademais, até mesmo algumas categorias podem ser mais facilmente “saturáveis” do que

outras – o que ocorreu nesta pesquisa, mas nem por isto descartei as com “aparente menor potencial” de saturação, já que minha *sensibilidade* indicava, em alguma medida, sua relevância. Entendi que não se faz necessária uma extrema linearidade, tampouco extrema proporcionalidade; me pareceu necessário, sim, o *rigor* na pesquisa.

Neste sentido, vi minha construção exatamente da forma como definem Strauss e Corbin (2008, p.144-145):

(...)os conceitos que alcançam a posição de categoria são abstrações; eles não representam apenas a história de uma pessoa ou de um grupo, mas, sim, as histórias de muitas pessoas ou grupos reduzidos a, e representados por, vários termos altamente conceituais (...). 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. Declarações relacionais, como conceitos, são abstraídas dos dados. **Porém, como são abstrações interpretadas e não detalhes descritivos de cada caso (dados brutos), elas (como os conceitos) são “construídas” pelo analista a partir dos dados. Por “construídas”, queremos dizer que um analista reduz dados de muitos casos em conceitos e em conjuntos de declarações relacionais que podem ser usados para explicar, em um sentido geral, o que está acontecendo (...).** Há mais de uma forma de expressar declarações relacionais (...). Não há apenas uma forma correta de declarar relações. O elemento essencial é que categorias são inter-relacionadas em um esquema teórico maior [grifos dos autores].

Sendo assim, neste processo de construção de teoria, percebo a interação entre dedução e indução; não quer dizer que eu apenas tenha colocado minhas próprias interpretações nos dados, tampouco que deixei de colocá-las – posto que estou fortemente *implicada* com a pesquisa. O que refiro é que reconheço o elemento humano na análise – seja na minha posição, seja na posição dos pesquisados – e um potencial para uma possível distorção.

Também com vistas a minimizar a distorção – com e a despeito do fato de eu estar realizando, de fato, pesquisa *implicada* – , todo o processo analítico foi conduzido por *perguntas*. Obviamente que de maneira não exaustiva, nem limitada, procurei valer-me, principalmente, de indagações como estas (STRAUSS; CORBIN, 2008):

- perguntas *sensíveis*: serviram para “sintonizar-me” com relação àquilo que os dados indicavam: “quem são os atores?”, “qual o significado do fenômeno para eles?”, “as definições e os significados deles são iguais ou são diferentes?”;
- perguntas *teóricas*: ajudaram-me a visualizar *processo* (ou “movimento”, ação) e variação nos dados, e a fazer conexões entre os conceitos: “qual a relação do conceito A com o conceito B?”, “o que aconteceria se...?”, “o que muda quando se

age da forma X em vez de da forma Y?” (este tipo de questão foi bastante comum na fase II, especialmente);

- perguntas *práticas e estruturais*: garantiram direção para a amostragem, ajudando no desenvolvimento da teoria resultante: “quais conceitos são bem desenvolvidos, e quais não são?”, “onde, quando e como coletarei mais dados?”, “minha teoria é lógica?”, “minhas categorias já podem ser consideradas saturadas?”; e
- perguntas *orientadoras*: foram as questões que guiaram as entrevistas, as observações e as análises da literatura, do artefato e dos registros em arquivo. Elas foram mudando conforme a etapa de pesquisa (principalmente nas entrevistas), iniciando mais abertas e terminando mais focadas.

Destarte, desenvolvidas as categorias, suas subcategorias, propriedades, dimensões e relações, compondo um esboço da teoria substantiva da mudança organizacional e da EAD na EA, procurei minimizar o potencial de distorção, tentando validar minhas interpretações por meio de novas comparações com e entre os próprios dados, além de realizar a validação com informantes e especialistas, como aconselham Strauss e Corbin (2008).

A validação com informantes e especialistas foi realizada por 12 (doze) pessoas, dentre entrevistados-chaves (alunos, professores, tutores, gestores – no mínimo um em cada *papel*, ou tendo assumido mais de uma atribuição no processo, mas que prefiro não identificar pontualmente), alguns especialistas em EAD (dois Doutores e um Doutorando em Informática na Educação, e dois Mestres em Ciência da Computação, sendo os dois Doutores e o Doutorando externos à EA, mas ligados de alguma forma às atividades de EAD, e os dois Mestres totalmente externos à EA e à UFRGS), o próprio Professor-Orientador da pesquisa e três outras pessoas que, embora não tenha sido possível entrevistá-las nas fases I, II e III, participaram ativamente no contexto da pesquisa (um técnico, um tutor e um professor-autor e tutor).

O Apêndice E traz o roteiro que foi repassado aos validadores, para que pudessem proceder à análise solicitada. Os retornos avaliativos recebidos dos validadores por e-mail até o dia 31 de dezembro de 2008 puderam ser analisados e já considerados (incorporados) na Tese, na escrita dos capítulos finais, bem como sugestões por eles efetuadas, quando foi o caso. Alguns validadores retornaram suas análises de maneira bastante formal, respondendo pontualmente às questões do roteiro; outros, de maneira menos formal, optando por fazer comentários gerais, livres, a partir do conjunto de questões; outros, ainda, responderam às

questões e teceram comentários adicionais livres; e ainda houve quem, simplesmente, retornou informando que acreditava “não ter comentários adicionais a fazer”, e que “a teoria, tal como se apresenta, no mais, está *legal* (como o Validador 10)”; e, ainda, dois validadores não enviaram a validação em tempo hábil para que as contribuições pudessem ser incorporadas, infelizmente.

As principais contribuições de melhoria dos validadores referiram, principalmente, aspectos como um aperfeiçoamento na conceituação da interação e da comunicação, um melhor detalhamento acerca das subcategorias de “gestão”, a fluidez do texto e alguma confusão no uso do termo *dimensão* – o que, então, procurei verificar e, quando necessário, ajustar para a presente redação. Já, em termos de análise “propriamente dita”, tive a feliz constatação de que, segundo grande parte dos validadores, a teoria construída é bastante fiel, em termos gerais, à percepção que eles têm acerca do fenômeno (principalmente para os validadores internos à EA).

Sendo assim, coloco aqui, em destaque, alguns comentários dos validadores 04, 06 e 09, que pareciam dizer que eu, nesta construção estava, em linhas gerais, seguindo *no caminho certo*:

Não é a quantidade de associações, mas a coerência e a profundidade delas que são importantes (...). Sim, a análise está bem desenvolvida, e atinge o objetivo. Faz analogia e aprofunda relações que originaram a teoria (...).Certamente foram gerados [os conceitos] (Validador 04).

Existe variação, até pela complexidade da análise do pensamento dos entrevistados. As propriedades, dimensões e suas relações vão sendo analisadas sob o foco da categoria de base e suas subcategorias, mas percebe-se que, em determinados momentos, algumas dimensões sobrepõem-se e suas relações podem se enfraquecer ou ressurgir de outra forma. Isso enriquece o estudo na medida em que se percebe que não é uma produção linear, pré-concebida ou com seu rumo pré-determinado pela autora (...). Vai além da apresentação dos dados. Ao longo de todo o texto a autora enumera ações concretas e válidas, construídas através da análise dos dados e das inferências com base no referencial teórico (...).Sim, o capítulo 6 trata da interação da categoria central com as outras categorias chaves. Neste momento percebe-se bem as associações conceituais. Ao longo de todo o capítulo 6 a autora também faz uso de referências bibliográficas para balizar suas inferências (...). Sendo assim, me parece adequada e não surgida simplesmente do senso comum ou idéias individuais pré-concebidas (...). Percebe-se o esforço da autora na organização lógica de apresentação dos resultados, apesar da dificuldade natural de se lidar com análise de entrevistas (...). A impressão de que se tem é de que a construção destes capítulos de análise consumiu bastante tempo de planejamento e execução (Validador 06).

Sim, esse é o ponto de maior destaque do texto: a fluidez e segurança com que a pesquisadora interage com os dados no contexto da análise (...). Sim, o texto revela um complexo de interações conceituais muito bom (...). Entendo que é capaz de explicar satisfatoriamente um fenômeno que é complexo em múltiplas dimensões

(...).Parece ser contribuição pioneira em um campo ainda em formação (Validador 09).

Ainda, um questionamento de um avaliador externo (Validador 10) fez-se, particularmente, à quantidade de elementos descritivos na apresentação do relatório da teoria substantiva (mormente de trechos de entrevistas), e que, obviamente, avalei como sugestão, mas resolvi manter tais elementos na redação do relatório.

Justifico isto pelo seguinte: primeiro, em alguns momentos, os trechos de entrevistas me pareceram extremamente ricos e explicativos das categorias, mais do que minhas próprias palavras; segundo, compreendi que a descrição, assim como o próprio ordenamento conceitual, na visão da *GT*, pode permear o relatório; terceiro, a quantidade de dados coletados foi tão expressiva que sua análise tornou-se ainda mais trabalhosa para um esforço de síntese, em que uma síntese poderia conduzir a uma perda de detalhes interpretativos importantes; e, quarto, sob a ótica dos pesquisados, inferi que haveria uma “maior identificação” com a teoria construída à medida que vários deles se “vissem” explicitamente retratados no texto.

Além do que, a percepção de um outro validador parece corroborar com o meu raciocínio a respeito, até mesmo, completando com outras justificativas:

(...) Sim, o texto é muito bem construído. A opção por trazer os trechos das entrevistas na medida em que se constroem as análises traz o benefício de uma leitura mais interessante e descontraída, pois existe a informalidade natural das falas dos entrevistados. Além disso, temos uma curiosidade inata para saber exatamente “o que as pessoas pensam a respeito das coisas”. Isto também dá uma impressão de mais veracidade ao trabalho (Validador 06).

Em outras duas questões, o mesmo validador prossegue afirmando que:

A autora optou por apresentar as categorias identificadas em certa ordem, separadas nas subseções do capítulo 5. No entanto, o conteúdo das entrevistas é complexo e geralmente faz menção a mais de uma das categorias analisadas no mesmo período destacado ou analisado. Apesar de confundir um pouco a leitura, penso que esta organização é válida, uma vez que é excelente ter os fragmentos das entrevistas na íntegra, ilustrando bem a identificação das categorias (...). As respostas dos questionários [leia-se, aqui, entrevistas] denotam que a construção do questionário foi muito pertinente e a inserção dos trechos apropriados das entrevistas nas categorias explicita o profundo conhecimento da autora quanto aos dados levantados (Validador 06).

Por fim, para uma melhor compreensão de como se deu o processo de construção da teoria, encerro este capítulo com uma representação gráfica (Figura 3) do referido processo,

representação esta que chamo de “representação do processo de construção da teoria substantiva, à luz dos procedimentos sugeridos pela GT”.

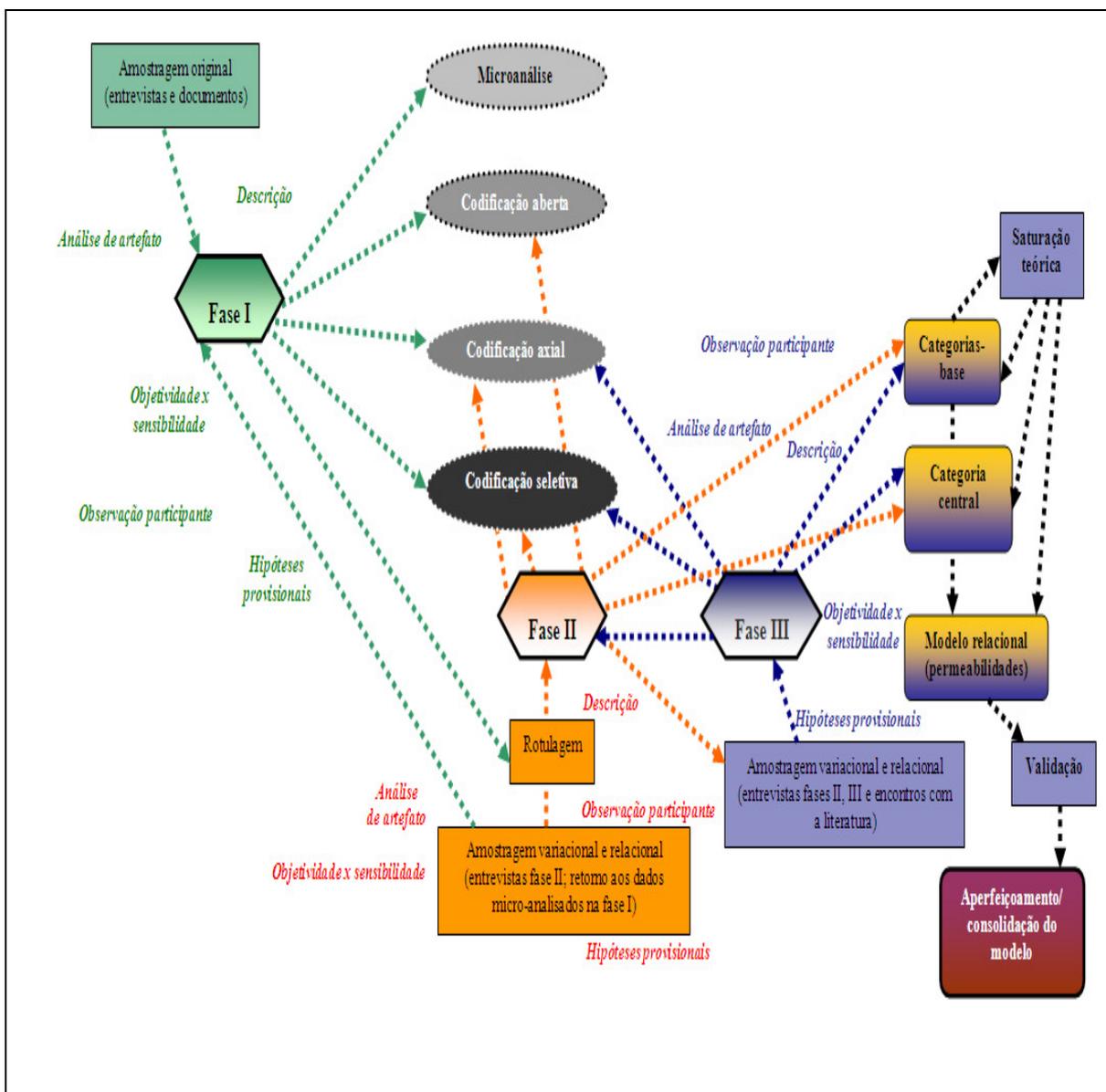


Figura 3 – Representação do processo de construção da teoria substantiva, à luz dos procedimentos sugeridos pela GT

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir de Strauss e Corbin (2008) e do processo de pesquisa.

5 A TEORIA SUBSTANTIVA DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL E DA EAD NA EA/UFRGS: AS CATEGORIAS DO MODELO DE ANÁLISE

A good theory explains, predicts, and delights.

Karl Weick¹⁷

Após os diferentes processos de coleta e codificação descritos no Capítulo 2 – “Método da pesquisa”, num processo esclarecido pelo Capítulo 4 – “O processo de construção da teoria”, em que cheguei às chamadas “categorias de base” (*valores, conteúdo, tecnologia, gestão, institucionalização e interação*), as descrevo e desenvolvo adequadamente a seguir, em suas subcategorias, propriedades e dimensões, compondo a primeira parte da *teoria*.

Porém, este ainda é um capítulo, aparentemente, mais **descritivo** (ainda que produto de inúmeras microanálises, análises abertas, axiais e seletivas), no sentido de apresentar e qualificar as categorias de base – totalmente “emanadas” da pesquisa – em termos de propriedades e dimensões, o que é importante para que eu possa apresentar, em seguida, o modelo relacional, declarando mais explicitamente relações entre as categorias, e destas com a categoria central. Então, no Capítulo 6 – “A teoria substantiva da mudança organizacional e da EAD na EA/UFRGS: o modelo explanatório-relacional”, aprofundo a análise e proponho alguns *encontros* com a literatura técnica pertinente – embora hipóteses implícitas de relações já sejam sugeridas neste Capítulo 5.

No momento em que o pesquisador começa a pensar sobre integração, ele já está imerso nos dados há algum tempo e geralmente tem uma “idéia” de qual é o tema da pesquisa (...). No final, vai surgir uma história. Geralmente, retornar aos dados brutos e reler várias entrevistas ou observações ajuda a estimular o pensamento. Isso tende a dar certo se a pessoa não lê em busca de detalhes, mas, sim, **de um sentido geral**, recuando e fazendo as seguintes perguntas: Qual é a principal questão ou problema com o qual essas pessoas parecem estar lutando? O que está me atrapalhando seguidamente? O que resulta, embora talvez não seja dito diretamente? [grifo meu] (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 147-148).

¹⁷ Esta citação provém de Weick (1995b). Na minha interpretação acerca da construção de teoria, considere a frase relevante, embora a intenção seja, de fato, que a teoria tenha mais poder de adequada explicação do que propriamente de predição.

5.1 VALORES

Os setores externos não incluem somente o governo, inclui outras instituições, por exemplo, no nível estadual, no nível mesmo da prefeitura em que a universidade está instalada, ou da cooperação da universidade com outras cidades ao redor, e o importante é que todo trabalho feito na universidade tem que ter uma resposta para a sociedade a qual a sustenta (DLNT10 ou SAMIOS, 2004).

A primeira grande categoria de base da teoria substantiva é a categoria *valores*, que representa o que os sujeitos consideram como sendo importante, positivo e significativo a partir da utilização da EAD na EA. A partir, sobretudo, das entrevistas, foi possível qualificar “valor” de maneira multidimensional, em que o escopo da categoria vai desde valores esperados (ou **expectativas**) até **valores concretamente percebidos**, em que a EAD chega a ser vista, efetivamente, como **solução** para o ensino e a educação na atualidade.

Os valores identificados, tanto na dimensão “expectativa” quanto na dimensão “solução” foram extremamente variáveis entre os professores, gestores e tutores, e um tanto menos variáveis entre os alunos. Neste contexto, os valores percebidos, e que “sugeriram” vários dos códigos da primeira análise, puderam ser agrupados, para melhor explanação, em poucas e representativas subcategorias, que foram consideradas suficientemente saturadas ao longo da pesquisa: *acesso, conceito e pedagogia da EAD e qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD*.

As subcategorias pertinentes a *valores* são apresentadas, descritivamente, a seguir.

5.1.1 Acesso

É o acesso que cria as oportunidades para utilização e desenvolvimento da educação a distância. Ainda, o acesso foi considerado um valor importante por grande parte dos entrevistados e, neste sentido, é o primeiro valor a ser elencado: sem condições de acesso, em todas as suas propriedades e dimensões, o processo da EAD, de fato, não ocorre.

As declarações constataam que o acesso está diretamente relacionado à comunicação ou divulgação das iniciativas de EAD na Instituição, enquanto que a comunicação efetiva, por sua vez, também deve ser um atributo do próprio ferramental/instrumental, ou seja: à própria

Plataforma cabe oferecer o espaço (e o devido suporte) para divulgar adequadamente as iniciativas de EAD, num acesso público.

O acesso encontra-se diretamente ligado à criação de conhecimento, na visão dos entrevistados, bem como sua variabilidade em termos quantitativos e qualitativos, ou seja: não basta apenas a quantidade de pessoas que possuem acesso ao conhecimento através da EAD, mas a efetividade de tal acesso, e as formas *pelas quais* ele é concedido.

No contexto dos cursos a distância na EA/UFRGS, por exemplo, o acesso à EAD ainda atende, prioritariamente, públicos específicos: na Graduação a Distância, ao menos metade da demanda de alunos é composta por colaboradores do Banco do Brasil S/A; nos cursos de especialização *lato sensu* a distância, no caso do GNF-BB, a demanda é composta totalmente por alunos funcionários do Banco do Brasil S/A; no caso do CEAPE, curso com quantidade bem menor de alunos, se comparado ao GNF-BB.

Outros cursos em nível de extensão, como os da REDESAN, atendem, prioritariamente, a servidores do Governo Federal; quanto à procura por cursos de extensão livres, como o curso de Finanças Públicas, observou-se, junto ao NAVi, que normalmente quem procura estes cursos são funcionários públicos e alguns profissionais liberais, sendo vários, inclusive, alunos egressos da Graduação em Administração (presencial) e de outras unidades da UFRGS. Há, também, os cursos que não são “procurados”, são direcionados a um público que o demanda, como, por exemplo, o Curso GNF-BB (Especialização em Gestão de Negócios Financeiros, para colaboradores do Banco do Brasil S/A).

Na perspectiva atual da EA, que mais recentemente foi solicitada para desenvolvimento de outras propostas de cursos *lato sensu* (como para o Ministério do Planejamento do Governo Federal, em negociação para ser iniciado em 2009, e para o Ministério Público da União, ainda sem resposta), estas propostas têm por objetivo suprir demandas de públicos específicos, como servidores federais da Administração Pública direta e indireta. Neste contexto, também, percebe-se a categoria, ou conceito “acesso”, continua dependente da definição do público-alvo dos cursos, à medida que são elaborados/projetados.

A partir das falas dos entrevistados – ao referirem a EAD genericamente, observa-se uma percepção de “acesso” como remetendo a um acesso universal, ilimitado, além-fronteiras, e dependente de condições gerais (como, por exemplo, incentivos governamentais para a democratização da internet) e de condições específicas (da própria EA e da sua estrutura).

Neste contexto, e de forma coerente com o apontado nestas entrevistas, as observações desta pesquisadora acerca da condução e elaboração de projetos de curso (tendo participado, inclusive, da elaboração e sugestão do curso *lato sensu* para o Ministério do Planejamento para o Governo Federal) trazem a constatação de que é necessário que o projeto de EAD da EA como um todo possa conceber políticas de acesso para públicos não-específicos:

Entendo ser uma maneira de obter conhecimento de forma flexível e ilimitada (E1_3).

As conexões de internet, no Brasil, ainda estão mal dimensionadas (pelo aspecto técnico). Caem com frequência interrompendo comunicações síncronas, por exemplo, ou impedindo acesso à plataforma. Isso obriga o aluno a ter o material impresso para essas ocasiões (gerando custo) (E1_3).

O avanço na área da educação pode ser de grande mensuração, pois o ensino poderá ser levado a pontos extremos do País onde nunca ninguém imaginou poder contar com a qualidade das universidades federais do Brasil! (E1_5).

Depende de muitas coisas, passando pelo incentivo/apoio do próprio governo federal nas iniciativas (o que já ocorre), na popularização do EAD e, conseqüentemente, na credibilidade das pessoas, na facilidade, conveniência do uso da tecnologia e na convergência dos meios digitais (web, TV, TV digital, etc.) e, claro, na metodologia apropriada e conteúdos ricos (E3-2_2).

(...)[a EAD como] alternativa para absorver a demanda de egressos do ensino médio sem limitar esse acesso à questão física das salas de aula nas Universidades (E1_3).

Percebo a EAD como uma excelente alternativa para socializar o conhecimento e atingir pessoas que - de outra forma - não teriam acesso à informação, ao conhecimento, dentro de um processo de ensino-aprendizagem (E5-4_2).

Na verdade, tenho a impressão que a EAD pode oferecer à EA a chance de ser tornar efetivamente a escola de administração mais cobiçada do sul do país e talvez do Brasil. Hoje a atuação da EA acaba por se restringir a um contingente geográfico restrito (E4_2).

A partir das discussões realizadas, verificou-se a necessidade inicial de dimensionar a demanda por educação a distância. Isto no sentido de caracterizar o público-alvo e a tecnologia a ser empregada. Um aspecto que influencia na facilidade de implantação da educação a distância é o acesso e domínio por parte dos potenciais alunos da tecnologia adotada (DLNT1).

Entretanto, a mesma questão do acesso abrange uma dimensão diferente, traduzida, por exemplo, nesta preocupação:

O EAD tem uma aparente vantagem que é a possibilidade de permitir acesso a muito mais alunos do que numa sala de aula com 40 alunos. Isso, em tese, abre a possibilidade de que se aumente muito o número de alunos em universidades. Mas isso causa um problema, que é o da qualificação dos candidatos. No sistema atual de

vestibular, os alunos são comparados uns com os outros, como critério de admissão, e não de acordo com um parâmetro fixo como é a prova da OAB, por exemplo. Isso poderia criar uma situação estranha em que um curso oferecesse 500 vagas e essas 500 vagas fossem preenchidas. Isso causaria um custo enorme para a instituição, devido ao grande número de reprovações ou ao rebaixamento da qualidade dos alunos. Isso considerando que, entre esses 500, haveria os alunos excepcionais, assistindo as mesmas aulas que alunos medíocres (E_3_3).

Em síntese, seriam *dimensões* do acesso:

- o acesso à **virtualização** (em termos de acesso técnico, como a computadores e conexão à internet de boa qualidade:

Um computador com razoável velocidade de processamento e capacidade de memória, *softwares* que possibilitem o uso dos serviços disponibilizados pela Internet, acesso aos meios públicos de comunicação, além de acesso à rede mundial disponibilizado por empresas provedoras de acesso, são requisitos mínimos necessários para que o usuário possa fazer uso de EAD, na modalidade proposta pela Escola de Administração da UFRGS (DLNT23 ou DORNELLES, 2003¹⁸);

- o acesso à **alfabetização digital** (em termos do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para utilização dos recursos técnicos disponibilizados; domínio do uso da linguagem adequada, do uso dos principais recursos tecnológicos e compreensão das principais abordagens pedagógicas adotadas com o uso da EAD);
- o acesso ao **ingresso em programas** e sistemas qualificados de ensino (em termos de seleção para ingresso em cursos a distância, sejam de graduação, pós-graduação ou extensão, bem como a provisão de recursos, no caso de cursos pagos);
- o acesso à **interação** e **sociabilidade**, no sentido de, dispor de acesso à virtualização, à alfabetização digital e ao ingresso em programas de EAD, o sujeito dispor de estruturas, pessoas e processos que possibilitem que seu acesso seja potencializado em termos qualitativos, ou seja, possibilitando que se sinta integrado aos seus pares, a despeito de diferenças culturais, geográficas, sócio-econômicas, etc.; e
- o acesso adequado a **recursos e conteúdos**. Compreende-se, neste trabalho, que esta dimensão pode ser bem caracterizada pelos itens adotados por Casagrande (2008), em pesquisa anterior: acesso ao material didático; portabilidade e

¹⁸ É importante esclarecer que o documento consultado data de 2003, mas é sub-produto de uma Dissertação de Mestrado sobre o mesmo tema, concluída em 2001, que, infelizmente, não pôde ser consultada diretamente.

velocidade de acesso da plataforma de ensino-aprendizagem (NAVi, no caso da EA/UFRGS); simplicidade/agradabilidade do ambiente acessado; estabilidade da plataforma (tempo “no ar”; acesso a suporte técnico; acesso a bibliotecas virtuais externas.

O alcance da EAD depende de muitos fatores, entre os quais podemos destacar: a) adequação dos recursos tecnológicos - incluindo a questão do acesso (por todos os participantes); b) domínio de linguagens e processos (do aprender e ensinar a distância); c) da fundamentação pedagógica que embasa as ações de ensino e aprendizagem (E5-4_3).

Em se tratando de uma educação a distância que atenda aos princípios acima, podemos afirmar que, por si só, já representa um elenco de novas possibilidades ao conjunto dos participantes, na medida em que pressupõe/faculta a apropriação tecnológica, o acesso, o desenvolvimento de novas habilidades e competências, e a oportunidade de uma experiência educativa inovadora, baseada em comunidades virtuais de aprendizagem, o que significa considerar a aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa (E5-4_3).

O objetivo deste trabalho foi exatamente verificar a utilização dos recursos disponibilizados no site da disciplina. Estas ferramentas tinham a finalidade de propiciar a interação entre os participantes no sentido de alcançarem seus objetivos particulares dentro do processo. Neste aspecto, ficou muito claro a necessidade de que os alunos dominem a tecnologia disponível para participar com eficiência em todos os eventos da disciplina. Esta pesquisa demonstrou de forma muito intensa a relação existente entre o conhecimento, a habilidade no manuseio e a facilidade de **acesso** às ferramentas de comunicação disponibilizadas no site com o rendimento do aluno na disciplina. Da utilização do correio eletrônico, por exemplo, depende a perfeita interação do aluno com o professor e colegas. Esta interação, de que depende o sucesso do aluno na disciplina, somente ocorrerá a partir do uso eficiente dos meios disponíveis [grifo meu] (DLNT23 ou DORNELLES, 2003).

Ainda, as constatações da pesquisa levam a considerar que o elemento “acesso” não é prerrogativa exclusiva do aluno; é importante que seja permeável e efetivo a todo e qualquer ator (pessoa) integrante do sistema educacional: alunos, professores, tutores, técnicos e gestores. O acesso, nas dimensões já identificadas acima, deve ser capaz de prover o desenvolvimento do conhecimento a quaisquer atores, como, por exemplo, os próprios docentes em formação, e quaisquer outras ainda não integradas ao processo:

Vejo EAD como um campo em expansão, com grandes oportunidades para a atividade docente. Vejo também como um espaço de oportunidades para a formação contínua das pessoas, para muitas pessoas que não têm acesso a centros acadêmicos, elas podem usar esse recurso. Vejo-a também como um campo em formação, à medida que lhe falta uma regulamentação maior, no sentido de evitar cursos de menor qualidade. Vejo assim, de forma geral (E5-4).

A EA está pensando em novos cursos. A EAD vai fazer parte, cada vez mais, das alternativas que serão utilizadas para capacitação de recursos humanos, até mesmo de forma prioritária. Há pessoas procurando EAD pela conveniência, bem como organizações buscando atingir cada vez mais pessoas nessa formação (E7-5_2).

Ainda, outra constatação importante de entrevistados (e apontada, inclusive, em documentos consultados) na EA, referente ao acesso, é a do papel da Universidade neste processo, destacada pelo fato de a UFRGS ser uma instituição pública de ensino, com implicações bem mais amplas do que as explicitamente consideradas como “acesso”.

Num nível político, a EAD pode ser uma alternativa importante para um País como o Brasil democratizar ensino de qualidade. Entendo que as Universidades de primeira linha têm que assumir responsabilidades diante desse espaço de possibilidades que surgiram com a EAD (E7-5_2).

Então, eu não tenho a menor dúvida do papel significativo que tem a nossa Universidade e que tem a universidade pública, mas ela tem não só porque é capaz de formar bons e competentes profissionais, não só porque ela é capaz de gerar a riqueza material, que gera emprego, que gera condições, para que a gente possa matar a fome, não só hoje, mas ter sempre condições de ter resolvido o nosso problema da fome, mas também porque é capaz de alfabetizar não só ensinando a escrever o nome, mas podendo participar da sociedade, dos conhecimentos (DLNT4 ou PANIZZI, 2004).

Isso tudo a Universidade faz, mas, sobretudo - e esta é a grande preocupação que temos, e tem a universidade pública -, ela realiza a formação de um profissional cidadão, alguém que é capaz de ter compromissos com o conjunto da nossa sociedade. Infelizmente, no nosso País, só 9% da nossa população de 18 a 24 anos pode frequentar uma universidade, e, deste percentual, um percentual pequeno, de nem 2%, frequenta a universidade pública (DLNT4 ou PANIZZI, 2004).

5.1.2 Conceito da EAD

(...) a assunção da complexidade conceitual: não há conceitos simples. Todo conceito é aberto, complexo, é uma multiplicidade, e é ilusório tentar aprisioná-lo dentro de limites imutáveis. A produção de sentido subjetiva corrói, dilapida o conceito por dentro. Todo conceito tem um contorno irregular, embora haja uma tentativa de fato de preservá-lo, delimitando um núcleo duro, que seria imutável e universal, ignorando possíveis sentidos que o atravessam. Terceiro, a assunção do acontecimento dialógico na rede: o conhecimento se produz coletivamente a partir dos encontros primeiros e contínuos entre os sentidos de cada um, nas relações de reciprocidade entre sujeitos de linguagem. Se o conceito é ato do pensamento coletivo, o é sobre o eixo da ação material ou simbólica, ou experimentação, e no encontro dialógico e cooperativo entre sujeitos de linguagem e de pensamento (DLNT7 ou AXT, 2004).

Na minha visão não deve haver essa distinção do que é educação a distância e do que é presencial (E6-4_1).

Eu acho que tem uma questão cultural, nós estamos acostumados com o presencial, eu não acho que eles [a EAD e o ensino presencial] competem, mas sim se complementam, mas eles são associados. O principal ponto é que eles não são excludentes, eles se complementam (E6_1).

A percepção da mudança relacionada à EAD na EA possui, como importante “valor” associado, a percepção do conceito da EAD, sob dois aspectos,

É uma **contradição**: ensinamos aos alunos que estamos na era do conhecimento, que **inovar** é importante...e o que fazemos? [grifo meu] (E5_1).

Neste sentido, pude observar, a partir das falas dos pesquisados, o quanto esta visão relaciona-se com, “impacta” e “é impactada por” elementos culturais e institucionais anteriores, muitas vezes, contraditórios ao que é apregoado pela literatura e pelos princípios da EA: uma educação construtivista. Percebi, ainda, que muitas destas dúvidas, resistências e receios têm sua primeira origem “no que se fala” sobre EAD no Brasil, ainda com base em muitos modelos não propriamente “construtivistas” e “não-interativos”; ou, por outro lado, na própria idéia de EAD como sendo “mais um modismo” :

(...) alguns professores já bastante experientes em docência comentam que desconheciam todas as possibilidades de cursos a distância, inclusive duvidavam da eficácia dessa modalidade de ensino (E6-4_1).

Primeira impressão: a primeira impressão que tive da EAD foi de que fosse algo do tipo “Instituto Universal Brasileiro” (IUB), dos anos 50, 60, que tinha todo um conjunto de materiais e provas a distância - ensino por correspondência (E7-5_2).

Primeiramente, acho que virou moda falar em EAD sem nem sempre saber como é. Confundem no sentido ensino e no sentido de educação, que são coisas diferentes. E isso é a primeira coisa que devemos ter clara para poder conceber um curso. O primeiro problema é conceitual mesmo (E4_3).

O que posso perceber é a resistência. Tenho observado que alguns professores são resistentes a essa forma até por não conhecerem, mas depois gostam. Todos os que apresentaram esse sentimento passaram a gostar. Outra coisa que tenho observado: alunos que têm uma idéia de EAD como antigos cursos a distância, de correspondência, e não levam o curso com seriedade, acabam sendo prejudicados nas disciplinas e no curso (E6_1).

Uma outra preocupação importante nossa foi com o fato de, não poucas vezes, parecer aos pesquisados que as atividades de EAD na Escola ainda guardam, em alguns aspectos, a idéia de “mera transposição do presencial”. Mas, quase que paradoxalmente, um

questionamento: deve, de fato, a EAD ser tratada como uma modalidade “distinta” de educação e aprendizagem?

Quem planeja, quem pensa EAD hoje ainda tem, na maioria dos casos, uma visão de transpor modelos preexistentes (E6-4_1).

Ainda, com efeito, não foram unicamente os professores a fazerem tais questionamentos acerca da EAD. Observando, particularmente, fontes em arquivo, como fóruns e listas de discussão (inclusive externos à Plataforma NAVi), encontrei comentários de alunos questionando, por exemplo, “se o diploma de graduação do curso a distância vai conter a informação”, “se o diploma será igual ao do curso presencial”, “se o mercado de trabalho vai aceitar quem se forma a distância”. Houve, ainda, comentários mais enfáticos, por parte de alunos de cursos presenciais, sobre a formação de seus colegas administradores a distância, declarando, por exemplo, que consideram “injusto que os alunos que fazem o curso a distância recebam o mesmo diploma que o pessoal do presencial”.

A partir destes comentários, pude categorizar o “conceito” como uma categoria crítica, em relações de dependência com comunicação, institucionalização e cultura, em que a conscientização prévia, e mesmo durante o processo de desenvolvimento da EAD na EA, deveria ser considerada. Ao longo do tempo, percebi, todavia, que comentários desta natureza pareciam cessantes à medida que a pesquisa transcorria, evidenciando possíveis mudanças de postura em alguns públicos a partir de iniciativas, ou experiências positivas em EAD, e com conseqüências observáveis em outros contextos, como o próprio ensino presencial:

Ainda, os professores se encantam com as possibilidades que vão além da sala de aula, com o uso da plataforma no ensino presencial, que vem aumentando em alguma medida que ainda não sei precisar. É, em alguma medida, decorrente do sucesso dos cursos a distância (E6-4_1).

A partir daqui, compreendemos que, embora a EAD não possa ser mera transposição da educação presencial, ela pode, de alguma forma, influenciar as práticas vigentes também no presencial – daí pude perceber a importância, na análise, da relação entre EAD e presencial sem meras transposições, mas, sim, com contribuições entre uma e outra – coerentemente com a fala de um dos pesquisados:

Não enxergo uma dicotomia vantagens-desvantagens quando me refiro a EAD, e mais uma vez reforço que não a vejo como uma modalidade distinta de ensino. penso que todos os sujeitos envolvidos têm que, na verdade, buscar a introdução de novos recursos, novas possibilidades de aprendizado. Isso, essa busca, tem que partir mais de professores e administradores dos cursos, os alunos em geral ainda não têm maturidade - e isso independe da idade - para, sozinhos, desenvolverem formas de aprendizado autônomas (E6-4_1).

Em termos teóricos, esta categoria nos levou a concluir que as relações entre a educação presencial e a educação a distância podem ser melhor exploradas, não apenas no contexto da própria EA, mas em outras instituições de ensino.

5.1.3 Qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD

A subcategoria *qualidade da proposta de ensino-aprendizagem* varia dimensionalmente entre qualidade percebida em termos “de estrutura” e qualidade percebida em termos “de processo”. Esta “qualidade” é melhor delimitada a partir das seguintes *propriedades*, identificadas, especialmente, nas entrevistas, e comuns a ambas as dimensões:

- relação custo-benefício percebida pelo aluno (flexibilidade, tempo, investimento pessoal);
- relação custo-benefício percebida pelos demais atores do processo; e
- conceito da instituição de ensino.

O termo “custo-benefício” emergiu da primeira codificação durante a microanálise, e compreendemos como indicando relação entre o que o ator, ou sujeito, dentro do processo da EAD, entende como sendo investimento seu, em termos, por exemplo, de dedicação, de tempo, de recursos financeiros, com relação ao que ele percebe como “resultado”, como conhecimento adquirido, competências desenvolvidas, eficiência, eficácia e flexibilidade percebidas na condução do processo pelos demais atores. Alguns aspectos desta relação podem ser descritos mais pontualmente por elementos como os mencionados a seguir:

Como resultado, pretende-se obter uma plataforma de EAD consolidada, bastante completa em termos de recursos e ferramentas, com possibilidades de novas agregações, adaptações e aperfeiçoamentos, de acordo com a cultura e as necessidades das unidades e dos grupos de pesquisa (DLNT17).

Vantagens: espaço, tempo, escalabilidade (com poucos especialistas tu consegues atingir vários alunos); desvantagem: menos contato pessoal. É uma forma de absorver conhecimento, também, o contato pessoal; isso na EAD fica um pouco prejudicado (E3_2).

Um outro aspecto envolve o material das disciplinas. Na minha concepção, esse material deveria ser produzido pela equipe ou pelo professor responsável pela disciplina. Nesse sentido, o material é coletado, escrito, refinado, revisado...mas já vi usarem material produzido por outras universidades. Até que ponto isso é válido?(...) (E4_3).

A hipótese inicial de que a EAD oferecia maior flexibilidade, além de uma atuação quase irrestrita na questão geográfica, foi comprovada pela análise de conteúdo, onde detectamos inúmeras manifestações elogiosas às facilidades e flexibilidades do curso no modelo a distância. Houve afirmações apontando que alguns dos respondentes estariam impossibilitados de fazer um curso presencial, seja por questões geográficas, mas principalmente pelo fato de este modelo de especialização proporcionar mobilidade e flexibilidade de tempo para o estudo. A partir disto, constatamos uma grande possibilidade de ampliação dos cursos de especialização, uma vez que, comprovada a qualidade equânime das diferentes modalidades de curso, podemos afirmar que é possível levar os cursos *lato sensu* do PPGA para um público cada vez maior, por meio da transposição parcial ou mesmo da replicação total desses cursos no ambiente virtual, mantendo-se os cursos em ambas as modalidades ou mesmo analisando-se a possibilidade de disponibilizá-los totalmente a distância. Este novo público-alvo contemplado pelas características da EAD teria, como principais demandas atendidas, a flexibilidade de tempo (necessária para trabalhadores muito atarefados) e a mobilidade quase irrestrita do estudante, podendo este fazer seu curso a partir de um local distante do local onde o curso é ministrado (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008).

A própria qualificação tem que ser intensificada, para não parecer que estamos mantendo um curso “de segunda linha” (E7-5_1).

Eu me questiono, já questionei isso noutra momento e fui mal interpretado, se a qualidade que a gente espera do curso EAD é a mesma que a gente espera dos cursos presenciais. Por que eu digo isso? Há incoerências, por exemplo, em elementos como a escolha de um referencial teórico para disciplinas. Se estamos em uma unidade de ensino que é vista como referência, como formadora de opinião, como “top de linha”, deve haver um rigor na escolha dos referenciais que se adota, não usando apenas a acessibilidade ou a indicação da maioria (de outros cursos do País, sendo que nem todos estão no mesmo nível “6 na CAPES e A no MEC”) como critério. Se no presencial faço os alunos lerem textos clássicos da Administração na íntegra, no curso a distância devo trabalhar com o mesmo rigor, já que ambos os cursos visam, numa unidade de ensino considerada “de excelência”, a formar alunos com o mesmo senso crítico (E4_3).

Tutores de diferentes formações: cada um vai apreciar o conteúdo a partir de sua perspectiva. Mas isto faz perder um padrão, porque enfatizam essas coisas de formas diferentes. Isso gera diferenças nas turmas. É mais difícil conciliar e trabalhar com visões diferentes sem prejuízo de **qualidade**, mas, também, não prego uma padronização (E7-5_1).

Por outro lado, na aula presencial, a maioria dos alunos acaba nem lendo os textos prévios indicados, e nem indicamos tantos textos assim. “Ah, eles trabalham o dia

todo, já têm muita carga”, muitas vezes pensamos. Acabamos nos adequando a isto, à realidade deles. Na EAD, é o contrário: “enchemos” os alunos de leituras, de referencial - e se torna, muitas vezes, humanamente impossível de “darem conta” e cobramos isso deles. Não cobramos pouco. A sensação que tenho é de que “temos que provar que EAD é sério” e que, em função disso, tornamos os alunos “repositórios” de material de leitura. Aí é o contrário: não se tem como formar um senso crítico quando não se tem tempo para refletir sobre o que se lê. Aí as pessoas acabam “engolindo material” para participarem de fóruns e chats, e produzirem o que nós exigimos (E4_3).

Eu também acho que as turmas tinham que ser menores, aí, até mesmo para todos se “enxergarem” em vídeo e áudio facilitaria muito(...) (E4_1).

Eu acho que os tutores têm bastante expectativa de ganhar experiência, de aprender junto ao processo, principalmente por causa do perfil dos tutores que geralmente são alunos de pós-graduação e que estão, efetivamente, em um processo de aprendizagem. Acho que esta é a principal visão que os tutores têm do processo para eles. Já no caso dos alunos, depende muito de cada um, tem uns que simplesmente querem um diploma para continuar no emprego deles, ou para serem promovidos, ou para conseguir um emprego melhor. E têm outros que estão ali efetivamente porque querem mesmo aprender e não tiveram oportunidade de ter um curso presencial. E, no caso da EAD, dá esta oportunidade ao sujeito que tem muito pouco tempo para se deslocar ou então mora em um lugar longe, ele pode finalmente fazer um curso que, de repente, ele sempre quis fazer (...) (E4_2).

Neste contexto, são elencados alguns elementos críticos que, de alguma maneira, estão relacionados a outras categorias-base do estudo, e que podem estar sendo ou não contemplados satisfatoriamente na percepção dos pesquisados, como, por exemplo: a qualificação dos professores; a qualificação dos tutores; a flexibilidade do ritmo de estudo, podendo ser conduzido “a qualquer tempo” e a partir de “qualquer lugar”; a qualidade do material didático e dos recursos utilizados; a qualidade da plataforma virtual de aprendizagem; e a estrutura das disciplinas e das turmas (como quantidade de alunos por turma virtual, por exemplo).

Diferenças nestas percepções puderam ser observadas entre um curso e outro, ou mesmo entre professores e tutores, ou entre tutores e alunos; o que mais cabe destacar, em termos gerais da análise, é a necessidade de se ter uma preocupação com a relação “custo-benefício” em todos os níveis, e para todos os envolvidos.

Ainda, o *conceito da instituição* (no caso, EA/UFRGS) também foi mencionado como valor significativo para a opção em fazer um curso a distância por vários entrevistados, especialmente alunos. Foi possível constatar que esta propriedade também guarda relação com a percepção da qualidade da proposta de ensino-aprendizagem – inclusive a despeito de possíveis deficiências percebidas no processo.

Dentro do conceito, alguns elementos, mencionados pelos pesquisados, são dignos de consideração:

- a visão cultural da UFRGS como centro de excelência em ensino e pesquisa;
- o reconhecimento do *know how* da EA para o desenvolvimento de cursos a distância, especialmente após a realização do Curso GNF-BB; e
- alguma associação da qualidade dos cursos com a qualidade do desenvolvimento e suporte da Plataforma NAVi, ainda que se possa inferir que a qualidade seja fruto de um conjunto de ações coordenadas.

O que mais me levou a fazer o EAD da UFRGS foi a possibilidade e a flexibilidade de estudo, isso, sem dúvida, além da qualidade do ensino e o reconhecimento da instituição (E1_6).

As mudanças na EA a partir da implantação dos cursos a distância trouxeram e continuam trazendo muitos benefícios à Escola de Administração, tanto financeiramente quanto reconhecimento em ministrar ótimos cursos a distância (E3-2_1).

O bom grau de confiança existente nos cursos do NAVi é um fator essencial para a concretização de seus objetivos de aprendizagem (DLNT2, ou VIEIRA, 2007).

Outra questão que marcou as experiências do NAVi foi a preocupação em não estabelecer cursos seguindo modelos fordistas e padronizados, como foi destacado pelos respondentes na primeira fase desta pesquisa. Por isso, os cursos realizados foram projetados para um pequeno número de participantes. A vontade sempre foi de basear o projeto pedagógico na interação e na colaboração entre os estudantes e professores (DLNT14 ou TESTA, 2002).

Entretanto, a subcategoria *conceito* pode compreender outras dimensões mais específicas, propriamente associadas à idéia de qualidade, considerando, por exemplo, expectativas com relação às atribuições e papéis dos diferentes atores no processo (como professores, tutores, gestores e servidores administrativos). Todavia, essa questão dos *papéis* é melhor caracterizada posteriormente, na categoria-base *gestão*.

5.2 CONTEÚDO

A partir dos resultados do estudo, a categoria *conteúdo* pôde ser criada e qualificada abrangendo, em si, duas subcategorias: o conteúdo do conhecimento *a partir da EAD* e o

conteúdo do conhecimento *sobre a EAD*, analisadas a partir de três *propriedades* fundamentais em comum: memória, interdisciplinaridade e reflexão.

5.2.1 Conteúdo do conhecimento a partir da EAD

O conteúdo do conhecimento a partir da EAD compreende o conteúdo do conhecimento desenvolvido a partir da utilização da EAD como estratégia de ensino-aprendizagem. Uma *hipótese provisional* identificada já na primeira fase do estudo colocava, como questão, se o conteúdo do conhecimento a partir da EAD poderia ser considerado um conteúdo *diferenciado*.

Uma comunidade virtual de aprendizagem define suas próprias normas pela negociação no grupo, procede pelo estudo e discussão de temas definidos, mas abertos quanto a fontes consultadas, ou então pela leitura de autores, mas sem imposição única de tais autores; resenhas, críticas de outros estudiosos são bem-vindas. Não há polígrafos ou material didático prontos para o consumo, quem produz o material propriamente do curso é o próprio grupo, através das discussões, reflexões, embates e confrontos.

A evolução do conhecimento se dá por auto-organização do próprio pensamento na medida em que há necessidade de cada um coordenar pontos de vista, argumentos, evidências trazidas pelos vários participantes, formando um corpo coerente de relações.

Assim, pela nossa experiência na pesquisa, na docência e na extensão, podemos dizer o seguinte, como síntese: produção de pensamento, produção de conhecimento, relação dialógica, interação cooperativa, capacidade de expressão e de escuta, avaliação compartilhada, autoria, responsabilidade pelo seu dizer, responsabilidade pelas relações que produz ou pelo conhecimento, eis alguns dos ganhos que se podem apresentar com o favorecimento de comunidades virtuais de aprendizagem no ensino superior (DLNT7 ou AXT, 2004).

Neste contexto, foram analisadas as propriedades *memória, interdisciplinaridade e reflexão*, e em que dimensões estas propriedades se manifestam nesta expressão de conteúdo do conhecimento, especialmente nas percepções dos pesquisados.

No âmbito da EA, pareceu nítida a preocupação com a *qualidade* dos conteúdos trabalhados, interpretados e criados durante o processo educativo da EAD, desde o aspecto da preparação do material didático pelos professores e outros responsáveis, até o aspecto da construção coletiva de conhecimento interdisciplinar com apoio em tecnologias de informação e comunicação utilizada pela EAD.

Em termos de memória, compreendemos que a EAD possibilita que se mantenha registros perenes e de fácil consulta do material que é produzido pelos professores e pelas interações entre tutores e alunos; neste sentido, a EAD possibilita rápido e fácil acesso ao conhecimento construído, sendo estes, muitas vezes, mais acessível no que seria presencialmente. Exemplificando: a disponibilização de material em meio virtual, em vez de em “xerox” ou em bibliotecas geograficamente distantes do aluno, e cujo acesso, por vezes, é inviabilizado por diversas questões contingenciais; a disponibilização de registros de fóruns e chats, em que se pode acessar discussões após a sua realização, e estudar/refletir a partir do que foi produzido e registrado.

Particularmente esta propriedade do conhecimento foi considerada de grande importância pelos pesquisados, não apenas por alunos, mas por professores e tutores, principalmente; todavia, numa outra dimensão, a propriedade memória é colocada “em xeque”, pela possibilidade de, ora o uso de registros parecer mais relevante para as pessoas que se sentem “mais à vontade” ao interagirem pessoalmente, ora por, contrariamente, isto poder representar constrangimentos na interação, ao se saber que “tudo fica guardado, armazenado, registrado”; em suma, de maneira geral, isto traz implicações para a representação do conteúdo de uma forma diversa da que comumente é utilizada no ensino presencial:

Temos antes uma virada paradigmática nas relações professor-aluno e aluno-aluno em que ressaltam, primeiro, um deslocamento de foco: as formas a priori de organização e de apresentação dos conteúdos informacionais dão lugar à problematização de realidades, a experimentações, a procedimentos e soluções alternativos a serem trocados na rede e discutidos, privilegiando assim os processos interativos coletivos de base cooperativa (DLNT7 ou AXT, 2004).

A EAD permite que a gente refaça e melhore continuamente nossos acervos digitais (e respectivos conhecimentos). Permite mais facilmente fazer e refazer inúmeras vezes. Retomar o que já se fez (E7-6-5_1).

A melhoria no presencial é fantástica! Fantástica! Claramente tem duas fases. A que era só presencial e agora, presencial-distância. É absolutamente fantástico o fato de eu usar a plataforma, ela me obriga a planejar melhor, ter uma estrutura clara, com o detalhe que é: eu pelo menos organizo todas minhas aulas, escrevo elas, inclusive. Então o que eu faço, eu até não me dou conta de que eu tinha as coisas, mas aí, como eu sempre escrevo, algumas questões básicas, então se eu dei em 2005, 2006, 2007, eu posso ver como eu fiz. Então o dia que eu tiver aula na EAD, meu propósito tá completo. Porque eu tô trabalhando... não posso ter uma diferença entre presencial e a distancia. Claro que no presencial eu tenho interação com o aluno. Eu faço dessa presença o feedback que eu não tenho na outra (E5_2).

Ao falarmos em interdisciplinaridade, consideramos que esta também foi, em alguns momentos, associada à utilização da EAD. Se no ensino presencial se tem, por exemplo, disciplinas que ocorrem isoladamente, uma após outra, no ensino a distância, conforme o modelo de curso, elas acontecem de maneira concomitante, ou quase imediata; todavia, junto aos pesquisados, e mesmo à análise documental, percebe-se que a questão interdisciplinar resta prejudicada, quando a construção de conhecimento ainda parece manter extrema linearidade. Nos pesquisados, ao se referirem aos cursos de EAD na EA, foram perceptíveis poucos comentários que evidenciaram preocupação com esta questão; as pessoas referiram preocupação com a interdisciplinaridade, mas não afirmaram que, de fato, ela foi uma constatação – o que certamente precisa ser melhor explorado.

Uma terceira propriedade remete à questão da reflexão acerca do conhecimento disseminado e desenvolvido com apoio das tecnologias de informação e comunicação, via EAD. Especialmente as falas dos entrevistados e a análise de artefato evidenciam a preocupação com a questão de se oferecer formas, ou meios, que possibilitem a reflexão coletiva de construção do conhecimento.

Todavia, foi possível perceber que a reflexão, enquanto conceito, “passa” pela questão do ferramental/instrumental (Plataforma), mas o fenômeno da reflexão não depende do ferramental/instrumental diretamente, e, sim, da condução do modelo pedagógico como um todo, com destaque para a atuação do papel do tutor neste sentido, sendo que este (tutor) foi evidenciado, em grande parte das falas, como o principal incentivador da reflexão na construção de conhecimento e, conseqüentemente, de construção do próprio sujeito, e na qual, inclusive, não apenas os alunos aprendem, mas os demais envolvidos também – o que exige abertura, especialmente dos docentes, para compreensão deste aspecto.

De forma geral, percebo a educação a distância da era digital - baseada nas TICS -, sob duas perspectivas diferentes. 1) como forma de inclusão e democratização do acesso ao ensino, especialmente ao ensino superior (considerando a flexibilização do espaço/tempo); 2) como uma nova forma de educação, mais dinâmica, horizontal, que favorece as interações entre os participantes e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem, dentro de uma concepção de conhecimento enquanto processo de construção do sujeito. Nesse sentido, a EAD amplia o potencial educativo (E5-4_3).

A partir do que observo na prática, essa “limitação” (de não se ter o contato “olho no olho”) me parece ser bastante superada com as ferramentas de interação. Se no presencial se pode ficar no fundo da sala só de corpo presente, no EAD, se bem explorado, pode-se “exigir” do aluno a sua contribuição, a sua colaboração, opinião, manifestação (...). Dessa limitação mesmo surge uma bela oportunidade: se bem estimulada a participação em ferramentas de interação virtuais, os alunos podem se

sentir até mais a vontade para expor suas contribuições no que no modelo presencial (E3-2_2).

Acho que a **desvantagem** é a questão da **relação interpessoal** (bate-papo, conversa, formação de amigos, etc.), porque aí é que se formam as amizades. Fica sem o toque, sem o cheiro, sem os sentidos, fica só o visual e o auditivo (quando tem voz). Acho que pro professor não tem muita diferença, ele vai ter que se instrumentalizar e preparar aula igualmente; já o aluno será mais exigido porque não terá o colega que senta do lado, na frente, atrás dele; ele vai depender mais dele mesmo para ter o conhecimento. Vai ter que aprender, que estudar (E6_1).

Por outro lado, percebi que esta mesma questão foi vista sob outro ângulo, ou mesmo *dimensão*:

Primeiro, acho que na EAD existe uma interação mais estendida entre os alunos. A turma fica mais coesa, diferente do ensino presencial, onde se formam “panelinhas”. O tutor, normalmente, tem uma relação muito mais próxima dos alunos do que o professor do ensino presencial (E4_2).

Eu acredito bastante em ambiente virtual. Pelo que eu percebo, numa sala de aula, num determinado momento, você junta as pessoas que não se conhecem, elas vão se observar, e toda a interação que farão a partir deste momento vai ser baseada na imagem que elas têm uma das outras. E “n” aspectos influenciam nesta imagem. Pode ser até que a maneira como esta pessoa se porta, a maneira de falar, de se vestir, possa inibir ou não a interação. No ambiente virtual, você não tem isto, não enxerga um “modelo” prévio daquela pessoa, então você não ficará constrangido em de repente expor uma opinião sua, que equivale à do colega, porque você não está vendo se o colega se veste melhor, ou fala melhor que você, se ele tem uma formação melhor... não assusta de alguma maneira. Assim dá para entender que a diferença de interação vai acarretar uma qualidade maior do conhecimento, em que a pessoa já não tem inibição pela relação de poder que pode exercer sobre a outra no presencial (E3_2).

Até gostaria de ter mais acompanhamento mais de perto do perfil dos alunos, eu não tenho, mas uma coisa que eu notei é o senso de comunidade, é mais forte, pelo com relação ao que eu tive na graduação presencial. Eu noto que os alunos de EAD realmente formaram uma comunidade, eles interagem bastante entre eles, eles são próximos, discutem questões dentro do ambiente virtual que também não necessariamente são relativos ao curso, mas eles usam o espaço para discutir outras questões que eles acham diferentes, coisas que estão acontecendo no momento e parece que, neste sentido, eles se comunicam (E3-2_2).

Vantagens para professores e tutores: acho que uma grande vantagem é o entendimento de que podemos romper com o que é tradicional, como a aula presencial, sem perder a qualidade e o rigor. É preciso entender também que a gente precisa se preparar muito mais do que em aula presencial, porque é uma forma mais intensa e mais rápida de educação. E, ainda, entender que a gente tem muita coisa a aprender com o que os alunos trazem nas interações (E4_3).

Isso, possivelmente, traz implicações nas formas de *controle* adotadas pelo processo e para os mais diferentes atores, até mesmo no âmbito do ferramental-instrumental. Percebi que, em nossos cursos, na maioria das circunstâncias, os alunos ainda parecem mais “controlados” com relação a prazos de entregas de trabalhos, com relação ao fato de “entrarem nos chats ou não”, “escreverem nos fóruns ou não”, do que “aprendendo” e “exercitando o novo” propriamente – claro que aqui caberia um estudo mais aprofundado, com pesquisa de campo inclusive, mas foi o que inferi a partir de colocações dos próprios pesquisados: embora os controles sejam necessários ao processo, “controle”, por sua vez, parece não combinar com “autonomia”; e, paradoxalmente, esta mesma “autonomia” nem sempre parece combinar com “autoria coletiva”.

A meu ver, nosso modelo vigente na EAD, ainda com muitos “traços” do modelo presencial, *embora a caminho*, ainda aparenta estar distante de um modelo de aprendizagem calcado na autonomia do professor, mas também e principalmente do aluno, que poderia ser assim traduzido:

A expressão ampla poderá operar uma passagem em direção a uma nova forma de gestão da própria interação, em que cada um pode aferir e conquistar o tempo/espaço necessário a sua própria expressão, independentemente do número de atores ou de demandas que enfrenta o cotidiano, ou do capital simbólico que detém, garantindo assim a **escuta do outro**, numa oposição radical à gestão-divisão dos espaços/tempos das interações nas salas de aulas convencionais [grifo meu] (DLNT7 ou AXT, 2004).

5.2.2 Conteúdo do conhecimento *sobre a EAD*

O conteúdo do conhecimento *sobre a EAD* compreende o conteúdo do conhecimento desenvolvido, para indivíduos e instituição, em função da utilização da EAD como estratégia de ensino-aprendizagem. Refere-se ao conhecimento sobre teoria e prática em educação a distância, e como ele é desenvolvido dentro da EA. Este conhecimento e sua produção também, então, podem ser analisados em termos de *memória, interdisciplinaridade e reflexão*, no âmbito da EA/UFRGS.

No que tange à propriedade “memória”, identificamos um ponto importante a ser considerado: o quanto os conhecimentos desenvolvidos são “registrados” e “reaproveitados”

como parte da experiência (ou, aqui, uma *expertise*) da EA em EAD, inclusive aproveitando o conhecimento desenvolvido em um projeto para o projeto seguinte de EAD:

O curso me parece “frouxo”, não consigo ver o mesmo comprometimento e a mesma seriedade que se tinha na especialização, e isso não é em nível de tutores, mas em nível de organização do curso mesmo. A sensação que tenho é de que não se aproveitou o conhecimento que se tinha do curso de especialização em EAD, de que as pessoas envolvidas anteriormente nesse curso de especialização não foram procuradas ou questionadas, não foram consideradas como possibilidades para ajudar na organização do curso de graduação (E4_3).

A equipe do NAVi está envidando esforços especiais visando intensificar a publicação de artigos, textos, livros e outras publicações, relacionadas à experiência e às inovações ali em desenvolvimento. Também estão sendo tomadas providências para o registro de algumas inovações junto ao INPI, como o recurso vídeo com chat (DLNT17).

De maneira complementar a esta perspectiva, uma percepção acerca do conhecimento sobre a EAD na EA revela que este, em algumas situações, é produzido “por demanda”, normalmente por meio de esforços isolados – o que, embora relevante, pode ser considerado crítico em se tratando de “construção” do conhecimento, comprometendo o que acabamos de referir acerca da “memória” e do “reaproveitamento do conhecimento”:

O NAVi optou por não terceirizar nenhum de seus serviços e nem mesmo realizar algum tipo de parceria. Esta decisão teve algumas conseqüências positivas e outras negativas. Como ponto positivo, pode-se citar a aquisição de conhecimento e autonomia pela equipe. Os desafios impostos pela necessidade de construir tudo o que é necessário em um curso a distância internamente **forçou** o estudo e a realização de pesquisas pelos membros do NAVi, que adquiriram um *know-how* em diversas questões [grifo meu] (DLNT14 ou TESTA, 2002).

Como todo o início em que se precisa adaptar a estrutura existente para atender às novas demandas, grandes dificuldades tecnológicas foram enfrentadas com considerável grau de sucesso. O processo de aprendizagem foi se construindo a partir daquilo que mais próximo estava: o ambiente acadêmico e Institucional para que os discentes pudessem entender a dimensão do caminho que iniciaram ao ingressar na EAD (E1_3).

Ou seja: novas aprendizagens a partir da “improvisação”, do surgimento de novos projetos, iniciativas e propostas, notadamente, na nossa percepção, têm seu devido valor; todavia, os comentários evidenciam a necessidade de certa sistematização do conhecimento, em termos de, portanto, se manter esta “memória” da *expertise* em EAD. Esta memória, por sua vez, é que permitirá reavaliação de experiências já consolidadas e uma preparação mais adequada e coerente para o planejamento de diversas questões pedagógicas e de gestão

relacionadas à EAD – aliás, não apenas à EAD, mas a modalidades já existentes de ensino-aprendizagem na EA, inclusive no ensino presencial.

Assim, novamente, percebemos aqui a menção à importância da discussão promovida pela utilização da EAD na Escola, e dos conhecimentos desenvolvidos a partir da prática para que, inclusive na modalidade presencial, haja discussão dos modelos de ensino-aprendizagem vigentes:

Algumas coisas vêm funcionando no ensino presencial no sentido contrário, em função de uma inércia que ficou nessa modalidade (presencial), e isso agora é que está sendo discutido em função do que se faz e se descobre na EAD (E6-4_1).

Tem aspectos que estão sendo discutidos na comissão de graduação do curso presencial a partir de práticas adotadas no curso a distância (estão olhando a grade do curso a distância, por exemplo, para ver o que pode ser incluído no curso presencial, como seminários temáticos, como o de Antropologia) (E6-4_1).

5.3 TECNOLOGIA

Como as tecnologias digitais modificam as relações entre participantes do grupo? Como e quanto elas podem modificar os processos de produção do conhecimento, na medida em novas variáveis, tais como: instantaneidade da comunicação - mesmo a distância – velocidade, sincronicidade e assincronicidade, visibilidade, imaterialidade, hipertextualidade, interatividade, simultaneidade, etc., passam a interferir nas relações entre os integrantes da comunidade em rede? (DLNT7 ou AXT, 2004).

Essa categoria, embora evidentemente emergida dos dados, encontra amparo no modelo de Motta (1998), mais precisamente na perspectiva tecnológica, que enfatiza a divisão do trabalho, a especialização de funções e o tipo de tecnologia a ser empregada na produção (no estudo em foco, refere-se à tecnologia a ser empregada no modelo de produção da aprendizagem a distância, recorrendo-se a diferentes recursos, períodos e ciclos, papéis e responsabilidades dos atores); preocupa-se com a racionalidade do processo produtivo, principalmente com espaço, tempo, movimento, custo, qualidade e agregação de valor. Portanto, leia-se aqui tecnologia como “meio de produção da EAD na EA”, tanto em termos de processo quanto de estrutura (ferramental).

Assim, na nossa análise do fenômeno da EAD na EA, a categoria tecnologia abrange, essencialmente, duas subcategorias: *processo* e *ferramental-instrumental*, em que foquei a análise a partir de uma propriedade principal: inovação.

Precisamos inovar/arrojar mais. Não devemos cair na tentação de sempre repetir. Precisamos tirar o ranço em relação a inovações. Dar espaço mais aberto para as idéias novas. Fazer os professores e alunos discutirem experiências de EAD (E7-6-5_1).

(...)o encaminhamento da EA para se tornar um organismo mais inteligente e mais vivo e criativo. Olhando para a frente e não para as mesmas idéias e práticas do passado. Empreendendo de forma mais efetiva. Usando objetos de aprendizagem mais arrojados e significativos. Com mais imaginação e maiores recursos (E7-6-5_1).

Com certeza...e também a constante reciclagem do processo, porque como a tecnologia é um dos pilares significantes do processo, sabemos que ela muda todo o dia e as possibilidades crescem junto...então, as abordagens nunca devem ser estáticas, que trabalha com EAD precisa estar sempre de olho nas novidades da TI, na tecnologia da informação, e saber tirar proveito delas (E3-2_2).

Do ponto de vista das instituições de ensino superior, a EAD tornou-se uma inovação necessária, e as instituições que investem nesse campo estão antecipando, criando as condições para uma nova forma de ensinar e de aprender, que deverá constituir a base de um novo modelo educacional no futuro (E5-4_3).

Na nossa análise, freqüentemente a inovação foi associada a termos como “necessidade”, “antecipação”, “reciclagem”, ”discussão” e “empreendimento”. Neste sentido, a nossa análise da mudança propôs, indiretamente, estes questionamentos: que necessidade tem a EA de “fazer algo novo” em termos de EAD? No quê ela pode (ou deve, ou precisa) se antecipar? O que precisa ser discutido? O que precisa ser empreendido? Em outras palavras, o que caracteriza atualmente o processo da EAD na EA? O que me pareceu essencial, antes mesmo de se iniciar esta análise, foi o seguinte: não se pode considerar como “tecnologia” unicamente o aporte ferramental-instrumental. *Tecnologia não é apenas para técnicos, bem como os técnicos não precisam ocupar-se apenas da tecnologia instrumental, já que falamos em processo.* Ela é muito mais ampla:

Entretanto, os pontos negativos parecem ser mais fortes. As dificuldades, por exemplo, de caráter técnico tendem a desviar a atenção e conseqüentemente o foco dos objetivos principais do Núcleo. Passou-se muito mais tempo desenvolvendo-se ferramentas e construindo *sites* do que se pensando em questões metodológicas ou de conteúdo dos cursos (DLNT14 ou TESTA, 2002).

Pode ter conseqüências desastrosas, você não tem mecanismo de controle para onde vai o curso e de novo os alunos vão perceber esta forma de organização. Se você vai fazer um curso EAD, já tem que ter um projeto pedagógico bem claro, definido, do que você vai fazer e como vai fazer, como irá propor, quais são as atividades, porque o tempo de reação para que você mude isto durante o processo ele é mais curto. As coisas ocorrem até mais rápido do que no presencial, é mais difícil domar a coisa depois de já iniciou. Eu percebo que tudo deve estar bem amarrado para ter sucesso. Eu acho que tanto a concepção do modelo pedagógico quanto o domínio das ferramentas tecnológicas, tudo é muito importante, **tudo tem o mesmo grau de importância**. Você tem um bom domínio das ferramentas, mas se você não estiver preparado para utilizá-las da maneira mais certa, o aluno vai fazer uma confusão dentro do curso do ambiente e vai ficar perdido. Até você pode pecar pelo excesso, ter um domínio pleno da ferramenta e querer explorar todas as funcionalidades que a plataforma te oferece, só que você não planeja isto no tempo correto, ou não dimensiona o tempo necessário para o aluno executar a tarefa, sobrecarregando o aluno, assim como é complicado deixar o aluno sem tarefa nenhuma, solto. A falta de planejamento em qualquer um dos aspectos e a falta de domínio da tecnologia também comprometem o processo [grifo meu](E3_2).

Em questão da inexperiência com a tecnologia, lembrando que não é só plataforma, é tecnologia em termos de processo, estrutura, ferramental. Quando, por exemplo: o professor não sabe lidar, planejar uma aula a distância, ou o tutor não sabe usar a plataforma, ou não sabe usar os recursos da melhor forma, ou não sabe se portar no chat, enfim, todo o tipo de inexperiência com a tecnologia de ensino. Digamos, é uma coisa simples, mas que pode fazer uma grande diferença (...). Mas eu acho que o mais importante, nisto tudo, é a vontade da pessoa de aprender (E4_4).

Neste contexto, uma demasiada ênfase tecnicista pode, de alguma forma, deixar que permaneçam em segundo plano outros aspectos relevantes, que, todos juntos, compõem o que chamamos de *processo*.

5.3.1 Processo

A subcategoria processo, ou processual, refere-se à análise do fenômeno da EAD na EA enquanto *processo dinâmico*, que demanda diferentes movimentações, desacomodações, alterações, em diferentes níveis e para diferentes atores.

Depois de definido o plano e iniciadas as ações, é fundamental que sua consolidação passe pelo acompanhamento. E o que isso significa? Significa que um plano é um processo, um plano não é um pedaço de papel, um caderno em que todos conhecem e ponto final. Longe disso. É um processo. E, se é um processo, é uma situação viva, que precisa evoluir, que precisa ser avaliada (DLNT8 ou LAHORGUE, 2004).

Por exemplo, eu muitas vezes já parei pra pensar na possibilidade de meu aproveitamento ser melhor caso eu cursasse o presencial.. eu sei que meu esforço seria o mesmo empenhado e por isso talvez os conteúdos que nos são disponibilizados seriam melhor aproveitados devido à maior elasticidade das cadeiras (E1_5).

Do ponto de vista do professor, vejo também o EAD como uma oportunidade de ampliar seu espaço de atuação, de interagir de forma mais intensa com os alunos. Vejo também, do ponto de vista do professor, que a EAD exige mais leitura por parte do aluno, o que contribui para uma formação mais sólida, para uma interação mais efetiva entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre acontece no ensino presencial, na medida em que, neste último, o aluno se apóia muito na fala do professor. Em termos de limitação, o EAD requer, dos professores, maior familiaridade, intimidade com os recursos informáticos e de ensino a distância (E5-4_1).

Seriam os processos, aqui, efetivamente avaliados? Com que critérios? Com que orientações?

A *inovação*, aqui nesta subcategoria, assume um caráter bastante amplo, tendo em vista que há uma série de elementos a serem considerados como partes de um “processo” educacional e, ao mesmo tempo, de gestão educacional. E, neste contexto, as visões de “processo” acabam sendo as mais distintas:

Os professores ficam perdendo no “ensaio e erro”. E a Escola perde dinheiro. Se tivesse esse planejamento na tecnologia, a gente poderia estar criando produtos inovadores (E5_1).

Não enxergo uma dicotomia vantagens-desvantagens quando me refiro a EAD, e mais uma vez reforço que não a vejo como uma modalidade distinta de ensino. penso que todos os sujeitos envolvidos tem que, na verdade, buscar a introdução de novos recursos, novas possibilidades de aprendizado. Isso, essa busca, tem que partir mais de professores e administradores dos cursos, os alunos em geral ainda não têm maturidade – e isso independe da idade – para, sozinhos, desenvolverem formas de aprendizado autônomas (E6-4_1).

Alguns professores conseguiram criar excelentes disciplinas, reunindo as contribuições de um grupo de pessoas, da capacidade do professor principal, do apoio da tecnologia, etc. Estas aulas não se comparam com aulas presenciais individuais. São muito mais vivas, com materiais, discussões, trocas de experiências (E7-6-5_1).

O caráter de “processo” do fenômeno da EAD na EA traz, em si, implicações que são vistas de diferentes formas pelos atores, por exemplo, implicações para o próprio modelo pedagógico da EAD, para a gestão da EAD, para a atuação dos professores, para a

incorporação de novos papéis à estrutura já existente, dentre outras – inclusive para a revisão do processo de educação presencial, o que já havíamos referido anteriormente.

Ainda, os professores se encantam com as possibilidades que vão além da sala de aula, com o uso da plataforma no ensino presencial, que vem aumentando em alguma medida que ainda não sei precisar. É, em alguma medida, decorrente do sucesso dos cursos a distância (E6-4_1).

Nossas análises, portanto, nos levaram a inferir que o “ferramental-instrumental” é parte do processo, e, também, um “reflexo” dele. Assim, justifico melhor, a seguir, como analisamos esta subcategoria, à luz da mesma análise em termos de “processo”.

5.3.2 Ferramental-instrumental

A subcategoria ferramental-instrumental compreende, basicamente, a Plataforma de ensino-aprendizagem utilizada (no caso, a Plataforma NAVi) e os aspectos técnicos mais diretamente a ela relacionados – mas que, de alguma forma, guardam relação com o processo como um todo. Alguns destes exemplos de “relação” são destacados pelos próprios pesquisados, apontando algumas dimensões para nossa análise.

Numa primeira interpretação da dimensão *inovação*, percebemos que estas inovações – as já realizadas ou as que ainda permanecem como sugestões – também estão diretamente relacionadas, pelo que evidenciam alguns comentários, às formas de compreensão e aprendizado dos conteúdos:

(...) o de uma pessoa que não se sente a vontade para interagir de uma determinada forma (ex.: escrita), e hoje com essas mídias muito em conta, CDs baratos, MP3¹⁹ (por exemplo, podem ser feitas compilações de imagens, arquivos com áudio...os "arte-educadores" é que gostam dessas formas diversas de se expressar e compartilhar conhecimentos e impressões)... tem outros caminhos para expressar sua compreensão a partir das leituras, das discussões, dos encontros (E6-4_1).

Toda vez que fazemos uma inovação dessas os alunos dão muito valor ao curso. Pelo menos 10% usarão esse tipo de recurso, mas os demais ficarão com vontade, isso motiva, o pessoal sai divulgando o curso. São preocupações de quem não enxerga o curso com uma visão comercial. Isso pode ser usado, inclusive, no presencial. É preciso dar esse grau de liberdade ao aluno, ele não pode ser obrigado

¹⁹ Na fala do entrevistado, referem-se a dispositivos atualmente utilizados para disponibilização e armazenamento de mídia em formato áudio.

a estar presente, nem na sala de aula, nem no chat. é preciso cobrar dele e definir um *range*, para não virar "autodidatismo" (E6-4_1).

Imagine um aluno entregando um CD, DVD²⁰ no encontro presencial...tem esse ritual da entrega, também, cada um fazer de um jeito. é menos frio do que receber um e-mail, um comentário. Acaba produzindo material didático interessante, inovador. Ele pode até mandar fazer a parte artística, mas o conteúdo partirá dele (E6-4_1).

Por outro lado, inovações na concepção do ferramental-instrumental, ou no seu emprego, podem gerar diferentes reações, como lembra este nosso entrevistado:

A disciplina de um professor que de fato inovou, explorou os recursos da Plataforma, ousou na metodologia, causou **susto** nos alunos que estavam só **acostumados** com ler texto, ver vídeo e fazer prova... [grifo meu] (E3-2_2).

O que é apregoadado por grande parte da literatura em EAD, e mesmo pela literatura e teorias sobre aprendizagem, sobretudo na ótica piagetiana, em que só há aprendizagem quando o esquema de *assimilação* sofre *acomodação*, conforme se estabelecem interações entre sujeito e objeto. Não estou afirmando, aqui, que este tipo de interação não possa se dar no ensino presencial, tampouco que as inovações em termos de recursos, isoladamente, propiciam a *acomodação*; o problema, a meu ver, não está na modalidade, mas sim no *modelo* de ensino, comumente “herdado” do ensino presencial: um modelo expositivo-entregador, em que o aluno permanece como mero receptor do conhecimento e, assim, quando lhe é exigido “um pouco mais”, ele “se assusta”.

Numa segunda interpretação, buscamos relacionar a inovação no ferramental-instrumental a um esforço de divulgação de cursos da EA para a comunidade acadêmica interna e externa, em que vários entrevistados reconhecem o papel desse ferramental (no caso, a Plataforma utilizada) como relevante:

Além do mais, conta muito o fato de o ambiente manter constante atualização, incorporando novas tecnologias. Esse cenário favorece o maior envolvimento do corpo docente com a EAD e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades e competências nesse campo (E5-4_3).

E finalmente, em geral os professores têm se utilizado de mais recursos da Plataforma, mas entendo que há alguns itens que poderiam ser utilizados, apesar de não saber qual a sua finalidade (E1_6).

²⁰ Dispositivos atualmente utilizados para disponibilização e armazenamento de mídia em áudio, vídeo e dados.

As alterações na própria Plataforma foram feitas conforme a necessidade de cada disciplina, o que foi muito bom, pois deu para notar esse interesse de estar sempre melhorando para atender aos alunos. Continuando em termos de Plataforma, o NAVi adquiriu uma visibilidade muito grande dentro da escola. Quando entrei na EA, em 2004, o NAVi era como “ a paixão do prof. Klering [coordenador do NAVi], e sobre a qual ele falava em todas as aulas”. Eu já sabia e todos sabiam que era uma forma de suporte para o ensino, ouvíamos comentários sobre, mas não era nada tão forte. Alguns professores usavam o NAVi como suporte para suas aulas. Só que, com a EAD, ele foi ganhando um peso tão grande que agora o NAVi faz parte de grupos de estudo, de aulas da graduação, de aulas da pós-graduação, e eu sei de gente de fora da escola que comenta comigo: “ah, o NAVi, a plataforma da Administração”. O NAVi não é mais algo conhecido vagamente, ele é uma coisa nossa, da EA (E4_3).

Tendo em vista que a plataforma também poderá servir de importante apoio ao ensino presencial normal, é provável que tenha grande impacto na melhoria do ensino, e quiçá até na expansão do número de alunos, que a sociedade tanto anseia (DLNT17).

Numa terceira, enfim, temos uma visão conceitual do ferramental-instrumental, que posteriormente é melhor analisada na categoria “gestão”, dentro de uma visão sistêmica:

A principal característica desta plataforma do NAVi é seu **enfoque sistêmico**, contando com uma estrutura facilitadora para o gerenciamento, participação autônoma dos professores e administradores, inclusão de novos recursos pedagógicos, e uso de videoconferências (DLNT15).

No futuro, as instituições de ensino superior terão plataformas próprias de educação a distância, **integrando a vida acadêmica de forma plena**. A EA encontra-se na vanguarda, na medida em que conta com uma plataforma própria, que se encontra em franca utilização e desenvolvimento, **e o grande desafio é não perder esse cenário de vista (da instituição como um todo)**. O desenvolvimento e consolidação de um bom sistema de EAD se dá de forma progressiva e constante, demandando tempo e exigindo habilidades e competências específicas pelo conjunto dos participantes, bem como a adaptação institucional, com aprimoramento de processos dentro de uma nova visão (E5-4_3).

O enfoque sistêmico: a plataforma tem que ser interativa e sistêmica. Mostrar a relação do todo, seus componentes e interações (E7-5_2).

5.4 GESTÃO

Comparando a EA com as instituições particulares que citei, é notória a diferença tanto de qualidade dos alunos quanto de profissionais que trabalham na educação a distância. Não é dizer que está tudo errado, ou que se está caminhando a passos

lentos; temos que valorizar as conquistas até aqui, mas ser humildes o suficiente para entender que **somos todos aprendizes neste processo**, mesmo os que são considerados os mais experientes [grifo meu] (E6-4_1).

O processo de gestão, na minha visão, a partir de diferentes interpretações, pareceu-me fortemente relacionado ao conteúdo, particularmente à construção de conhecimento sobre EAD. “Gestão” não foi, propriamente, considerada a categoria central do modelo (sim, logo veremos que existe “algo que a transcende”!), mas certamente foi identificada como carecendo de organização, reestruturações e melhorias, desde o seu planejamento, num contexto, muitas vezes, de restrição de recursos e pessoas. Em termos dimensionais, ainda, gestão se refere tanto à gestão dos aspectos pedagógicos, quanto à gestão estratégica/institucional.

Do ponto de vista interno também, a dificuldade que a gente vive, e aí ela decorre de uma questão externa, é a de podermos planejar as nossas atividades no curto, no médio e no longo prazo. Uma instituição do porte de uma universidade, uma instituição com essa importância, não pode trabalhar com a improvisação. Por que temos todas as técnicas de planejamento? Porque isso nos mostra que precisamos ter metas, precisamos ter programas, projetos e precisamos inclusive quantificá-los, precisamos trabalhar com isso tudo vendo aquilo que deve ser realizado no curto, no médio e no longo prazo. Para isso, precisaríamos contar sempre com os recursos financeiros e os recursos humanos. E o que vivemos nos últimos anos, especialmente nos últimos dez, doze anos e inclusive estamos vivendo atualmente? Vivemos uma carência de pessoal e uma diminuição dos nossos recursos financeiros (DLNT4 ou PANIZZI, 2004).

Constatamos, ainda, a relação da construção de conhecimento sobre EAD – o que referimos anteriormente como uma espécie de *expertise* – com aspectos ligados à gestão, como, por exemplo:

A rotatividade de pessoal dentro do NAVi demonstrou ser um problema, não pela realização de novos treinamentos, mas pela saída de pessoas-chaves que detinham conhecimentos importantes (DLNT14 ou TESTA, 2002).

Apesar do primeiro curso a distância (de Planejamento Estratégico em Saúde) ter sido bem avaliado pelos seus alunos, o processo para se chegar a este resultado foi, certamente, desnecessariamente difícil em função da inexperiência da equipe (DLNT14 ou TESTA, 2002).

O planejamento dos cursos tem se limitado a **adaptações de práticas habituais do ensino dito presencial**, seja por desconhecimento, por parte dos envolvidos (professores e gestores) da ampla gama de práticas que podem ser adotadas na educação a distância(...). O que eu queria falar é sobre gerenciamento de custos: não se quer investir porque a EAD requer um investimento muito maior em

planejamento, onde se gasta mais, então, se prefere adotar fórmulas prontas, baseadas no presencial. Não se quer investir em planejamento na EAD porque capacitar e contratar uma mão-de-obra mais qualificada para essa modalidade requer um custo maior [grifo meu](E6-4_1).

Eu acho que a preocupação agora é ter condições mínimas de pegar estes projetos sem se preocupar muito com o modelo mais aprofundado, assim, mais pedagógico de EAD, ferramentas, tecnologias, ter incentivos aos processos para que ocorra da melhor forma possível. O fato é que não pensam: “vamos fazer a melhor EAD do Brasil”, e sim vamos fazer EAD para poder ocupar esta demanda que está surgindo. Eu não tenho certeza se esta postura predomina também de uma maneira geral da Escola. Me parece que com relação a EAD, esta é a postura, eu não tenho conhecimento para dizer que de fato é uma postura organizacional da EA, se realmente faz parte da cultura organizacional, ou neste momento só esta acontecendo em EAD (E3-2_2).

Numa outra visão, observamos a interferência de elementos de gestão na percepção dos alunos acerca dos cursos (mantendo relação, neste sentido, com a subcategoria “qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD”, denotando diferença de percepção entre “o que se espera e o que se aprende acerca da EAD” e as práticas vigentes, num conflito que poderíamos chamar “**flexibilidade versus formalismo**”:

No que diz respeito às avaliações especificamente, os estudantes se mostraram insatisfeitos pela quantidade de conteúdo por prova e pelo grande distanciamento entre as provas, tornando o estudo para a avaliação mais amplo e complexo. Reclamaram também que houve uma supervalorização dos *chats* e dos fóruns em detrimento das avaliações por meio de prova. Sobre as recuperações de notas nas disciplinas, os estudantes manifestaram-se insatisfeitos quanto à falta delas, ao responderem sobre aspectos negativos do Curso, conforme a frase a seguir: “A inexistência de recuperação de notas, denotando interesse em obrigar os alunos a efetuarem mais desembolsos para obter a diplomação” (Q50). Foi manifestada a percepção de estudantes de ter havido desorganização por parte do Curso no que diz respeito à recuperação, e de ter havido uma medida concreta em relação a isso apenas no final do Curso. Os estudantes reclamaram que não houve uma política adequada para aqueles estudantes, que por motivo justificado faltaram a alguma avaliação (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008).

Mas, não apenas alunos referem aspectos de gestão, como também professores – especialmente aspectos de gestão mais diretamente relacionados a tecnologia:

Sinto falta de um maior suporte técnico, porque já houve situações em que precisei. Falta uma assessoria de multimeios – ou seja, como inserir várias coisas dinâmicas, como filmes, por exemplo? Eu tenho que ficar pedindo para outros fazerem, aí não tem tempo, etc. Eu não posso colocar um link para um filme porque, por exemplo, não sei como fica a questão dos direitos autorais. Como vou fazer algo em *Flash* [*Macromedia Flash, software* para criação e edição de animações em vídeo], por exemplo, se não sei? Aí acabo tendo que fazer o “feijão com arroz”. Tem muito recurso e muita possibilidade [comentário nosso] (E5_1).

Sobretudo com relação a este mesmo aspecto, percebi a relevância de outras formas de **organização**, no que a utilização dos recursos é destacada como elemento crucial para a gestão – permitindo, inclusive, que surgissem comentários que, embora pensemos que poderiam ter sido feitos “com mais cuidado” num primeiro momento, nos indicam, realmente, *que algo aqui está errado*.

Segundo, a maioria das atividades foi definida após a aquisição dos equipamentos, de forma que para cada nova proposta, tinha que ser feita uma avaliação de viabilidade, para ver se a proposta podia ser comportada pelos equipamentos adquiridos. Terceiro, o equipamento adquirido teve um custo relativamente elevado: ainda que possa ser considerado baixo em relação a investimentos realizados em outras organizações, ele é alto **em função do orçamento e dos recursos** da Escola de Administração (DLNT14 ou TESTA, 2002).

Eu vejo que o grande problema, é um problema de dinheiro (E5_2).

Em relação a outros agentes, eu destacaria o papel importante dos demais atores de suporte. Isso é importante. Ainda nesse processo de ensino a distância, eu destacaria o próprio processo de **comunicação** entre o pessoal de suporte e os professores. Muitas vezes os professores não compreendem claramente o processo, por exemplo, de preparação de material de uma disciplina, de disponibilização, de respeito aos prazos, de cadastramento de usuários, etc. o processo de planejamento é diferente do de uma disciplina presencial, pois requer uma previsão de todos os passos que a condução da disciplina vai exigir. Em alguns casos há um total desconhecimento do modelo pedagógico, das ferramentas que podem ser utilizadas, inclusive. Tem que se exigir do professor mais...**eu diria que a visão deles é de oportunidade de ganho financeiro** [grifo meu] (E5-4_1).

Já que, paradoxalmente:

As mudanças na EA a partir da implantação dos cursos a distância trouxeram e continuam trazendo muitos benefícios à Escola de Administração, **tanto financeiramente** quanto reconhecimento em ministrar ótimos cursos a distância (E3-2_1).

Temos aqui, ainda, uma outra evidência de *contradição* importante no que se refere aos recursos, inclusive entre dois comentários de um mesmo entrevistado:

O que eu vejo aqui na escola tudo é norteador pela questão financeira, e o NAVi **tem custo significativo**, ele aparece na conta da escola, pelas pessoas que trabalham lá. Então já tem uma posição da coordenação do PPGA que diz que o NAVi é muito caro para a escola e a posição da coordenação é que ter uma outra plataforma teria um custo mais baixo de manutenção. Não teria que fazer a plataforma, eles acham que a estrutura para manter seria diferente, e “tiraram” inclusive, uma comissão aí no conselho da unidade, que faria um estudo sobre isto. Mas o tempo que ela tinha era um mês e eu acho que já passou uns dois meses disto (...). Agora, eu acho que poderia reduzir os custos. Esta é a sensação que eu tenho.

Eu acho que o NAVi teria que ter um melhor planejamento, uma distribuição melhor de tarefas entre as pessoas [grifo meu] (E6_1).

Sim, isto acaba impactando, pois estes cursos estão sendo uma experiência nova. O primeiro grande curso foi o do Banco do Brasil, com 620 alunos, agora tem um outro com 1500. Agora **começa a ter uma disputa aí**, para ver quem é que vai coordenar isso daí. Antes ninguém se interessava, mas agora estão se interessando. **Por que estão se interessando agora? São os recursos financeiros ingeridos** [grifo meu] (E6_1).

Assim, entendemos aqui que a categoria “gestão” é muito mais ampla do que apenas a gestão de recursos financeiros – inclusive quanto a esta aparente contradição entre captação de recursos e a EAD como custo, que necessita ser melhor investigada; pude constatar a presença de “nós” críticos, por exemplo, acerca dos novos papéis das pessoas numa nova estrutura orientada à EAD; das premissas e valores considerados pelos atores do processo como relevantes, indo além do que a categoria “valores” compreendeu como valores mais “gerais”; das configurações do poder na instituição e das novas (ou antigas) formas de controle, e dos conflitos decorrentes destas configurações; e da percepção de estratégia organizacional como integrada e sistêmica – *ou não*. Tento explicar melhor estes aspectos dentro das subcategorias apresentadas a seguir, como componentes de *gestão: papéis, poder e estratégia*.

5.4.1 Papéis

No contexto das mudanças relacionadas à EAD na EA, percebemos a existência de novos papéis, ou alterações na definição de papéis preexistentes na estrutura, implicando no desenvolvimento de novas competências, e na inclusão de novas responsabilidades.

Damos, aqui, um destaque para dois novos papéis na estrutura: o papel do tutor e o papel dos servidores de suporte à tecnologia ferramental/instrumental, e para a revisão de dois papéis preexistentes: o dos professores e o dos servidores e gestores de cursos, adaptando-os à nova realidade da utilização da educação a distância. Isto, na nossa análise, surgiu como questão crítica em vários momentos:

Na EAD o que está forte para mim é a importância do tutor. Ele tem que ser uma pessoa muito bem preparada, e é muito difícil ter uma equipe de tutores alinhados,

comprometidos desde o início da disciplina. Hoje o tutor é aquele que está disponível naquele momento...mas, se não for bom o tutor, que convive diretamente com o aluno, e se uns forem bons e outros nem tanto, dá diferença, inclusive, na avaliação, por melhor que seja o professor (E7-5_1).

Ainda, o tutor tem que conhecer a Plataforma; mas tem pessoas que dominam bem a Plataforma, mas não o conteúdo; ou o inverso; ou, ainda, os que são tutores apenas para “complementar renda” (E7-5_1).

A contratação dos tutores deveria ser melhor analisada, refletida: o tutor é contratado pelo tempo de uma disciplina. O que acontece, então? Tem disciplinas em que começamos a trabalhar antes, mas, acabou a prova final, acaba o vínculo. Aí, se o aluno ainda tem problema, “que se dane” (E4_3).

A consideração do fato de que os professores possuem diferenças (de posicionamento) e diferentes habilidades com relação ao uso da tecnologia; a idéia era de que cada professor pudesse se desenvolver individualmente e também com suporte de um núcleo comum; contudo, os que mais dominassem as técnicas seriam responsáveis pela disseminação do aprendizado, a fim de que todos avançassem de maneira uniforme e harmônica (DLNT1).

Com certeza os alunos percebem a falta de experiência do professor com a EAD. No entanto, como tem este papel do tutor, isso acaba sendo amenizado. Na verdade, o professor, neste processo todo, ele tem um papel muito menor na EAD do que ele tem na sala da aula presencial, porque ele não é o sujeito que lida com o aluno diretamente, não é a pessoa que conduz, de fato, o processo de ensino-aprendizado, salvo uns raros casos, onde se trabalha vídeochat. Ele acaba trabalhando mais como um compilador de idéias que vão ser utilizadas na sala de aula. Ele acaba trabalhando como um autor de livros, na verdade. Acho que o papel do professor acaba ficando menor e até mesmo, em alguns casos, irrelevante. O que eu vejo de ruim nessa história é que o professor é ausente pela própria estrutura da EAD, ao mesmo tempo em que não se dá liberdade e autonomia necessárias ao tutor. Acho que é um problema do modelo. Quando se tem 12 turmas é impossível se imaginar que o professor possa atuar nestas 12 turmas, não tendo como ele acompanhar essa quantidade gigantesca de alunos. Eu acho que o professor serve sim como um apoio ao tutor. Acho que este modelo está certo, o problema todo é não dar liberdade para o tutor (E4_2).

Como anterior a isto, foi mencionado o próprio papel da Universidade, enquanto instituição, neste sentido:

Num nível político, a EAD pode ser uma alternativa importante para um País como o Brasil democratizar ensino de qualidade. Entendo que as Universidades de primeira linha têm que assumir responsabilidades diante desse espaço de possibilidades que surgiram com a EAD (E7-5_2).

Para as Universidades, o desafio é revisitar suas pedagogias, suas didáticas, suas posturas e seu papel na sociedade; para os alunos, tem um espaço de possibilidades de, remotamente, acessar essas Universidades de primeiro nível mas, também, a

necessidade de assumir compromissos de engajamento no processo de aprendizado (E7-5_2).

Finalmente, se requer que o próprio aluno tenha um papel, ou melhor, um perfil diferenciado no seu processo de aprendizagem através da EAD:

Para cursos de curta duração, uma limitação pode estar relacionada com estes aspectos, ou seja, ao perfil do aluno. Se o aluno não possui a necessária apropriação tecnológica, o domínio dos processos próprios do ensino não presencial, que exige habilidades e competências específicas, como interações virtuais, por exemplo, isso pode dificultar a participação. Em cursos de média e longa duração, esses aspectos podem muito bem ser previstos e incluídos como formação para EAD, em caráter preparatório (E5-4_3).

Neste sentido, considere produtivo comentar um pouco mais sobre estes papéis, ao menos: o do tutor, o do professor e o dos servidores e gestores (conjuntamente).

a) O papel dos professores-autores²¹

Detectamos diferentes percepções com relação ao que é na EA e ao que seria o papel dos professores, no modelo da EAD. Nossas primeiras análises já haviam sugerido, principalmente, *necessidades* como estas:

- necessidade dos professores de aprenderem a planejar melhor suas aulas, preparando previamente os materiais de ensino e a dinâmica das aulas (isto inclui, por exemplo, planejamento adequado de uma disciplina, com regras claras, desde seus conteúdos até seus prazos de realização – agenda – e formas de avaliação);
- necessidade dos professores de aprenderem a atuar de uma forma mais flexível e constante, em que não existem tantos horários pré-definidos de aulas presenciais, mas demandas constantes de interação, principalmente via apoios a fóruns e solução de demandas acadêmicas diversas; e
- necessidade de preparação de materiais de ensino mais variados, mais organizados, e com maior qualidade, que ficam disponíveis para consulta pelos

²¹ Cabe aqui, lembrar, que as disciplinas, na EAD, são conduzidas por pelo menos um professor-autor, podendo ser conduzidas por equipes de professores, coordenadas por um professor-autor específico. Ainda assim, neste contexto, não percebemos distinção significativa na definição do papel “professor-autor” entre estes professores.

alunos (e outras pessoas, familiares ou não) em acervos virtuais; em virtude da maior visibilidade dos referidos materiais, passa a ser exigido do professor maior responsabilidade e mesmo ética em relação a aspectos de autoria; e

- necessidade de aprender a trabalhar em equipe, em conjunto com outros professores-autores, com tutores ou mesmo com contribuições de outros atores no processo.

Entretanto, não foram poucos os comentários evidenciando o quanto este papel ainda encontra-se “obscurecido”:

Até que ponto o uso do material de outra universidade é coerente? Nossos professores-autores, responsáveis pelas disciplinas, **não recebem pouco**, e eu **pressuponho** que elaborar o material seria uma das atribuições deles [grifo meu] (E4_3).

Nossas observações, bem como alguns comentários semelhantes a estes, me conduziram a inferir que há um claro *desequilíbrio* entre as atribuições dos professores (ou professores-autores), as dos tutores e as de agentes administrativos e de gestão.

Relatos de entrevistados apresentaram situações, por exemplo, de disciplinas planejadas sem a devida antecedência; de disciplinas sob responsabilidade de mais de um professor, em que o conteúdo foi previamente “dividido” entre ambos, mas em que o tutor necessitava “estudar todo o conteúdo das duas partes”; ou em que o pessoal administrativo teve de intervir na, ou mesmo coordenar, a elaboração de planos de ensino – constatações todas com relação às quais os alunos manifestaram sentir os efeitos, tendo me relatado isto não apenas em entrevistas, mas em vários momentos informais ao longo da pesquisa, questionando, por exemplo, o que chamam de “falta de interação dos professores com os alunos”, quando os primeiros não participam dos chats das turmas, não acessam os fóruns, não fazem videochats, enfim, não mantêm uma aproximação mais efetiva com seus tutores e alunos.

Aliada a isto, a existência de um novo papel na estrutura dos cursos, como a do coordenador de tutores de disciplina, pareceu-me tornar ainda mais “confusa” a questão das atribuições dos professores-autores: alguns pesquisados afirmaram que este papel se tornou relevante na estrutura, com vistas a coordenar os esforços dos tutores em todas as turmas de um curso, em uma mesma disciplina, mas, por outro lado, poderia restringir ainda mais a já restrita atuação dos professores-autores, uma vez que, vista a situação por outro ângulo,

poderiam os próprios professores-autores coordenar ativamente o trabalho dos tutores, além de elaborar o plano de ensino e responsabilizar-se pelo preparo dos conteúdos, como os pesquisados entendiam como sendo atribuições tradicionais dos professores.

O *desequilíbrio*, na visão de alguns pesquisados, teria a ver com a delicada questão da remuneração dos professores pela preparação de uma disciplina. Isto, mais do que um questionamento meu como pesquisadora, surgido já nas primeiras hipóteses provisionais, encontra eco em falas como estas, além da citada no início da apresentação desta subcategoria:

Em relação a outros agentes, eu destacaria o papel importante dos demais atores de suporte. Isso é importante. Ainda nesse processo de ensino a distância, eu destacaria o próprio processo de comunicação entre o pessoal de suporte e os professores. Muitas vezes os professores não compreendem claramente o processo, por exemplo, de preparação de material de uma disciplina, de disponibilização, de respeito aos prazos, de cadastramento de usuários, etc. o processo de planejamento é diferente do de uma disciplina presencial, pois requer uma previsão de todos os passos que a condução da disciplina vai exigir. Em alguns casos há um total desconhecimento do modelo pedagógico, das ferramentas que podem ser utilizadas, inclusive. **Tem que se exigir do professor mais...eu diria que a visão deles é de oportunidade de ganho financeiro** [grifo meu] (E5-4_1).

(...)bom, alguns fatores:

- 1) os **professores** comecem a conhecer efetivamente o EAD;
- 2) os **professores** parem de associar EAD a **aumento de escala** [grifo meu] (E4_2).

Talvez fosse melhor indicar professores substitutos para coordenar disciplinas, elaborar planos de ensino, em vez de professores antigos da casa, porque esse professor provavelmente já teria sido tutor, ou porque provavelmente se envolveria com mais vontade, e se responsabilizaria – além da experiência que poderia adquirir, pois ele veria como uma experiência, e não só como oportunidade de ganho financeiro (E4_4) .

Ressalto que, aqui, a preocupação **não é em se fazer um mero “juízo”** de por que um ator ou outro age (ou reage) de uma forma específica – até porque entendo que devemos evitar generalizações quanto a este aspecto – mas, sim, buscar uma **compreensão** adequada, dentro desta subcategoria, para o papel do professor-autor. Já que, por outro lado, percebemos manifestações de dedicação e preocupação por parte destes mesmos atores, os professores, como a partir destas falas, uma delas anteriormente mencionada:

Sinto falta de um maior suporte técnico, porque já houve situações em que precisei. Falta uma assessoria de multimeios – ou seja, como inserir várias coisas dinâmicas, como filmes, por exemplo? Eu tenho que ficar pedindo para outros fazerem, aí não tem tempo, etc. Eu não posso colocar um link para um filme porque, por exemplo, não sei como fica a questão dos direitos autorais. Como vou fazer algo em *Flash*

Macromedia Flash, software para criação e edição de animações em vídeo , por exemplo, se não sei? Aí acabo tendo que fazer o “feijão com arroz”. Tem muito recurso e muita possibilidade [comentário nosso] (E5_1).

(...)acho [que os professores estão mudando de postura] que pelos resultados mesmo, por ver os alunos interagindo, se qualificando, construindo conhecimento de um jeito diferente até da sala de aula presencial, mas num processo válido [complementação nossa] (E3-2_2).

b) O papel dos tutores (professores?)

Esta categoria inicial diz respeito à atuação dos professores tutores. Há diversos **elogios e críticas** a eles. Houve quem considerou os professores tutores prestativos e detentores de bastante conhecimento (Q148), além de terem recebido bom acompanhamento dos mesmos na maioria das disciplinas (Q147). No entanto, de forma geral, os tutores foram considerados despreparados para a EAD. Nesse aspecto, foram explicitados a forma de condução dos *chats*, o desnível de atuação entre os diferentes tutores e o despreparo de alguns, cuja causa estaria também no “péssimo treinamento” (Q108) dado a eles [grifo meu] (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008).

Na EAD o que está forte para mim é a importância do tutor. Ele tem que ser uma pessoa muito bem preparada, e é muito difícil ter uma equipe de tutores alinhados, comprometidos desde o início da disciplina. Hoje o tutor é aquele que está disponível naquele momento...mas, se não for bom o tutor, que convive diretamente com o aluno, e se uns forem bons e outros nem tanto, dá diferença, inclusive, na avaliação, **por melhor que seja o professor** [grifo meu] (E7-5_1).

Quem sou eu [tutor] perante os alunos? Isto existe e eu acho que ainda não foi solucionado. O papel de tutor ainda esta confuso. O tutor não sabe até onde pode ir, pois não pode mexer em um conteúdo, avaliação (E4_4).

Este documento (DLNT3), componente tanto do que é considerado “literatura técnica” quanto “literatura não-técnica”, e que retrata uma pesquisa bastante recente realizada em parte do período da nossa análise (CASAGRANDE, 2008), coloca em destaque, neste ponto, a atuação dos *professores-tutores*. As críticas, a meu ver, são preocupantes, e é nelas que mantenho o foco neste momento.

Uma das minhas primeiras hipóteses provisionais relacionava o desempenho dos tutores com a questão da consideração de seu trabalho pela gestão e com o acompanhamento dos professores-autores, no que, de fato, obtive relatos que evidenciam tal relação, principalmente a partir de fonte documental (considerada tanto literatura não-técnica quanto técnica) de pesquisa recente na própria EA. A pesquisa (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008)

constatou o que o autor chamou de “desnível” entre os tutores, o que refere como sendo uma “falta de padronização do atendimento” dos tutores aos alunos, o que fez com que os alunos, nas palavras do autor, em algumas turmas, ou mesmo em diferentes disciplinas, obtivessem melhor aproveitamento do que outras em termos de aprendizado. A nossa pesquisa, a meu ver, corrobora com essa visão de *heterogeneidade* no papel dos tutores, desde sua formação até a sua atuação.

Ocorre que o papel dos tutores, dentro da estrutura, também pode ser considerado um papel “obscurecido”, a despeito de sua comprovada (a partir dos próprios pesquisados) importância no processo.

Primeiro, porque os tutores geralmente são selecionados (a maioria são mestrandos e doutorandos do PPGA e/ou de outras unidades da UFRGS, salvo algumas exceções) pelos próprios professores-autores das disciplinas, normalmente por afinidade temática (conteúdo, área de pesquisa) ou relação de orientação no Mestrado/Doutorado.

Segundo, porque o trabalho de tutoria não tem um “papel” propriamente formalizado dentro da estrutura, já que a Universidade Federal necessitaria realizar concurso público para que tutores pudessem ser contratados como professores – isto acaba conduzindo a uma relação transitória – normalmente trabalham em uma disciplina por apenas um mês ou dois – e, por si só, precária, de trabalho; terceiro, porque o papel do tutor, na EA, confunde-se com o que seria o próprio papel de um professor em sala de aula, pois é ele que está ali, em contato direto com o aluno, orientando-o, conduzindo os trabalhos, esclarecendo dúvidas, só que, ao mesmo tempo, ele não é “denominado” formalmente como um “professor” da Instituição (situação-problema que traz algum tipo de interferência, por exemplo, para a orientação de alunos em monografias de conclusão de curso: dada a grande demanda, tutores freqüentemente desempenham a atividade de orientação sem, contudo, poder “assiná-la”, formalizá-la).

(...) e além dessa precarização, vivem numa espécie de “coleira eletrônica”, para no final serem considerados “tutores”, abaixo de professores e sem autonomia (E4_2).

Mas o aspecto mais polêmico e citado pelos estudantes foi o fato de o orientador formalizado na apresentação da monografia não ser o mesmo a fazer o acompanhamento de sua produção. Tal situação trouxe reflexões contundentes por parte dos alunos questionados, sobre aspectos como valores éticos e de justiça, bem como sobre a interação entre o professor-tutor e o professor [autor] orientador (formalizado na monografia) [comentário nosso] (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008)

Outra mudança que acho que foi bem interessante foi a possibilidade de dar experiência pedagógica de trabalho para mestrandos e doutorandos nessa área. Claro que não sou romântico para achar que isso foi uma decisão altruísta: sei que foram chamados porque não se tinha outros profissionais para essa tarefa das tutorias e da organização de material para os alunos. De qualquer forma, é praticamente instituído que mestrandos e doutorandos vão acabar se envolvendo com EAD nos cursos da Escola (E4_3).

E, quarto, porque não é percebida como consenso, nem na estrutura nem entre os próprios tutores (houve inclusive quem mencionasse ter percebido que “tem gente que procura uma tutoria apenas porque está sem bolsa de mestrado ou doutorado”), a importância da tutoria como uma espécie de “qualificação” ou “estágio” docente, a despeito de, recentemente, os órgãos de fomento terem permitido expressamente que bolsistas de Mestrado e Doutorado sejam tutores (a informação de que tínhamos, até dado momento da pesquisa, é de que “não havia manifestação expressa nem para sim, nem para não, e agora afirmam que sim”). Eis, então, mais um delicado e controverso, porém relevante papel, que neste contexto de mudanças parece ainda não ter sido claramente definido.

c) o papel dos gestores/servidores administrativos/técnicos

Um terceiro e último papel, analisando, na verdade, papéis de vários atores concomitantemente, refere-se à atuação dos gestores e/ou servidores administrativos e/ou técnicos (incluindo, aqui, principalmente, gerentes e coordenadores de cursos).

Embora guardem algumas diferenças operacionais, a realidade de interação destes atores com o aluno tem peculiaridades semelhantes, variando, porém, na questão do “distanciamento” dentro da hierarquia da estrutura.

Exemplificando, alguns deles, como os gerentes, chegam de fato a ter uma comunicação mais direta com os alunos, normalmente tentando resolver problemas operacionais não relacionados a conteúdo, como, por exemplo, problemas com tutores, solicitações de documentos, etc. ; por outro lado, estes mesmos gerentes ajudam a decidir e controlar questões mais estratégicas, como as responsabilidades da Instituição de ensino, previstas nos contratos dos cursos, juntamente com os coordenadores. Neste sentido, pude perceber a grande demanda de atribuições que cerca estes gerentes, ao “darem conta” de atribuições operacionais e estratégicas simultaneamente.

Estes mesmos gerentes, por sua vez, também são qualificados na Instituição como servidores administrativos, concursados, salvo raras exceções, uma vez que há, mas em número bastante reduzido, bolsistas de projetos que auxiliam estes gerentes, e também os coordenadores, em atividades normalmente operacionais, sendo que, em um dos cursos, particularmente, foi possível perceber a atuação de um bolsista de projeto, aluno de Mestrado, envolvido também com decisões estratégicas e de controle.

Em outro curso, ainda, percebi o envolvimento, em atividades operacionais de gerência, de dois técnicos contratados, cuja atribuição principal, em tese, seria responsabilizar-se pela plataforma virtual, mas que de fato colaboraram, em várias ocasiões, em tarefas de gerenciamento e atendimento de demandas de alunos.

Com relação aos gestores-coordenadores, direção da Escola e outras comissões, formadas por professores, onde qualifico todos aqui genericamente como “gestores”, foi possível perceber os mais diferentes posicionamentos, em termos de papéis: gestores comprometidos com a qualidade dos cursos, mas com experiências restritas de contato com alunos e com a própria Plataforma; gestores que dominam desde as questões negociais dos cursos até as profundamente técnicas, por estarem envolvidos com a própria Plataforma; gestores para os quais a EAD não é a única atribuição pela qual se responsabilizam; e gestores que, embora participando de comissões e outros “dispositivos” correlatos dentro da estrutura, particularmente “não se envolvem, nem tomam conhecimento” das decisões mais operacionais e mais voltadas ao público-alvo dos cursos: obviamente, os alunos.

Neste sentido, este, também, é um delicado papel, que me leva a refletir, neste contexto de mudança organizacional (institucional), acerca das competências a serem desenvolvidas por estes públicos e da adequada distribuição de responsabilidades entre eles, dada não apenas sua posição hierárquica, mas a relevância de cada um destes papéis para o desenvolvimento dos cursos de EAD na EA. Repito, aqui, mesmo no corpo deste parágrafo, a síntese da fala de mais de um entrevistado – e que já assumo como conclusão: *falta-nos, efetivamente, um modelo de gestão para os cursos de EAD na EA. Continuamos “apagando incêndios”*.

Novamente, afirmo o foco aqui não é emitir nenhum tipo de juízo pessoal, posto que, enquanto participante ativa da pesquisa, também me encontro fortemente implicada, com relações de trabalho, subordinação ou mesmo de amizade com estas pessoas; o fato é que, a meu ver, este modelo – se realmente existe um modelo – carece de revisões, ainda que

notórios esforços tenham sido empreendidos pela Escola até aqui, e já sejamos reconhecidos local e nacionalmente pela qualidade de nossos cursos a distância – que, sim, são bem avaliados no geral, mas que internamente poderiam ser melhor conduzidos, dado o que foi exposto até aqui.

Finalmente, *posturas* que foram identificadas como sendo predominantes entre os sujeitos são apresentadas na categoria-base interação – o que, de alguma forma, pode nos conduzir a uma melhor compreensão de como, *ou a partir de quê*, estas pessoas vêm desempenhando os seus “papéis”.

5.4.2 Poder

Deixemos por um momento este modelo consensual de colegialidade, para chegarmos a um autor também muito presente no estudo sobre universidades como organizações, que é Baldrige²². Baldrige começou examinando a universidade a partir da tomada de decisão por consenso, mas descartou-a por irrealista e utópica, substituindo-a por um modelo político, no qual conflito, poder e ideologia estão fundamentalmente presentes (DLNT5 ou FACHIN, 2004).

Constatei que novas práticas baseadas na EAD implicam em modificações políticas, não apenas no que se refere a aspectos estritamente acadêmicos, mas em relação a alterações na distribuição de poder. A inovação decorrente da EAD numa instituição de ensino traz consigo pressões e acomodações, que podem gerar implicações para a compreensão e estrutura do poder. Essa inovação apregoa, por exemplo, o trabalho em equipe – o que pode ser visto como *ameaçador* a um modelo já consolidado de distribuição do conhecimento e, mesmo, do poder.

O NAVi sempre teve objetivos e resultado bem definidos. Isto certamente não representou um problema. Mas manter o foco nestes objetivos nem sempre foi uma tarefa simples, em função de algumas circunstâncias, como **interesses divergentes** entre pessoas envolvidas no NAVi (ou mesmo de fora dele), inexperiência por parte da equipe, etc. [grifo meu] (DLNT14 ou TESTA, 2002).

²² Tive alguma dificuldade para, a partir da entrevista, identificar a que obra se fazia referência. Mas, após algumas buscas e outras leituras, creio que a obra seja esta: BALDRIDGE, J. Victor *et al.* **Policy making and effective leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978.

Riscos: das pessoas que insistem em serem donas da tecnologia, que dificultam o trabalho em equipe, o acesso de conhecimentos ao grupo. **A EAD tem justamente o pressuposto de que devemos atuar em equipe** [grifo meu] (E7-6-5_1).

Assim, percebi a necessidade – principalmente dos professores, na fala dos pesquisados, mas, na minha percepção, de todos os envolvidos – de aprenderem a trabalhar de forma coordenada em equipes, partilhando conhecimentos com outros colegas professores-autores, assim como com professores-tutores, saindo cada um do seu mundo particular e “feudalizado” de conhecimentos e paradigmas; de necessidade dos professores de aprenderem a trabalhar numa nova estrutura de atuação acadêmica, menos individualizada, em que passam a existir novos papéis, como os dos professores-coordenadores de disciplina, professores-tutores, equipes técnicas de apoio para o desenvolvimento de materiais e para a condução das atividades acadêmicas, assim como gerências administrativas, coordenadores regionais e outros. Isto, por sua vez, altera a compreensão dos conceitos de *autonomia*, *controle* e – do que falarei posteriormente – *interação*.

Então, neste mesmo contexto, poderíamos aqui analisar a questão do poder em diferentes níveis. Podemos começar pelos alunos, ou pela relação tutor-aluno, ou mesmo professor-aluno:

Uma questão muito complicada foi a da indisciplina virtual (...). Faço as críticas diretamente na turma, mas o aluno pode ficar chateado (questão da *netiqueta*²³). Falta uma “normatização” nesse sentido (E7-5_1).

No chat é muito difícil controlar desvio de assunto. Também não tem como impedir pessoas que fazem plágio e acham que isso é participação. Não para controlar, mas isto seria bom para qualificar o processo. Enfim, essa rede pode ser tanto positiva quanto negativa. Voltando aos tutores diferenciados: isso faz diferença na avaliação, quando hoje em dia se tem uma prova só. Estou aprendendo. Primeiramente fazemos transposições, mas não tão diretas assim (E7-5_1).

Aqui, condições (ou “atributos”) como a *autonomia* do professor (ou, mais especificamente, do tutor, em sua relação direta com a turma virtual), são colocados em xeque. Esta autonomia pode ser considerada diferenciada se comparada, por exemplo, à do professor em sala de aula: primeiro, pela própria mediação, e atuação, do tutor (em sala de aula, por exemplo, muito raramente um monitor de classe, quando há, atua mais ativamente do que um professor titular); segundo, no modelo da EAD, pareceu-nos mais freqüente a situação de disciplinas partilhadas por mais de um professor-autor do que no ensino

²³ Refere-se a normas de conduta, ou etiqueta, na comunicação virtual.

presencial; e terceiro, porque toda e qualquer ação ou manifestação de alunos, professores e tutores fica “registrada” no ambiente virtual.

Todavia, em minhas observações como participante ativa do processo, percebi que, a cada vez que indagava sobre aspectos de gestão, ou conflitos relacionados ao uso dos recursos (financeiros), por exemplo, os entrevistados aparentavam *dificuldade* em falar sobre o assunto. Essa dificuldade pode ter sido ocasionada, a meu ver, por desconhecimento do contexto, ou mesmo por algum outro tipo de receio (essa, de fato, é a *caixa preta* de nossa análise, pois as diferentes percepções não são sempre manifestadas claramente; recorde que uma das perguntas do Apêndice C, acerca dos conflitos, era sempre respondida de forma muito semelhante, quase sempre colocando os conflitos entre alunos e tutores, ou entre professores e alunos, mas nada além disso, quando eu aguardava uma possível variação que enriquecesse a análise).

Entretanto, acredito que não podemos nos isentar, como pesquisadores, ao menos do esforço em investigar questões desta natureza, embora muito cuidadosamente, e é o que proponho, de alguma forma, aqui. Foi possível perceber, *sim*, acompanhando o desenvolvimento e a condução de vários projetos, que grande parte das decisões estratégicas, e mesmo das operacionais, é diretamente afetada pelas relações de poder, pelas *coalizões* entre os sujeitos dentro do processo.

Decisões de melhoria de processos, de aperfeiçoamento de tecnologia, de destinação de recursos oriundos de projetos pagos, são afetadas por relações de poder, pelos interesses de grupos – até mesmo, no meu entender, pelo fato de estarmos em uma instituição pública, em que freqüentemente se lidam com recursos escassos (aqui focamos, particularmente, numa outra dimensão de relação: professores-servidores-gestores).

Percebi em vários momentos, por exemplo, que cursos menores são alvo de menor “empenho” ou interesse dos atores do que cursos maiores, por exemplo, que envolvem “montantes” mais expressivos (há cursos em que, conforme delimitações do seu projeto, e conforme o escopo de seu público-alvo, efetivamente a remuneração de tutores e professores é menor). Ainda, a alocação de cargos, de papéis no processo – e quanto a isto não falo apenas de professores, nem apenas de gestores, mas também de outros, como tutores – tem em muitas vezes (embora não se possa generalizar com os elementos de que dispomos) uma orientação política, e não propriamente de mérito técnico – o que, a despeito de que mesmo estas pessoas

queiram, de sua livre vontade, desempenhar um bom trabalho, pode, na minha percepção, comprometer a eficiência e a eficácia dos processos relacionados a EAD.

Ainda, muitas vezes, a visão de curto prazo pareceu suplantar a de longo prazo, com relação àqueles cursos que não eram considerados os maiores geradores de recursos. Com certeza, este é um ponto delicado e complexo, cuja análise permanece contemplando aspectos *nebulosos* – mas, nem mesmo por este motivo, como pesquisadora eu poderia simplesmente *excluir* ou *desprezar* essa categoria.

5.4.3 Estratégia

De forma semelhante à gestão, a estratégia se refere tanto ao processo educacional quanto à estratégia institucional, em que as variações sugerem implicações nos diferentes contextos (ou dimensões), e em ambos simultaneamente.

A própria questão da estratégia, na minha análise, é condizente com a perspectiva do poder. Ainda, as afirmações abaixo corroboram com o que afirmei anteriormente sobre o modelo de gestão (ou sua *inexistência*):

Algumas pessoas estão tendo iniciativas, mas estão sendo livres, individuais. Mas não há uma visão estratégica do processo para a EA. Se formou uma comissão que vai analisar esse assunto. Serão analisados desde a estratégia até o custo. **Até agora, toda a EAD vem sendo tratada como projetos isolados. Mas ainda não sofreu grandes mudanças como processo, como estrutura.** Mas isso é normal: quando um assunto começa a tomar corpo, ele se institucionaliza. Isto está acontecendo agora: já temos uma massa crítica, uma história. **Agora falta pensar estrategicamente** [grifo meu] (E7-5_1).

Apesar da elaboração de um relatório inicial de atividades e sugestões para início do Núcleo, as decisões em relação a equipe, produtos, metodologia, avaliação, pesquisa, recursos físicos e tecnológicos ocorreu ou se consolidou (em maior parte), com o programa **em andamento** [grifo meu] (DLNT14 ou TESTA, 2002).

A gente estava iniciando **sem saber exatamente como fazer**, tinha momentos em que a gente se sentia perdido, como se a coisa não fosse andar, não fosse dar certo. E aí teve todo o problema inicial da Plataforma, que não suportava tanta gente no começo (E4_3).

Tudo o que eu acompanho e acompanhei como iniciou o EAD na EA eu vejo que foi muito em função do projeto aqui da Universidade do Governo Federal e do Banco do Brasil (...). Foi a partir do governo que tinha um projeto e a UFRGS se estruturou a atender a esta demanda, que foi bem direcionada. Diferente talvez de uma

universidade particular que cria um curso para o mercado, atende como uma tendência que vai crescer, em que as pessoas precisam de tempo, as pessoas querem uma outra opção. Na minha visão, a EAD na Escola de Administração começou em função disto, para atender esta demanda (E4_4).

Decisões tomadas com os processos já em andamento, e tratamento da EAD “por projetos isolados”, sem um modelo consolidado e integrado de gestão, foram detectados, no nosso estudo, como sendo os pontos críticos da estratégia relacionada ao fenômeno da EAD na EA. Fenômeno crítico porque, na nossa percepção, parece *não haver*, efetivamente, estratégia, já que as coisas “vão acontecendo”. E isto se refletiu na análise de vários elementos específicos, em diferentes níveis, para diferentes pessoas:

Isto está demandando **muito mais trabalho** do que imaginávamos (preparação materiais, atendimento a alunos). No presencial isso é bem mais fácil que num chat. A preparação é muito grande; ainda, uma vez que o material é preparado ele não é teu. Quando se faz um material presencial, em aula, se supre os “ganchos”. Na EAD tem que se deixar o material mais completo, o que exige mais pesquisa, respeito ao direito autoral. Depois que o material está lá, qualquer pessoa pode se apropriar dele. E aí, como fica essa questão? Isso nos coloca numa situação difícil: a do compartilhar o material. Se for num curso pago, como fica tal questão? [grifo meu] (E7-5_1).

Figuraram, ainda, reclamações quanto à **falta de transparência das regras** do Curso: “Falta de clareza e de transparência nas regras para conclusão do Curso, recuperação, avaliação. Prazos inconsistentes, mudando datas e prazos depois de já iniciado o Curso ou as disciplinas” (Q90). Acrescido a isso, apareceram reclamações a respeito da demora da divulgação de notas. Outro aspecto importante apontado pelos respondentes foi que “para quem ficava para trás, justamente em virtude de necessidade de auxílio ou suporte, muito pouco ou nada foi realizado” (Q153). Tal aspecto é apontado como **falta de flexibilidade por parte da Instituição** para que os estudantes acompanhem de forma integral o Curso [grifo meu](DLNT3, OU CASAGRANDE, 2008).

(...) a) a **falta de familiaridade** com o EAD por parte de gestores universitários, emperrando seu avanço; b) muitos gestores universitários, embora especialistas em suas áreas de conhecimento, carecem de subsídios para otimizar resultados no exercício de cargos de gestão [grifo meu] (DLNT15).

Eu não tenho esse conhecimento tácito, mas acho que algumas federais em alguns Estados **devam ser superadas pelo ensino das privadas** [grifo meu] (E1_5).

Acho que o curso esta sendo conduzido de forma adequada, mas necessita de **aperfeiçoamentos**, o que é normal, vez que se trata de uma experiência nova no ensino [grifo meu] (E1_6).

Com certeza...e também a constante **reciclagem** do processo, porque como a tecnologia é um dos pilares significantes do processo, sabemos que ela muda todo o dia e as possibilidades crescem junto...então, **as abordagens nunca devem ser**

estáticas, que trabalha com EAD precisa estar sempre de olho nas novidades da TI e saber tirar proveito delas [grifo meu] (E3-2_2).

Então, no meu entendimento, o aprendizado é resultante da efetividade nas **interações entre oferta (Universidade), alunos e base tecnológica** [grifo meu] (E7-5).

Em relação a outros agentes, eu destacaria o papel importante dos demais atores de suporte. Isso é importante. Ainda nesse processo de ensino a distância, eu destacaria o próprio processo de **comunicação** entre o pessoal de suporte e os professores. Muitas vezes os professores **não compreendem claramente o processo**, por exemplo, de preparação de material de uma disciplina, de disponibilização, de respeito aos prazos, de cadastramento de usuários, etc. o processo de planejamento é diferente do de uma disciplina presencial, pois requer uma **previsão** de todos os passos que a condução da disciplina vai exigir. Em alguns casos há um total desconhecimento do modelo pedagógico, das ferramentas que podem ser utilizadas, inclusive. Tem que se exigir do professor mais...eu diria que a visão deles é de oportunidade de ganho financeiro [grifo meu] (E5-4_1).

Isso é um desafio não só para a EA, mas para todas as IES, principalmente para as Federais, que levam seus cursos bem mais a sério. Hoje se corre muito atrás de formar novos profissionais, sendo que o investimento seria muito menor se o corpo docente atual fosse **capacitado** [grifo meu] (E6-4_1).

Um fato que chama muito a atenção: o papel estratégico que uma **equipe de apoio**, como o NAVi, exerce para que a trama de coisas (cursos e atividades) funcione de forma bastante efetiva, quase que "por conta própria", mas com um papel fundamental da equipe. No modelo anterior, praticamente não existe atuação de apoio intermediária, o professor é um "faz tudo" [grifo meu] (E7-6-5_1).

No futuro, as instituições de ensino superior terão plataformas próprias de educação a distância, integrando a vida acadêmica de forma plena. A EA encontra-se na vanguarda, na medida em que conta com uma **plataforma própria**, que se encontra em franca utilização e desenvolvimento, e o grande desafio é não perder esse cenário de vista (da instituição como um todo). O desenvolvimento e consolidação de um bom sistema de EAD se dá de forma progressiva e constante, **demandando tempo e exigindo habilidades e competências específicas** pelo conjunto dos participantes, bem como a adaptação institucional, com aprimoramento de processos dentro de uma nova visão [grifo meu] (E5-4_3).

Preciso definir: preciso de um programador, dois no suporte, dois bolsistas, etc. Exemplo: tivemos dois bolsistas para os quais pagamos curso de formação em *Flash*. Terminou o estágio e eles foram embora. Teve um que nem terminou o estágio, e com o **conhecimento** que adquiriu nesse curso ele foi embora. Então, o **recurso financeiro** que tu aplicas hoje em pessoal no NAVi é que tem que ser avaliado [grifo meu] (E6_1).

Vemos os Ministérios cada vez mais usando EAD: Planejamento, TJs, Saúde...o Estado entendendo a EAD como forma de qualificar seus recursos humanos. Vamos encontrar cada vez mais **editais públicos e de grandes empresas**, em nível nacional e internacional, utilizando EAD para garantir a integridade dos processos de formação de RH [grifo meu] (E7-5_2).

E o **envolvimento** dos mestrandos e doutorandos no processo de EAD. A EA foi pioneira na busca junto à CAPES e ao CNPq para que os alunos de mestrado e doutorado pudessem atuar de forma plena com a EAD. Isso é fundamental para os mestrandos e doutorandos. Eles não podem se furtar disso, ficar alheios a esse processo [grifo meu] (E7-5_2).

O **desenvolvimento** de organizações de quaisquer tipos, assim como de pessoas, dependem essencialmente do desenvolvimento do conhecimento. A internet constitui uma opção fenomenal para tanto. E a EAD constitui uma forma de usar a internet. Assim, o desenvolvimento de empresas, municípios e de organizações em geral (e das suas pessoas) pode ser imensamente alavancado pela EAD [grifo meu] (E7-6-5_1).

Melhor ilustração de que a EAD funciona e pode ser enormemente estratégica: REDESAN (rede de cursos e atividades) coordenado pelo prof. Edni. Está **integrando e promovendo o conhecimento**, de forma entusiasmada, via pessoas simples de todo o País [grifo meu] (E7-6-5_1).

Outro aspecto que demonstrou ser de muita importância para o sucesso de um processo de EAD, é a necessidade de se **conhecer o público alvo**. Um processo que depende basicamente da interação entre os participantes, através de tecnologias de comunicação a distância, proporciona um maior aproveitamento das informações que são trocadas na medida em que estiver ao alcance de todos. Neste caso, estar ao alcance, significa poder ser apreendida, de forma significativa, pelas pessoas que fazem uso destas informações. Para isso, é importante que se possa traçar um **perfil** das pessoas que estão participando de um trabalho desta natureza [grifo meu] (DLNT23 ou DORNELLES, 2003).

A **rotatividade de pessoal** dentro do NAVi demonstrou ser um problema, não pela realização de novos treinamentos, mas pela saída de pessoas-chaves que detinham conhecimentos importantes [grifo meu] (DLNT14 ou TESTA, 2002).

A coordenação e viabilização destas atividades **depende das discussões estratégicas** e de uma certa organização e atribuição de responsabilidades e funções. A competência de cada laboratório, bem como a forma de sua cooperação deverão ser estabelecidas, um de ordem técnica e suporte computacional, outro de competência específica (apoiando-se no primeiro). Não seria salutar criar uma estrutura que concorra com a existente, mas sim ambiente de plena cooperação e entendimento [grifo meu] (DLNT1).

A situação se agrava porque a equipe é formada essencialmente por **bolsistas**, que têm um **tempo limitado** de permanência no Núcleo. O resultado são **atrasos e retrabalhos**, o que dificulta a condução das atividades [grifo meu] (DLNT14 ou TESTA, 2002).

As principais dificuldades ocorridas na fase de implantação do NAVi estão relacionadas, como afirmado anteriormente, à **inexperiência da equipe**. As decisões tomadas, por mais simples que fossem, exigiam um razoável esforço. Por exemplo, a aquisição de equipamentos, que pode ser algo relativamente simples para quem já atua em EAD, não é tão simples para quem possui apenas o conhecimento técnico, mas não compreende o contexto de sua aplicação [grifo meu] (DLNT14 ou TESTA, 2002).

Na Escola de Administração, existe (de forma óbvia) um largo conhecimento de teorias e práticas de administração, inclusive no campo das universidades. A discussão de teorias e experiências de gestão universitária com outras unidades da UFRGS, principalmente das áreas de administração central da UFRGS, assim como de unidades como a Educação e a Informática, ensejará uma riquíssima oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento das estratégias e práticas da gestão da UFRGS e outras universidades públicas do RS (DLNT15).

Pelo que conheço a EA, ela teve uma grande revolução, principalmente com os grandes cursos **em parceria com o BB** [grifo meu] (E3_1).

Essa ampla seleção de comentários dos entrevistados traduz importantes sugestões estratégicas para a EA, a partir da análise do fenômeno da EAD na Escola, como as que destaco agora:

- a necessidade de **planejamento prévio adequado e específico** não apenas dos recursos financeiros a serem investidos e captados em EAD (nos cursos pagos), mas, também, da definição de papéis, atribuições, responsabilidades e “carga de trabalho”;
- a necessidade de estabelecer **planos e regras claros e previamente definidos** para a condução dos cursos a todos os atores (gestores, professores, tutores, servidores, alunos), que não sejam alteradas repentinamente; concomitante a isto, desenvolver posturas de **flexibilização** para situações não previstas nos regulamentos, sobretudo as que se referem ao atendimento aos alunos;
- promover a **divulgação das iniciativas, a formação e a capacitação** dos professores e servidores da EA em EAD, **previamente** ao planejamento e à condução de cursos e projetos em EAD;
- a constante atitude de **análise e comparação** com relação a modelos educacionais atualmente adotados por outras instituições de ensino superior;
- a consideração do **ferramental-instrumental** como elemento *realmente* estratégico para a condução dos cursos;
- a adequada **capacitação e retenção de “pessoas-chave”** (detentoras de conhecimento em EAD) nas equipes de apoio à EAD na EA;
- **continuar** com a realização de cursos **em parceria** com outras instituições e organizações (como, por exemplo, o Banco do Brasil S/A), desenvolvendo as **competências** necessárias para propor e **negociar** novos cursos.

Finalmente, vejo como necessário o desenvolvimento de um sentido de **avaliação constante**, através de processos de avaliação preparados adequada e exclusivamente para os cursos a distância, e relacionando (melhor) esta avaliação à avaliação institucional:

Um processo de avaliação implica levarmos em consideração tanto o que diz respeito aos processos de trabalho como aos instrumentos, as condições que temos para desenvolver este trabalho, olhando e analisando os nossos pontos fortes e os nossos pontos fracos. Em relação aos nossos pontos fortes, elaborando medidas e instrumentos capazes de valorizar e de manter esta qualidade e, no que diz respeito aos nossos pontos fracos, buscar os instrumentos necessários para a superação desses pontos fracos. E num processo de avaliação que deva ser transparente, que deva ser institucional, não podemos esquecer que somos agentes que não só que fazemos avaliação, mas que devemos ser avaliados todos: professores, técnicos-administrativos e estudantes (DLNT4 ou PANIZZI, 2004).

Dentro de uma visão sistêmica, que vê a EAD dentro de um único projeto integrado, e, assim, globalmente avaliado em todas as suas dimensões, ao passo que podem trazer implicações que *transcendem* o próprio fenômeno especificamente, como, por exemplo, a formação de grupos ou parcerias de pesquisa entre tutores, mestrandos e doutorandos que, até então, “não se conheciam” (questiono: esse *transcender* seria também possível em outros níveis e papéis?).

Com a EAD numa plataforma, podemos colocar em andamento todo um sistema complexo: várias turmas, disciplinas, cursos etc. com respectivos professores, tutores, colaboradores, alunos, apoiadores tecnológicos etc. Ou seja, podemos colocar de fato uma equipe em ação, **de forma sistêmica**, cada um exercendo papéis para o enriquecimento e desenvolvimento do conjunto, como num projeto vivo. Em que o sistema apóia a **estratégia** do grupo, para alcançar a todos da rede (E7-6-5_1).

Desafio é fazer tudo acontecer **integrado**, em perfeita sintonia! (E3-2_2)

O interessante desse formato foi **unir pessoas de diferentes áreas** porque não tinha tutor suficiente, como ocorreu no meu caso. Isso depois levou, inclusive, em termos de Escola como um todo, a publicar com um colega de outra área, sem que isso parecesse muito “estranho”. Você consegue aproximar assuntos que dizem respeito a áreas diferentes, mas que elas, entre si, não sabem o que está sendo trabalhado por cada uma, uma não sabe da outra. **Em parte, graças ao EAD, tenho trânsito muito bom com colegas de outras áreas, inclusive em termos de pesquisa** (E4_3).

A partir destes argumentos, esta mesma subcategoria volta a ser explorada no Capítulo 6, para uma melhor contextualização, inclusive.

5.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO

Na nossa análise, a categoria-base *institucionalização* é vista como abrangendo duas subcategorias importantes, que consideramos inter-relacionadas: *comunicação* e *oportunidades/iniciativas*. Referimos como “institucionalização” a efetiva assimilação, ou incorporação, da EAD pela Instituição e suas pessoas, sob os mais diferentes aspectos.

5.5.1 Comunicação

A preocupação com as formas de comunicação a respeito da EAD surgiu tanto direta quanto indiretamente no contexto da pesquisa. Este comentário, que já apareceu anteriormente, é bem ilustrativo como percepção de que a comunicação tem importante papel na mudança relacionada a EAD:

Em relação a outros agentes, eu destacaria o papel importante dos demais atores de suporte. Isso é importante. Ainda nesse processo de ensino a distância, eu destacaria o próprio processo de **comunicação** entre o pessoal de suporte e os professores. Muitas vezes os professores **não compreendem claramente** o processo, por exemplo, de preparação de material de uma disciplina, de disponibilização, de respeito aos prazos, de cadastramento de usuários, etc. o processo de planejamento é diferente do de uma disciplina presencial, pois requer uma previsão de todos os passos que a condução da disciplina vai exigir. Em alguns casos há um total desconhecimento do modelo pedagógico, das ferramentas que podem ser utilizadas, inclusive (...) [grifo meu] (E5-4_1).

Acho que a gente podia, quem tá mais envolvido com EAD, começar **divulgando** o que se publica e o que se faz sobre EAD dentro da Escola, usando inclusive aquele espaço de divulgação do mural (lá embaixo, no saguão) para isso. Ainda, teríamos que preparar os professores-autores para isso, para a EAD, para que saibam o que é construtivismo. O que tenho visto atualmente é se chamar os tutores para reuniões para falar sobre curso, sobre atribuições, sobre o que se espera de cada um, mas não sobre essa questão conceitual. Se a gente tem publicações, podia divulgar de uma forma breve, como painéis, a Escola poderia incentivar de forma que a gente lance algum tipo de livro sobre essas experiências de educação a distância...acho que é isso: **capacitação e divulgação** [grifo meu] (E4_3).

(...)a necessidade de se desenvolver e manter **treinamento** e suporte para os professores no uso da tecnologia [grifo meu] (DLNT1).

(...)proporcionar **treinamento** aos professores e bolsistas, visando lhes dar a maior autonomia possível no processo [grifo meu] (DLNT1).

O NAVi tem gerado tecnologia para uso da Universidade, assim como para outras universidades e instituições (DLNT17).

Percebi que a comunicação, neste contexto, pôde ser vista como subcategoria multidimensional, embora o foco de vários comentários tenha envolvido percepções relacionadas aos professores: comunicação compreende esforços de suporte, treinamento/capacitação, divulgação, atualização/reciclagem.

Neste contexto, pude inferir que o modelo de comunicação das iniciativas e realizações de EAD, dentro da Escola, e também dos conhecimentos técnicos sobre EAD, adequadamente conduzido, permeando eficazmente todos os públicos (alunos, servidores, técnicos, tutores, professores, gestores, comunidade), é fundamental para o processo, em que a comunicação “se retroalimenta” pela própria comunicação multidimensional, incentivando, inclusive, o envolvimento em novas pesquisas e novas iniciativas em EAD dentro da Escola, o que, a médio e longo prazos, traz certamente algum tipo de consequência para as práticas de comunicação e interação dos professores e tutores, especialmente, com os próprios alunos.

Concluindo, pude inferir, através da análise, que o modelo comunicacional ainda é deficitário, ainda concentrado em poucos grupos dentro da EA – particularmente os agentes envolvidos mais diretamente com os projetos de EAD da Escola, como o NAVi; e não poucas vezes percebemos a idéia de a EAD como sendo, unicamente, *coisa do NAVi* – , o que muitas vezes não “chega” a quem ainda “está de fora”:

Uma outra coisa **importante** é que eu **não conhecia** a modalidade, não conhecia as potencialidades das ferramentas e, especialmente, a nossa ferramenta usada aqui, da Plataforma NAVi [grifo meu] (E5-4_1).

Além do mais, conta muito o fato do ambiente manter constante **atualização**, incorporando novas tecnologias. Esse cenário favorece o maior **envolvimento** do corpo docente com a EAD e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades e competências nesse campo [grifo meu] (E5-4_3).

O próprio envolvimento dos atores em novas oportunidades e iniciativas guarda, assim, relação direta com a maneira pela qual *foram comunicados* – não apenas comunicados no sentido de “informados do acontecido” mas, sim, *convidados a participar*, seja via Escola, via reuniões, com apresentação da Plataforma, etc. E uma das formas de comunicação acaba sendo, por si só, as próprias oportunidades, quando surgem.

5.5.2 Oportunidades e iniciativas

Gostaria de registrar algo que considere bem interessante: eu era um sujeito bastante refratário à idéia de ensino a distância. Quando tive **minha primeira experiência**, essa impressão mudou radicalmente, e atualmente me considero um entusiasta da EAD. Era um preconceito que eu tinha [grifo meu] (E5-4_1).

As alterações na própria Plataforma foram feitas conforme a necessidade de cada disciplina, o que foi muito bom, pois deu para notar esse interesse de estar sempre melhorando para atender aos alunos. Continuando em termos de plataforma, o NAVi adquiriu uma visibilidade muito grande dentro da escola. Quando entrei na EA, em 2004, o NAVi era como “ a paixão do prof. Klering, e sobre a qual ele falava em todas as aulas”. Eu já sabia e todos sabiam que era uma forma de suporte para o ensino, ouvíamos comentários sobre, mas não era nada tão forte. Alguns professores usavam o NAVi como suporte para suas aulas. Só que, com a EAD, ele foi ganhando um peso tão grande que agora o NAVi faz parte de grupos de estudo, de aulas da graduação, de aulas da pós-graduação, e eu sei de gente de fora da escola que comenta comigo: “ah, o NAVi, a plataforma da Administração”. O NAVi não é mais algo conhecido vagamente, ele é uma coisa nossa, da EA (E4_3).

As oportunidades e iniciativas compreendendo projetos de EAD na EA, ainda que consideradas em sua maioria iniciativas isoladas e não parte de um processo sistêmico de gestão, foram percebidas como relevantes para a difusão e institucionalização da EAD na EA. Voltando ao relato do entrevistado acima, ao referir que, ao ter sua primeira experiência com EAD, sua impressão “mudou radicalmente”, percebi que, de fato, os “juízos” acerca da EAD mudam – positivamente ou mesmo negativamente – a partir da experiência, ou da “experimentação” com a EAD.

Em síntese, poderíamos dizer que a percepção da EAD enquanto “oportunidade” varia em função de como essa oportunidade é comunicada e “vivenciada” (individual e, então, institucionalmente) – então, podemos inferir que estas não são subcategorias dimensionalmente diferentes mas, sim, complementares.

Neste contexto, surgiu a preocupação a respeito de *como* essas oportunidades e iniciativas são difundidas na EA – inclusive algumas delas com contrapontos interessantes para outros aspectos anteriormente destacados:

Como a Escola ainda não abraçou essa idéia, outro desafio é que, se hoje parte do professor usar esses recursos, é **porque não há uma divulgação, uma orientação institucional** por parte da Escola [grifo meu] (E6-4_1).

Os professores em geral são criativos, mas **faltam caminhos institucionalizados** para implementar as coisas. Ainda, há um “empurra-empurra” quando alguém tem uma iniciativa. Há o excesso de burocracia, não se tem apoio administrativo e isso acaba minando as iniciativas. Ou a pessoa acaba tendo que pensar em fazer tudo sozinha, o que é inviável. E aí se perde a **competitividade** [grifo meu] (E5_1).

Eu acho que **não é somente uma questão financeira**. Talvez se o professor fosse um dos tutores isto daria uma carga ainda maior de envolvimento dele, mas talvez ele tivesse este feedback e ele visse a importância, talvez, daquele trabalho. No momento em que ele é só responsável ativo pela disciplina (planejando, preparando), mas o tutor é quem executa, talvez por haver esta diferenciação **ele não tem uma motivação**. Eu vejo que os professores que gostam de dar aula gostam desta interação [grifo meu] (E4_4).

Por exemplo, para os professores: como eles começam a participar do planejamento e condução de uma disciplina a distância? Por solicitação institucional, ou por um convite “isolado”? Como é essa solicitação? Qual a sua obrigatoriedade? Eles dispõem de tempo e recursos para o adequado preparo? Como isto lhes é explicado, ou determinado? Conseguem perceber *valor* e qualidade na sua atuação? Sim, pois as diferenças nesta preparação podem interferir na primeira experiência.

Podem interferir negativamente, se o professor (no caso) se sente “obrigado” a aderir à modalidade apenas porque foi selecionado para trabalhar em um curso a distância, sem, no entanto, ainda “acreditar” na modalidade; ou se, embora curioso e disposto, ainda considera não dispor dos conhecimentos técnicos e didáticos adequados para conduzir uma disciplina a distância, e se sente “perdido”; ou ainda, paradoxalmente, pode haver uma consequência positiva, ao constatar que, através da sua própria experiência inicial, aprendeu “o que ainda não sabia”. Finalmente, percebi que a forma como o processo é colocado aos professores – e a forma pela qual eles respondem – traz outras implicações além das mais diretamente percebidas:

Tem uma forma de pressão. Tu tem que assumir esta disciplina, pois é da tua área e tem que ser. Alguém diz isto, o coordenador de EAD, não sei quem diz, mas ele recebe esta pressão e não tem escolha. Aí ele assume. Mas não é uma coisa de aderir a isto, ele aceita por imposição que vem de cima. Então se é assim, porque não ir para uma linha de, por exemplo, pegar professores substitutos? E aí você pode ter outro problema que é o mercado, problema que vem de fora. Quem é que dá aula no presencial? Fulano, fulano.... e no EAD são os substitutos, aí o pessoal, o mercado, começa a ver como uma desvalia (E4_4).

Entretanto, ainda, conforme já destacado em momento anterior na nossa análise,

Os professores ficam perdendo no “ensaio e erro”. E a Escola perde dinheiro. Se tivesse esse planejamento na tecnologia, a gente poderia estar criando produtos inovadores (E5_1).

A “possibilidade de errar”, ou “aprender com os erros”, por outro lado, é característica do que preconiza o modelo de aprendizagem construtivista, por sua vez, tão almejado pela EAD, e mencionado como parte do modelo em que a Escola afirma, nos seus documentos, adotar. Temos aqui, então, um paradoxo, ainda que nossos esforços sejam no sentido de evitá-lo: mesmo o *erro* é necessário como parte das iniciativas e, assim, parte da institucionalização da EAD enquanto teoria e prática na EA.

O problema reside em que alguns erros trazem conseqüências mais críticas em termos financeiros e de gestão. Ainda assim, embora possa nos parecer contraditório, o incentivo a aproveitar as oportunidades em EAD, ainda que induzindo a “erros”, nos parece mais relevante para o desenvolvimento do *conteúdo sobre EAD*, da própria *expertise* em EAD, do que se permanecer em esforços “isolados” ou com participações “obrigatórias”. Concluindo, os esforços de capacitação e reciclagem via comunicação, aliados à própria *necessidade de errar* ao se permitir que os professores (e quaisquer outros atores) tenham maior acesso às oportunidades e iniciativas em EAD, nos parece extremamente válido.

Acerca de outros atores do processo, poderíamos ainda mencionar os mestrandos e doutorandos, que se tornam tutores, e muito freqüentemente, como podemos perceber em vários pontos da análise, são os “pioneiros” na adesão e adaptação às oportunidades de EAD, contribuindo fortemente para a institucionalização da modalidade na EA (embora o papel do tutor deva ser analisado cuidadosamente, conforme já referimos anteriormente em *papéis*, dentro da categoria *gestão*):

E o envolvimento dos mestrandos e doutorandos no processo de EAD. A EA foi pioneira na busca junto à CAPES e ao CNPq para que os alunos de mestrado e doutorado pudessem atuar de forma plena com a EAD. Isso é fundamental para os mestrandos e doutorandos. Eles não podem se furtar disso, ficar alheios a esse processo (E7-5_2).

O papel dos mestrandos e doutorandos nesse processo é: (1) se capacitarem nessa base pedagógica; e (2) como pesquisadores, contribuir para a capitalização desse aprendizado; de estruturação e aplicabilidade e reprodutividade dos conhecimentos e aprendizado (E7-5_2).

5.6 A CATEGORIA CENTRAL: INTERAÇÃO

Cuidado com a palavra interação: nem tudo que informamos como interação é interação propriamente – a palavra interação, ela pressupõe que haja uma **construção conjunta, não uma escolha de opções apenas**; se fala muito em construtivismo, que a EAD é construída com os alunos, não existe um “enlatamento” do conteúdo. **Mas, nessas três, se ainda o conteúdo em si não é enlatado, a forma como ele é apresentado e a forma como o aluno é avaliado estão ainda muito distantes de serem interativas** [grifo meu] (E6-4_1).

Aliás, acho que interação não é exatamente a palavra. Acho que é “**vivência universitária**” [grifo meu] (E4_2).

A possibilidade de cooperação e de gestão cooperativa do conhecimento depende, em grande parte, do reconhecimento dessa contingência, tendo por efeito **um determinado modo de se relacionar com o outro e com o objeto de estudo**, conjunto que é de **respeito, acolhimento, de intercâmbio recíproco** [grifo meu] (DLNT7 ou AXT, 2004).

Exato, temos exemplos práticos no dia-a-dia...veja o sucesso do *orkut*, do *youtube*, as pessoas **naturalmente gostam de partilhar experiências e conhecimentos**, por isso acredito muito no EAD focado em **interação** [grifo meu] (E3-2_2).

O conceito que adotamos para *interação*, categoria que, na nossa análise, foi considerada como *central*, parte dos trabalhos de Piaget (1976; 1977) e Vygotsky (1987; 1988), que abordam a concepção epistemológica do sócio-interacionismo ou construtivismo. A partir desta concepção, o conhecimento deixa de ser subentendido como um produto (conteúdo) e passa a ser percebido enquanto um *processo de construção do sujeito* a partir das interações, das ações humanas como base do comportamento humano.

Essa orientação, a meu ver, conduz à necessidade de desenvolvimento de uma nova mentalidade de aprendizagem, mais calcada em **conversações (geralmente escritas e documentadas), raciocínios conjuntos, e recursos virtuais; também, o ambiente de discussão passa a ser público**, o que ultrapassa alguma barreira de *porta física*, e por isso passa-se a exigir novos níveis de atenção e novo padrão de linguagem. **Em resumo, temos, no nosso estudo, interação como representando troca, negociação, (re)construção coletiva.**

Acerca desta “reconstrução”, segue contribuição explícita do Validador 12, no que ele considerou como exemplo significativo:

A convicção de que a interação tinha valor central como prática pedagógica nasceu, na minha visão, a partir do aprendizado formado numa experiência do Curso AMERF²⁴, quando dois alunos oriundos de dois municípios diferentes do Rio Grande do Sul trocaram conhecimentos sobre experiências comuns: a respeito de estratégias e políticas de cobrança de IPTUs. Viu-se que os conhecimentos poderiam complementar-se, enriquecer-se de pontos de vista. Esse fato permaneceu como “luz viva” a ser seguida pela plataforma NAVi e seus cursos. Mais tarde, foi reforçada por *insights* trazidos por dois professores daquele curso, que foram cursar o doutorado em Informática em educação, valorizando, assim, a importância do construtivismo e da interação (Validador 12).

Na nossa análise, entretanto, esse conceito – interação – não encontra-se restrito apenas ao ambiente de sala de aula virtual, mas, sim, **estende-se a todo o processo**; neste contexto, nossas observações e análises identificaram alguns *níveis – ou dimensões –* de interação, que, inclusive, **se entrecruzam muita vezes**, embora alguns tivessem sido mais freqüentemente percebidos que outros:

- *a interação aluno-aluno*;
- *a interação aluno-tutor*;
- *a interação aluno-professor*;
- *a interação aluno-gestor/administrativo/técnico*;
- *a interação tutor-tutor*;
- *a interação tutor-professor*;
- *a interação tutor-gestor/administrativo/técnico*;
- *a interação professor-aluno*;
- *a interação professor-gestor/administrativo/técnico*;
- *a interação entre processo (EAD na EA) e sociedade*; e, ainda,
- *a interação sujeito-tecnologia*²⁵.

Em todos estes níveis, vemos, portanto, a idéia de *interação* como estando num contexto em que os atores trocam idéias, conhecimentos, numa via “de mão-dupla”²⁶;

²⁴ O Curso AMERF (Administração Municipal Eficaz com Responsabilidade Fiscal), e cuja edição foi iniciada em novembro de 2001 – praticamente no início das atividades de expansão da Plataforma NAVi –, foi identificado, dentre outros documentos e fontes, no DLNT20, ou Klering *et al* (2003), que utilizamos na análise.

²⁵ Nesta última dimensão, obviamente não concebemos a idéia de “interação” do aparato tecnológico com a pessoa, mas, de alguma forma, ela tem sua importância no sentido *do quanto a tecnologia possibilita, ou facilita, outras dimensões da interação*.

negociam decisões e constroem soluções coletivamente, de forma participativa, em que cada um é autônomo e, ao mesmo tempo, cooperador na construção do conhecimento.

Ainda, compreendi a idéia de se observar esses níveis de interação a partir de duas subcategorias: *cultura* e *posturas* – que considero relacionadas entre si e, de certa forma, determinantes, em algum grau, dos *fluxos* de interação. Neste sentido, cultura e postura também não são subcategorias distintas em termos dimensionais, mas, sim, complementares, em que, por sua vez, ambas ajudam, em suas variações, a explicar também variações nas diferentes dimensões de interação.

5.6.1 Cultura

Resistência dos professores em reconhecer que precisam aprender a trabalhar com EAD. Isso é muito difícil para qualquer profissional **que já chegou a um grau de reconhecimento em sua carreira. E não só professores, para quaisquer profissionais isso acontece.** Eu vejo a resistência dessas pessoas como uma **defesa a uma ameaça da qual eles ainda nem viram o rosto.** Pelo **desconhecimento**, alguns acreditam que serão substituídos, quando na verdade o desafio é fazê-los compreender que eles tem que ser protagonistas nesse processo, justamente pela **bagagem** que eles tem, eles têm muito mais a ensinar para aqueles que estão entrando na EAD do que o contrário [grifo meu] (E6-4_1).

Eu acho que, exatamente, é um reflexo da cultura da Escola. Acho que tem a ver primeiro com um reflexo da cultura acadêmica, que é a questão do ego, a questão do “eu quero controlar, eu quero estar por cima, quero ter as coisas na minha mão...”. É também um reflexo da cultura da Administração de “se eu não estou controlando, eu não tenho garantias”. Na verdade, na educação construtivista você tem que olhar justamente pelo lado contrário, quer dizer, no momento em que tu não estás controlando é que tu vais ter liberdade para a criação, para aprendizado (E4_2).

Entendo que o principal desafio está nas pessoas, mais precisamente nos professores, em cooperar. Eu vejo que os professores **não se comunicam** no momento de preparar as disciplinas, **não trocam impressões** sobre as turmas, o que também não acontece no ensino presencial, evidentemente, mas seria um quesito importante, fundamental para o sucesso da EAD, na minha avaliação. No que diz respeito à preparação dos materiais de apoio, eu também vejo que nem todos os professores estão preparados para isso. Não há uma espécie de **assessoramento pedagógico** para a preparação desses materiais. Em uma outra instituição que conheço os professores preparam o material, que posteriormente é submetido ao crivo de uma assessoria pedagógica, que verifica a adequação da linguagem, o conteúdo em relação ao propósito do curso, evitando sobreposições de conteúdos [grifo meu] (E5-4_1).

Eu acho que, tipo, numa escola pública como a UFRGS, é meio complicado dizer para o professor mudar. É mais fácil fazer uma pressão assim: tu tens que assumir

²⁶ “Dupla” no sentido de emissão e recepção, mas não necessariamente entre apenas dois atores, podendo ser entre atores múltiplos, ou mesmo entre dimensões.

esta disciplina, ou alguém tem que assumir, e “te vira” do jeito que dá, do que talvez conseguir mudar o professor. Quem faria isto? Quem faria este papel? Não tem abertura para dizer. Eu acho que um pouco é a cultura de professor. Cada professor é dono do seu “campinho” e ninguém se mete. Não querem interagir, e um contribuir com o outro. Eu estou bem no meu canto, e tu ficas bem no teu. **A atitude de abertura não é aceita** [grifo meu] (E4_4).

Isto poderia acontecer [troca de experiências a distância], eu sei que os tutores fazem. Entre professores eu não sei, mas acredito que eles devem trocar. Eles têm que se apropriar de alguma técnica. Eu acho que acontece, mas não on-line, eu acho que eles conversam presencialmente, de como foi a aula, como se faz isto, ou aquilo. Como eles já têm esta formação acadêmica, pedagógica, eles não iriam sentar e ter uma reunião on-line (E6_1).

No nosso estudo, percebi relação entre a interação e a cultura, no caso, institucional (e dos atores/sujeitos), no que tange à EAD na EA, onde coloco alguns pontos em destaque que podem influenciar a *idéia* (e, conseqüentemente, a *prática*) de interação:

- o desconhecimento acerca da EAD conduz a uma desconfiança nas potencialidades da modalidade (e de suas peculiaridades, inclusive comparativamente à educação presencial), o que, por sua vez, gera uma *postura* de resistências; ainda, a própria preocupação com uma manutenção do *status quo* pode ser uma *causa* de possíveis resistências (“como uma defesa a uma ameaça da qual eles ainda nem viram o rosto”); e
- uma *idéia culturalmente difundida* de que a EAD sempre minimiza a interação, em vez de potencializá-la, sem uma investigação mais apurada nos contextos de estudo, no sentido de verificar mais amplamente quando, como, em que medida, e se isto ocorre efetivamente.

Neste contexto, também as falas dos entrevistados nos levaram a inferir, também, o inverso, como nesta fala, anteriormente destacada; ou seja, a *cultura* acerca da EAD, em alguns casos, se modifica e se reestrutura pela *oportunidade*:

Gostaria de registrar algo que considere bem interessante: eu era um sujeito bastante refratário à *idéia* de ensino a distância. Quando tive **minha primeira experiência**, essa impressão mudou radicalmente, e atualmente me considero um **entusiasta da EAD**. Era um **preconceito** que eu tinha [grifo meu] (E5-4_1).

5.6.2 Posturas

Na nossa pesquisa, surgiram menções a posturas específicas – ou propriedades variáveis de posturas – diante do fenômeno da EAD na EA (e seu respectivo processo de desenvolvimento), que puderam ser assim qualificadas, sendo inerentes aos diferentes sujeitos (não apenas a alunos, não apenas a professores, etc.) e situações (com relação, por exemplo, à realização, por parte dos alunos, de trabalhos em grupos virtuais; às reações dos professores ao prepararem uma disciplina a distância; interações entre professores ao prepararem uma disciplina ou um curso a distância; às trocas entre tutores, e entre tutores e professores, e entre tutores e alunos ou professores e alunos; às posturas dos gestores do processo, etc.):

- *resistência a mudança*: postura correspondente a uma *não-aceitação* do uso da modalidade; também representada, na análise, por expressões como “medo”, “insegurança” e “preconceito”;
- *adaptação*: caracterizada como não propriamente estando associada à *aceitação* da modalidade (o que, por sua vez, representaria uma efetiva *adesão*), mas ao desenvolvimento de habilidades contingenciais, ao menos, para uma mínima adequação ao processo;
- *maturidade*: postura associada à capacidade de manter a disciplina e organização pessoal, profissional e de estudo necessárias para a condução dos estudos (ou trabalhos) na modalidade a distância; foi constatada sua vinculação com uma postura de *adaptação* do uso da modalidade, associada, ainda, à sua *aceitação*;
- *comprometimento*: caracterizada como sendo uma implicação da *aceitação* e da *adaptação*, e como decorrência da *maturidade*;
- *cooperação*: caracterizada como sendo uma implicação da *maturidade* e do *comprometimento*, refere-se a uma postura de trabalho de *operação conjunta e equilibrada entre duas ou mais partes* – o que, na visão de nosso estudo, é o que temos como sendo o mais condizente com a idéia de *interação*.

Foi possível chegar a essas diferentes posturas a partir de trechos (de entrevistas e documentos, bem como à luz de minhas próprias observações a respeito) como estes:

O interessante seria mais investimento para a qualidade, isto dependeria da docência. O que afasta o EAD da escola é a questão da inércia, é a dificuldade, medo e incerteza de ter que encarar um novo paradigma, um desafio, um modelo novo em uma situação em que ele possa não dominar e errar e acabar não

conseguindo dar conta daquilo. Algumas pessoas podem encarar como desafio e que ele não quer enfrentar neste momento. Talvez ele por sempre estar no ensino presencial e acreditar sempre nisto, não queira mudar para EAD só porque esta na moda, fica receoso. Então a tendência deles é que isto não vale, não funciona, e até por idéias pré-concebidas, concepções pedagógicas, a pessoa acredita em uma certa linha da pedagogia de que não é possível, tem que aprender sendo olho no olho, e fica fiel àquele método. E acham que a tecnologia não pode substituir o contato direto do professor com o aluno. Também pode ser uma questão de preconceito do professor com o processo de ensino (E3-2_2).

Acho que ainda tem muita gente aqui dentro que é apegada ao ensino presencial e que efetivamente “bate o pé” querendo que as especializações e que a expansão financeira da Escola se dêem através do CEAD, de cursos pagos e presenciais. Também acho que existe uma resistência por parte de alguns professores idealizadores do CEAD e dos cursos de especialização presenciais quando a EAD por uma questão sentimental até, de valorizar o seu trabalho empregado na construção daquela estrutura. Às vezes parece até que eles torcem para que o EAD não dê certo, numa espécie de boicote (...). Acho que não é intencional. Parece-me uma estratégia de defesa. Mas uma estratégia de defesa provavelmente mais irracional e inconsciente do que consciente. Enquanto isso, acho que tem uma turma nova, que está querendo fazer a EAD acontecer, que entenderam que este é o caminho promissor e que não há como se agarrar ao passado (E4_2).

Eu acho essa pergunta extremamente ampla. Porque a percepção de valores aí é a questão do ensino-aprendizagem. Não existe ensino-aprendizagem, nem em aula presencial. O aluno aprende, e aprende se quiser. Então a questão dos valores é que para que o ensino, para que a atividade didática tenha sucesso, o aluno tem de perceber isso como um valor em si. Se ele ou ela não tiver essa percepção, tudo se torna aborrecido. Mas acho que o desafio está em despertar o interesse das pessoas. Poderíamos despertar com temas interessantes, na medida em que os temas sejam interessantes, chamativos, que trate de interesse imediato, coisas do momento. Acho que o Paulo Freire fala isso, que a pessoa aprende se for do interesse dela, da vida dela (E5_2).

Inicialmente, encontramos reclamações referentes aos trabalhos em grupo e a gincana. Os estudantes reclamaram que “alguns integrantes nem tomavam conhecimento das tarefas” (Q80), inclusive na gincana. Além disso, o trabalho em grupo foi considerado problemático, pois os estudantes, mesmo sendo do mesmo pólo, não necessariamente residem na mesma cidade, fato que tornaria mais difícil a realização de reuniões presenciais, provocando certa exclusão de alguns integrantes do grupo pelo não comparecimento em seus encontros. Além disso, os estudantes reclamaram que os tutores escolhiam os integrantes dos grupos, e não os próprios colegas entre si, o que tornava mais difícil a interação (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008).

A questão (...) traz, num primeiro olhar, mais um possível ponto fraco do Curso: efetivamente não houve, para a maioria dos entrevistados, um aprendizado **colaborativo**. Somente 48,6% dos entrevistados responderam que o Curso estimulou *muito* ou *bastante* o aprendizado de conteúdos de forma colaborativa. No entanto, devemos notar que, por uma falha do questionário, o *pouco* pode ter sido entendido como “mais ou menos”, “razoavelmente” ou “talvez”, já que se trata da alternativa central e que representa a única afirmação que não é totalmente depreciativa ou capaz de exaltar as qualidades do Curso. Assim, interpretando o *pouco* como uma resposta de indefinição, podemos dizer que temos 48,6% dos estudantes afirmando que houve aprendizado colaborativo de forma substancial

contra 14,6% que marcaram *muito pouco* ou *nada* [grifo meu] (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008).

Podemos inferir que houve uma boa coesão interna na organização do Curso, mas que essa coesão interna **se deu melhor em termos de conteúdos** do que em termos dos conhecimentos dos professores e tutores, demonstrando um leve problema a ser encarado nos próximos cursos: a capacitação dos professores e, especialmente, dos tutores, por estarem mais diretamente ligados ao acompanhamento dos alunos [grifo meu] (DLNT3, ou CASAGRANDE, 2008).

Para cursos de curta duração, uma limitação pode estar relacionada com estes aspectos, ou seja, ao perfil do aluno. Se o aluno não possui a necessária **apropriação tecnológica, o domínio dos processos próprios do ensino não presencial [adaptação]**, que exige habilidades e competências específicas, como interações virtuais, por exemplo, isso pode dificultar a participação. Em cursos de média e longa duração, esses aspectos podem muito bem ser previstos e incluídos como formação para EAD, em caráter preparatório [grifo meu] (E5-4_3).

O pior é a não aceitação, pois, se não sabes, tu aprendes. Talvez falte mesmo uma preparação: teria que haver uma capacitação, naquela época, que ajudaria a resolver a questão da inexperiência. Mas o maior problema que eu vejo é o problema da barreira. Talvez por parte de um professor mais velho, ou que tenha uma visão mais tradicional, ou que vai ter mais barreira mesmo para aprender, com medo de errar, e nem tentar utilizar. Alguns professores dão do mesmo modo a aula por 20, 30 anos, entendeu? Eles não mudaram neste sentido (E4_4).

Alguns, que estavam fortemente vinculados aos processos anteriores, de curso presencial, talvez possam até ter sentido **insegurança** por estar surgindo dentro da Escola uma modalidade diferente, da qual eles não têm domínio [grifo meu] (E3-2_2).

O que os professores ainda não entenderam no meu conceito é que no caso EAD é um **eco**, se exige dos alunos e eles respondem, a maior carga de trabalho cai nos professores [grifo meu] (E1_4).

Sim, o nível dos alunos. Me parece que o nível deles é especialmente melhor a distância do que presencialmente, creio que por serem mais **maduros** [grifo meu] (E4_2).

Na EAD a turma muito mais heterogênea do que no presencial, porque tu tens pessoas de lugares diferentes, de idades completamente diferentes, mesmo no presencial tem turmas que tu enxerga, mas é minoria. A turma que eu dava a aula à noite era uma turma mais velha, não tinha *gurizada*, **mas, mesmo assim, a turma irá manter uma interação, mantendo-se mais homogênea. A postura vai sendo homogênea.** Na EAD, você tem alunos de 17 anos, assim como tem alunos de 50 anos, tem alunos com mestrado, tem cara lá de *Cacimbinhas*, mesmo aqui, na turma de São Leopoldo, o cara lá de Picada Café, tem uma cara que é farmacêutico, outro trabalha no Banco do Brasil, outro é funcionário público, e na própria pós-graduação do Banco do Brasil tu tens uma heterogeneidade muito grande. Pois são todos funcionários do Banco, mas um já tem uma pós-graduação, outro é gerente, outro da área mais administrativa do banco... esta diferença é muito grande na EAD [grifo meu](E6-4_1).

Outra vantagem para alunos é que, em EAD, a gente não faz mais tanta diferença de gerações. Numa sala presencial a maioria faz parte de uma mesma faixa etária, enquanto na EAD temos gerações diferentes, com experiências de vida diferentes, com experiências de trabalho diferentes, e isso me parece mais visível na EAD do que nas aulas presenciais (E4_3).

Eu lembrei disso porque uma dificuldade, dependendo da geração, é a de lidar com a tecnologia; então, essa “piazada” nasce e se cria na frente de um computador, e para eles é fácil lidar; para nós, na faixa dos 30, ainda é difícil, mas nem tanto porque já lida com a informática e com a tecnologia há uns 10 anos, um pouco mais; mas, para as pessoas com mais de 40, imagino que seja bem mais complicado. E nós temos alunos com 50, 60 anos que não tiveram esse acesso todo como os outros têm. Então, é uma limitação, mas não é um impeditivo. Eu acho que a diferença nesse aspecto é de que as pessoas que não têm tanto costume com a tecnologia, com a informática, vão levar um pouco mais de tempo. Mas, dependendo da forma como está estruturado o curso, acaba sendo uma vantagem porque a EAD permite esse tempo necessário para as pessoas se adequarem à ferramenta (E4_2).

Resistência dos professores em reconhecer que precisam aprender a trabalhar com EAD. Isso é muito difícil para qualquer profissional que já chegou a um grau de reconhecimento em sua carreira. E não só professores, para quaisquer profissionais isso acontece. Eu vejo a resistência dessas pessoas como uma defesa a uma ameaça da qual eles ainda nem viram o rosto. Pelo desconhecimento, alguns acreditam que serão substituídos, quando na verdade o desafio é fazê-los compreender que eles têm que ser protagonistas nesse processo, justamente pela bagagem que eles têm, eles têm muito mais a ensinar para aqueles que estão entrando na EAD do que o contrário [grifo meu] (E6-4_1).

A nossa hipótese provisional, inferida e comprovada ao longo das falas dos entrevistados, é de que estas posturas são influenciadas, ainda que indiretamente, pela cultura de interação – ou, mesmo, de não-interação – que se desenvolve nas diferentes dimensões mencionadas. E, em sendo assim, a interação – ou a não-interação – traz algum tipo de *consequência* relevante.

Concluindo, nossa tese é de que a interação transcende as próprias pessoas e o próprio modelo de gestão; e, se afirmamos que “o modelo de gestão não existe”, inferimos aqui que a interação, por sua vez, também não existe, ou, melhor explicado, nos níveis (ou dimensões) em que se desenvolve, não se traduz adequadamente em linhas de ações de gestão integradas. Esta relação não pode ser simplesmente classificada como sendo de “causa e efeito”, mas, ao menos, de correspondência. Logicamente, ao se trabalhar com *GT*, colocamos em destaque esta proposição neste momento, e não no início do trabalho – pois, metodologicamente, não estávamos *obrigados a comprovar* esta hipótese.

Uma das primeiras *hipóteses provisionais* do estudo, inclusive, durante a época de Projeto, apontava para uma possibilidade de relação entre o modelo pedagógico da EAD e o modelo de gestão da EAD na EA – o que, com efeito, verificamos que não se traduz em uma relação *fiel*. A literatura em EAD, em certo sentido, é *coerente* com as proposições pedagógicas da Escola para seus cursos, mas o que constatamos foi que o que se “apregoa” pela literatura de EAD não encontra completo respaldo nas *práticas* atuais dos cursos de EAD na EA; essas práticas, por sua vez, nos pareceram mais orientadas por “ações emergenciais” do que por um *projeto sistêmico e integrado de gestão calcado na interação*, já que, nas falas dos pesquisados, *esse projeto não existe ainda*. Sendo assim, nossa primeira hipótese provisional, de fato, não se comprovou na prática.

Através do que chamo de *modelo relacional*, no capítulo seguinte, tento explicar mais claramente a relação da interação com as demais categorias emergidas do estudo e nele analisada, bem como a partir de alguns *encontros* necessários com a literatura técnica.

De certa forma, acredito que a própria descrição destas categorias e subcategorias – que, a meu ver, já compõem parte da *teoria substantiva* –, em suas propriedades e dimensões, já fornece alguns elementos consideráveis para a análise da *tese* que referi logo acima: *a de que não temos um modelo sistêmico e integrado de gestão de EAD calcado na interação*.

Encerrando este Capítulo, e lembrando que as *propriedades* são características de uma categoria, ou seja, o delineamento daquilo que define e dá significado a estas categorias; *dimensões* representam o âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria; e *subcategorias* são conceitos que pertencem a uma categoria, fornecendo esclarecimentos e especificações adicionais, faço, a seguir, no Quadro 8, um esforço de objetivação das categorias-base, colocando, mais uma vez, a *objetividade* na análise, além da *sensibilidade*. Esta *objetivação* nos será útil para a compreensão do que chamo de *modelo explanatório-relacional*, no capítulo a seguir.

Categoria	Subcategoria	Principais propriedades	Principais dimensões
Valores	<p>Acesso</p> <p>Conceito da EAD</p> <p>Qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD</p>	<p>Os valores são esperados e percebidos por todos os atores no processo: alunos, tutores, professores, servidores, gestores, comunidade externa.</p> <p>O acesso é que cria as oportunidades para utilização e desenvolvimento da EAD.</p> <p>O conceito da EAD, no âmbito da EA, apresenta ainda muitas contradições no que tange à percepção dos pesquisados; ainda se tem a idéia de “transposição do presencial”.</p> <p>A qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD apresenta as seguintes propriedades: custo-benefício para o aluno, custo-benefício para outros atores e conceito da Instituição.</p>	<p>Abrange desde expectativas até valores concretamente percebidos, ou “soluções”.</p> <p>O acesso é visto como amplo e multidimensional, e com diferentes focos: acesso à virtualização, à alfabetização digital, ingresso em programas qualificados, acesso à sociabilidade, acesso a recursos e conteúdos.</p> <p>A EAD é vista entre dois “extremos”: desde como um modismo, até como uma oportunidade, por diferentes sujeitos.</p> <p>As propriedades da qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD variam sob duas dimensões: uma estrutural e outra processual, ambas relevantes – a qualidade da EAD como resultado de um projeto adequado em termos de estrutura, e como resultado de um processo eficiente, capazes de gerar custo-benefício para o aluno, para outros atores e, mesmo, para o conceito percebido da Instituição (EA/UFRGS).</p>
Conteúdo	<p>Conteúdo do conhecimento <i>a partir da EAD</i></p> <p>Conteúdo do conhecimento <i>sobre a EAD</i></p>	<p>Há duas manifestações gerais, ou subcategorias de conteúdos produzidos: o conteúdo do conhecimento <i>a partir da EAD</i> e o conteúdo do conhecimento <i>sobre a EAD</i>; o primeiro refere-se basicamente ao conhecimento, de diferentes áreas, construído entre alunos e tutores/professores; o segundo, ao conhecimento como <i>expertise</i> acerca de didáticas e práticas de EAD na Instituição.</p> <p>Memória, interdisciplinaridade e reflexão como propriedades comuns às duas subcategorias de “conteúdo”.</p>	<p>Em síntese, esta categoria e suas subcategorias variam dimensionalmente em termos de controle: o grau de controle percebido nos dois processos determina alguma variação em termos de memória, interdisciplinaridade e reflexão.</p> <p>Basicamente, concluímos o seguinte: embora os controles sejam necessários ao processo, “controle”, por sua vez, parece não combinar com “autonomia”; e, paradoxalmente, esta mesma “autonomia” nem sempre parece combinar com “autoria coletiva”, o que acreditamos que traz implicações tanto para o</p>

			conhecimento produzido, registrado e interdisciplinar <i>a partir da EAD e sobre a EAD</i> .
Tecnologia	Processo Ferramental-instrumental	Leia-se aqui tecnologia como “meio de produção da EAD na EA”, tanto em termos de processo quanto de estrutura (ferramental). Assim, propriedade principal inerente a tecnologia, em termos de processo e ferramental-instrumental, é “ <i>inovação</i> ”.	Parece-nos necessário considerar a tecnologia da EAD sob duas dimensões: uma dimensão de processo e uma dimensão “ferramental-instrumental”, em que ambas são relevantes e complementares. Como “desdobramentos” da dimensão, identificamos o seguinte: a relação da inovação com o aprendizado dos conteúdos; a relação da inovação no ferramental-instrumental com a divulgação das iniciativas de EAD (ou seja, a própria Plataforma como estrutura de divulgação); e, por fim, o ferramental-instrumental como carregando em si uma composição conceitual capaz de refletir aspectos de gestão (e como, de fato, isto ocorre na prática na EA) – o que é melhor analisado na categoria “gestão”.
Gestão	Papéis Poder Estratégia	A categoria “gestão” e suas subcategorias não podem ser definidas tão pontualmente em termos de propriedades. O que se constata no estudo é que ela é muito mais ampla do que apenas a gestão de recursos financeiros – inclusive quanto a esta aparente contradição entre captação de recursos e a EAD como custo, que necessita ser melhor investigada; ainda, foi possível constatar a presença de “nós” críticos, por exemplo, acerca dos novos papéis das pessoas numa nova estrutura orientada à EAD; das premissas e valores considerados pelos atores do processo, como relevantes, indo além do que a categoria “valores” compreendeu como valores mais “gerais”; das configurações do poder na instituição e das novas (ou antigas) formas de controle, e dos conflitos decorrentes destas configurações; e da percepção de estratégia organizacional numa visão integrada e sistêmica – <i>ou não</i> .	Em termos dimensionais, “gestão” se refere tanto à gestão dos aspectos pedagógicos, quanto à gestão estratégica/institucional. Dimensões de “papéis”: são estas, que guardam variações no (novo) grau de atribuições e responsabilidades: papel dos professores-autores, papel dos professores-tutores, e papel dos gestores/administrativos/técnicos (sendo estes três últimos qualificados num único “papel” ou dimensão). Dimensões de “poder”: relação tutor-aluno, relação professor-aluno, relação professores-servidores-gestores. Dimensões de “estratégia”: de forma semelhante à

			gestão, a estratégia se refere tanto ao processo educacional quanto à estratégia institucional, em que as variações sugerem implicações nos diferentes contextos, e em ambos simultaneamente.
Institucionalização	Comunicação Oportunidades e iniciativas	<p>Referimos como “institucionalização” a efetiva assimilação, ou incorporação, da EAD pela Instituição e suas pessoas, sob os mais diferentes aspectos.</p> <p>Detectamos a necessidade de duas propriedades fundamentais à comunicação: clareza e expansão (divulgação).</p> <p>Já, com relação às oportunidades e iniciativas, o próprio envolvimento dos atores em novas oportunidades e iniciativas guarda, assim, relação direta com a maneira pela qual <i>foram comunicados</i> – não apenas comunicados no sentido de “informados do acontecido” mas, sim, <i>convidados a participar</i>, seja via Escola, via reuniões, com apresentação da Plataforma, etc. E uma das formas de comunicação acaba sendo, por si só, as próprias oportunidades, quando surgem.</p>	<p>A comunicação varia dimensionalmente entre comunicação interna à Instituição, e comunicação externa das atividades de EAD da EA à comunidade.</p> <p>A comunicação “se retroalimenta” pela própria comunicação multidimensional (compreendendo esforços de suporte, treinamento/capacitação, divulgação, atualização/reciclagem), incentivando, inclusive, o envolvimento em novas pesquisas e novas iniciativas em EAD dentro da Escola, o que, a médio e longo prazos, traz certamente algum tipo de consequência para as práticas de comunicação e interação dos professores e tutores, especialmente, com os próprios alunos.</p> <p>Em síntese, poderíamos dizer que a percepção da EAD enquanto “oportunidade” – positiva ou não necessariamente – varia em função de como essa oportunidade é comunicada e “vivenciada” (individual e, então, institucionalmente). Ainda, essas percepções de oportunidade costumam variar, em termos gerais, entre os atores do processo (tutores, professores, alunos). A bem da verdade, não são subcategorias distintas em termos dimensionais, mas, sim, complementares.</p>
Interação	Cultura Posturas	A interação é qualificada neste estudo como apresentando as seguintes propriedades: conversações documentadas, raciocínios conjuntos, “publicização” do conhecimento e	Foram identificadas, principalmente, as seguintes dimensões de interação: a interação aluno-aluno; a interação aluno-tutor; a

		<p>trocas efetivas, num processo de construção do conhecimento (e do sujeito).</p> <p>No contexto da EA, a cultura acerca da EAD tem, como principal propriedade, o embasamento em idéias pré-concebidas, como, por exemplo, uma idéia <i>culturalmente difundida</i> de que a EAD sempre minimiza a interação, em vez de potencializá-la, sem uma investigação mais apurada, bem como um próprio desconhecimento acerca da modalidade e suas peculiaridades (inclusive com relação à educação presencial).</p> <p>Já as posturas principais observadas, nas diferentes dimensões (e, assim, para os diferentes atores) são: resistência a mudança; adaptação; maturidade; comprometimento; e cooperação.</p>	<p>interação aluno-professor; a interação aluno-gestor/administrativo/técnico; a interação tutor-tutor; a interação tutor-professor; a interação tutor-gestor/administrativo/técnico; a interação professor-aluno; a interação professor-gestor/administrativo/técnico; a interação entre processo (EAD na EA) e sociedade; e, ainda, a interação sujeito-tecnologia (no sentido do quanto esta última favorece, em alguma medida, as demais).</p> <p>A bem da verdade, no nosso entendimento, cultura e postura também não são subcategorias distintas em termos dimensionais, mas, sim, complementares, em que, por sua vez, ambas ajudam, em suas variações, a explicar variações nas diferentes dimensões de interação.</p> <p>Algumas dimensões em que se observam diferentes posturas, diante do fenômeno da EAD na EA (e seu respectivo processo de desenvolvimento): com relação, por exemplo, à realização, por parte dos alunos, de trabalhos em grupos virtuais; às reações dos professores ao prepararem uma disciplina a distância; às interações entre professores ao prepararem uma disciplina ou um curso a distância; às trocas entre tutores, e entre tutores e professores, e entre tutores e alunos ou professores e alunos; às posturas dos gestores do processo, etc.</p>
--	--	---	---

Quadro 8 – Quadro-síntese das categorias-base

Fonte: Dados da pesquisa.

6 A TEORIA SUBSTANTIVA DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL E DA EAD NA EA/UFRGS: O MODELO EXPLANATÓRIO-RELACIONAL²⁷

Tu precisas cuidar para não obscureceres o essencial (E5_3).

A questão importante não é tanto identificar e listar 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 ação (...). O importante é descobrir formas por meio das quais as categorias se relacionam umas com as outras (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 132; 140).

Uma vez considerada a *interação* – da forma como caracterizada dentro de nosso estudo – como categoria central, as análises realizadas conduziram-me a um esforço de explanação sobre a *permeabilidade* de cada categoria-base à interação, bem como sobre possíveis relações entre as próprias categorias-base.

A expressão *permeabilidade*, no senso comum e na definição geral (embora o termo seja utilizado com significados mais específicos em outros contextos e ciências, como, por exemplo, na Física e na Geologia), significa a atribuição daquilo que é *permeável*, ou seja, *que se deixa permear por*; permear, por sua vez, indica *passar através, passar por, entremear, atravessar, interpor*, enquanto verbo transitivo; ou, ainda, *estar de permeio* ou *intervir*, enquanto verbo intransitivo.

Neste sentido, a expressão *permeabilidade* – nas duas formas verbais – me pareceu a mais adequada para definir as relações que observei entre as categorias-base e, principalmente, delas com a interação: no quê essas categorias-base se deixam *entremear, atravessar* pela interação; onde uma categoria-base *atravessa* a outra; ou, ainda, no que uma categoria-base pode *intervir* na outra, ou onde a *interação* pode intervir numa categoria-base. Assim, mais do que, a priori, trabalhar apenas com relações propriamente causais – o que, inclusive, a abordagem metodológica que adotamos, a da *GT*, destaca como relevante –, preferi trabalhar com uma definição que, a meu ver, tem certo poder explicativo para tratar com as mais diferentes formas de relação.

Finalmente, não adotei, aqui, a literatura técnica como condicionadora ou limitadora da análise, mas, sim, em alguma medida, como recurso para aperfeiçoamento

²⁷ Por considerar esta abordagem com uma intenção tanto ou mais fluida, e ainda menos linear, do que a do próprio Capítulo 5, e após algumas ponderações, optei por não desenvolver um quadro sintético das permeabilidades ao final do capítulo.

da teoria construída, enriquecendo sua fundamentação, uma vez que entendo que nenhuma abordagem, sozinha, parece “dar conta” de uma explicação abrangente do fenômeno – e nem poderia, para qualquer outro fenômeno que se buscasse analisar em profundidade, e, em função disso, seriam infinitas as tentativas de aproximação com o conhecimento preexistente não só na Administração, mas em outras áreas de conhecimento.

Assim, aqui, todos os *encontros* com a literatura, que se foi possível fazer, ocorreram após o estabelecimento das possíveis relações do modelo, uma vez que apenas foram úteis para um refinamento, e não para uma delimitação, tampouco para uma predefinição do que foi *descoberto* (não se trata, de forma alguma, de um “demérito” aos conhecimentos construídos e já “convencionados”, mas de uma maior valorização do que *interpretamos, percebemos* e nós mesmos *construímos* nesta realidade, até porque, como referido em outras palavras já na Introdução, muito possivelmente estamos analisando este *exato* fenômeno – o da mudança relacionada à EAD em uma Instituição de Ensino Superior e, ainda, pública – pela primeira vez de que se tem conhecimento até então).

Então, obviamente a *visita* ao referencial da literatura técnica, de forma alguma, pode ser considerada exaustiva, dados os seguintes motivos que, a meu ver, são relevantes: a) a comparação com a literatura existente denota refinamento na análise mas, por outro lado, há de se considerar que sempre surgem novas abordagens, mesmo enquanto se está realizando um trabalho; e b) lidamos com um fenômeno multidisciplinar, que recorre a várias contribuições de outras áreas de conhecimento, o que, a meu ver, restaria inviabilizado dentro da realidade de pesquisa de Doutorado.

Logicamente me preocupo, aqui, com a qualidade da análise, embora considerando uma teoria substantiva como *uma* representação da realidade, que, a qualquer tempo, pode ser revista, modificada, ampliada, inspirando a análise em outros contextos – ou mesmo a construção de uma interpretação totalmente nova, no mesmo contexto substantivo. De qualquer forma, o que considere fundamental aqui foram as contribuições dos *validadores*, que, então, já foram incorporadas no próprio texto. E, na minha percepção, esta própria postura traz em si algum tipo de *teoria a priori*, embora implícita.

6.1 A PERMEABILIDADE DOS VALORES À INTERAÇÃO

Os setores externos não incluem somente o governo, incluem outras instituições, por exemplo, no nível estadual, no nível mesmo da prefeitura em que a universidade está instalada, ou da cooperação da universidade com outras cidades ao redor, e o importante é que todo trabalho feito na universidade tem que ter uma resposta para a sociedade a qual a sustenta (DLNT10 ou SAMIOS, 2004).

Neste ponto, temos um sistema que tem que continuar andando e temos que utilizar as suas funções. Esse processo de interação não é um processo que ocorre com uma intervenção externa para com a universidade. Na maioria dos casos, todas essas melhorias são provocadas pelo elemento da universidade, que se chama aluno, ou pelos próprios professores e servidores técnico-administrativos (DLNT10 ou SAMIOS, 2004).

As perspectivas *humana* (que se refere a uma nova compreensão dos indivíduos e dos grupos, em busca de maior satisfação e produtividade no trabalho a partir do novo modelo pedagógico adotado) e *cultural* (compreendendo novas formas de se conceber o processo pedagógico, a estrutura e o planejamento do trabalho, bem como trabalhando com os valores e crenças subjacentes ao processo), de transformação organizacional de Motta (1998) parecem ser, aqui, as mais presentes no foco da análise, embora a presença de outras perspectivas se possa notar, mesmo indiretamente.

Sob o paradigma da mudança como *compromisso ideológico*, afirma Motta (1998) que a mudança ocorre como fruto de um novo sistema de valores ou crenças, admitindo que a realidade organizacional é uma função dos valores das pessoas.

A partir da compreensão de que “valores” representam, basicamente, no contexto da EA/UFRGS, acesso, qualidade e conceito-pedagogia do modelo de ensino-aprendizagem da educação a distância, pode aprofundar a investigação da primeira dimensão da hipótese provisional central do estudo: a de que estes valores influenciam e são influenciados pelas interações que, na prática, ocorrem entre vários atores (e instâncias) do processo, seja em termos pedagógicos, de gestão ou mesmo outros.

O grau e a qualidade do acesso, em todas as suas dimensões – virtualização, alfabetização digital, ingresso em programas e sistemas qualificados de ensino, interação e sociabilidade, e recursos e conteúdos – são permeáveis à interação à medida que, na EA, as estratégias de comunicação e interação com a sociedade – inclusive com aqueles que *ainda* não são alunos – se desenvolvem adequadamente e são conduzidas na prática, como uma preocupação relevante da gestão.

Para haver desenvolvimento, temos que chegar em cada pessoa, tornar cada um uma pessoa ativa, empreendedora, crítica, envolvida e comprometida. Alguém capaz. A internet exige isso, e podemos mais facilmente envolver pessoas. Podemos criar laços de ida-vinda. Como a internet, a EAD tem valor em si. É algo mais permanente, uma tecnologia que se renova, que avança (E7-6-5_1).

O desenvolvimento de organizações de quaisquer tipos, assim como de pessoas, dependem essencialmente do desenvolvimento do conhecimento. A internet constitui uma opção fenomenal para tanto. E a EAD constitui uma forma de usar a internet. Assim, o desenvolvimento de empresas, municípios e de organizações em geral (e das suas pessoas) pode ser imensamente alavancado pela EAD (E7-6-5_1).

A idéia de “conceito da EAD” , por sua vez, percebi como “variável” a partir dos diferentes níveis de interação entre os atores no processo. Especialmente a partir das entrevistas e da análise do DLNT3 (ou CASAGRANDE, 2008), concluí que, à medida que a interação conduz a atividades efetivamente cooperativas, o conceito da EAD como inerente, por exemplo, a “qualidade” e “flexibilidade”, vai adquirindo uma conotação mais prática, mais “perceptível”, sobretudo, aos alunos.

Neste sentido, poderia afirmar aqui que a qualidade da interação, ou o grau em que se desenvolve a interação, é proporcional à idéia de EAD como sendo “uma modalidade de qualidade”, e não de “segunda linha”. Nisto consiste o próprio diferencial dos cursos de EAD da EA diante de outras soluções do mercado: a comunicação efetiva de mão-dupla, o esforço em se “combater” o modelo meramente expositivo-integrador, em que certamente ainda necessitamos de aperfeiçoamentos na prática, mas que ainda assim estamos *à frente* de outras instituições, conforme, inclusive, referido por alguns entrevistados.

Ressalte-se, no entanto, que me refiro a grau de interação, e não a *volume* de interação, ou, mais diretamente, a *quantidade* de pessoas interagindo simultaneamente num mesmo contexto. Essa *adequação* se refere, por exemplo, ao trecho a seguir, que sugere relação entre a qualidade da interação realizada e a qualidade do ensino-aprendizagem, sendo que este ainda é um desafio em que, embora notados alguns esforços, os cursos a distância da EA ainda necessitam superar (especialmente por questões técnicas e de alocação de recursos, mas também de preparação dos professores e tutores com relação a aspectos técnicos):

Eu também acho que as turmas tinham que ser menores, aí, até mesmo para todos se “enxergarem” em vídeo e áudio facilitaria muito(...) (E4_1).

Neste sentido, a partir de minhas observações e análises, compreendo que cultura e posturas, relacionadas ao desenvolvimento das interações entre os diferentes atores, nos diferentes níveis ou dimensões, relacionam-se com acesso, conceito da EAD e qualidade da proposta de ensino-aprendizagem.

Ainda dentro da grande categoria *valores*, outras relações podem ser estabelecidas, como, por exemplo, entre o conceito e a qualidade da proposta da EAD e o conhecimento desenvolvido *a partir da EAD* e *sobre a EAD*, no âmbito da EA. Foi-me possível constatar que a própria qualidade do conhecimento desenvolvido “a partir da EAD”, ou do conteúdo desenvolvido a partir da modalidade, foi considerado quase sempre “um conteúdo diferenciado” pelos entrevistados, em função de sua *forma de construção* (aí não me refiro unicamente ao material didático produzido pelos professores, mas, mais do que isso: às idéias e ao *novo* conhecimento que surgem a partir das interações, das trocas entre os atores). Surgem, daí, muitas contribuições originalmente não previstas – desde que o *processo* assim o permita, e dê condições – conceituais e técnicas – para estas trocas serem efetivas.

Por sua vez, o conhecimento *sobre a EAD* – o que compreendi como representando um conhecimento desenvolvido por meio das experiências em EAD na EA, numa relação entre teoria e prática contextualizada da EAD – interfere, por exemplo, nas definições desenvolvidas com relação ao *acesso*. De certa forma, entendo que esta experiência condiciona a abertura de novos cursos, a busca por novos públicos – embora nossa prática tenha me levado a perceber que as *demandas* (sobretudo de instituições como o Banco do Brasil) “nos procuram”.

Expectativa do aluno, parece que a preocupação maior assim, mais geral que eles têm, é a de um curso de qualidade e, no mínimo, igual ao presencial. Eles querem fazer um curso em EAD, que seja flexível ao horário, que seja uma coisa mais fácil, pois muitos trabalham, mas eles gostariam de ter uma formação tão boa quanto o pessoal presencial. Querem ser bem formados quanto alguém que fez um curso presencial. Do ponto de vista do pessoal técnico a maior expectativa é fazer com que aconteça o curso, sem maiores problemas técnicos. Fazer com que a tecnologia funcione, com as idéias que os professores *bolaram*, com as ferramentas que quiseram utilizar e ampliar, sempre crescer, dando o desenvolvimento contínuo para as ferramentas, da tecnologia, da plataforma, seria a satisfação na expectativa da questão técnica. Dos professores aqui na EA me parece que é conseguir dar aula normal como fazem no presencial, e esperar que os alunos retribuam mostrando que aprenderam tanto, quanto o pessoal do presencial. As expectativas deles é não terem surpresas, nem dificuldades maiores no EAD (E3-2_2).

Em síntese, entendo que o que desenvolvemos de conhecimento *acerca da EAD* nos conduz a delimitar, mesmo que muitas vezes não conscientemente, as formas de acesso de que dispomos: o acesso à **virtualização**; o acesso à **alfabetização digital**; o acesso ao **ingresso em programas** e sistemas qualificados de ensino; o acesso à **interação e sociabilidade**; e o acesso adequado a **recursos e conteúdos**. Embora identificadas na pesquisa estas cinco dimensões de acesso, percebi que algumas não são “alvo direto” das preocupações da EA – mas *deveriam* ser, na minha percepção, o que assim justifico:

- estrategicamente, a EA poderia, junto a órgãos de governo ou mesmo outras organizações, inclusive no terceiro setor, promover a divulgação dos seus cursos de extensão, graduação e pós-graduação, e cumprindo seu papel enquanto unidade de uma Universidade Pública, por meio de telecentros;
- embora se considere que a alfabetização digital não seja, propriamente, uma responsabilidade da EA, programas neste sentido, como, por exemplo, o oferecimento de cursos de extensão que propiciem a familiarização com a informática básica e com a EAD, seus recursos e pedagogia, poderiam sobremaneira despertar o interesse de outros públicos pelos cursos da instituição, em outros níveis de ensino;
- os contatos já estabelecidos com Ministérios, Tribunais e outras grandes instituições e organizações, de certa forma, concedem a mínima “abertura” para que a EA intensifique a proposição de novos cursos junto a estas instituições e organizações, bem como a outras direta ou indiretamente relacionadas a estas;
- concomitante a isto, a criação e o desenvolvimento de novos e grandes cursos não pode, de forma alguma, descuidar-se da preocupação com o grau de interação em pequenos grupos, privilegiando “cursos grandes com um grande número de pequenas turmas”, incentivando o sentido de comunidade; feito isto, poder-se-ia pensar, a longo prazo, em grandes comunidades de interação inter-cursos, inclusive, para discussão de temas comuns;
- tendo-se recursos e conteúdos como componentes (ou dimensões) relevantes ligadas à qualidade do acesso, a própria EA poderia estimular, internamente e a partir de um trabalho planejado de comunicação, a produção conjunta de materiais didáticos entre professores, entre professores e tutores, entre professores de unidades diferentes da UFRGS – o que também poderia despertar o interesse de

outras unidades da UFRGS pelo desenvolvimento da EAD tendo a EA como *benchmarking*; e

- é necessário lembrar que a EAD pode, e precisa ir, além do ensino: o conhecimento sobre a EAD pode e precisa ser aplicado em atividades de pesquisa, principalmente através da criação de redes (ou comunidades) de pesquisa dentro e fora da EA.

Se pensarmos estrategicamente para a EA, a EAD é o caminho óbvio, porque certamente a Escola de Administração mais conceituada do sul do País e provavelmente a mais conceituada do Brasil. No momento em que você implanta a EAD você está declarando que suas fronteiras não é mais Porto Alegre e agora quer-se atuar no Brasil inteiro, ou pelo menos em todo o sul do país. Sem a EAD, tinha-se um nome que era conhecido no Brasil inteiro, mas não se atendia toda a demanda existente. Eu acho que muitas pessoas entenderam isso, ou seja, no momento em que se usa a EAD, tem-se uma demanda praticamente ilimitada, de forma que a Escola pode oferecer muito mais do que tem oferecido até o momento (E4_2).

Fora isto, eu não sei, como sendo da equipe técnica eu não enxergo muito assim, na mudança da estrutura da Escola, mas também me parece que há uma maior contribuição dos professores de outras unidades da UFRGS, no caso do curso de graduação, em eles virem para cá, entrarem na Escola, irem para o estúdio para gravar, isto também aproxima professores de diferentes unidades da UFRGS com a Escola. Acabam conhecendo a estrutura da EA, interagem mais com os professores daqui que no modelo presencial, onde o aluno se desloca lá para o prédio da Reitoria, senta na sala e o professor dá aula (E3-2_2).

Neste contexto, é que situo, agora, a *tecnologia*, tanto enquanto *processo* quanto como *ferramental-instrumental*. A meu ver, e a partir, logicamente, de indícios da própria pesquisa de campo, não há como dissociar processo e ferramental-instrumental tecnológicos do acesso e da qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD. O processo tecnológico da EAD possui peculiaridades que o diferem da preparação das aulas no ensino presencial, e a forma como essas peculiaridades são consideradas dentro do processo interfere na percepção de qualidade de diferentes públicos, mas, principalmente, os alunos, e até futuros (ou potenciais) alunos. Aqui, me parece mais simples justificar isto através de sugestões práticas:

- flexibilidade no processo, em termos geográficos e de tempo, foi fortemente destacada como sendo fator associado à qualidade da proposta de ensino-aprendizagem da EAD. Neste contexto, a EA, em seus cursos, necessita considerar flexibilidade como um *valor* associado. Falamos freqüentemente em flexibilidade, mas nos falta analisar o quanto ela é, de fato, representativa em comparação com o conceito da EAD e com as expectativas dos atores (não apenas dos alunos, mas

também de professores, tutores, etc.). Foi referido por professores e tutores que “a EAD, sim, dá mais trabalho”; foi referido pelos alunos que “escolheram o curso pela flexibilidade”, mas, ao mesmo tempo, que “as disciplinas ocorrem muito rapidamente, uma seguida da outra, e não há tempo para a reflexão” e que “há um exagero na disponibilização de conteúdos em alguns casos”. A questão é: o que compreendemos por flexibilidade nos cursos na modalidade EAD na EA? Como associar flexibilidade e qualidade numa relação adequada?

- o ferramental-instrumental é o meio físico, por excelência, *em que as coisas acontecem*. Se assim percebido, facilmente pode ser associado a um valor; se associado a um valor, prontamente está ligado a qualidade, acesso e conceito. Sendo assim, não pode ser considerado pela EA meramente como um recurso, como uma ferramenta de fácil substituição e manutenção. Se o ferramental-instrumental é considerado conceitualmente, como um valor e não apenas como uma ferramenta, passa a ser algo estratégico, e não meramente algo operacional. Em sendo algo estratégico, deveria ser considerado à luz da estratégia da EA para a EAD; em sendo considerado à luz da estratégia da EA, deveria ser digno de investimentos de recursos, de comunicação, de difusão, de estrutura. Nem todas as instituições de ensino dispõem de um ferramental-instrumental desenvolvido localmente como a EA, e que – constatado pela pesquisa, e não apenas por minhas observações – *vem dando certo*. E, se *vem dando certo*, sua descontinuidade, troca “no escuro” ou “desinvestimento”, agora, seriam extremamente críticos para o público dos cursos já consolidados e de novos cursos. Assim, é uma decorrência de nossa análise a ênfase na manutenção e valorização do ferramental-instrumental, de seu conceito, de sua estrutura e, logicamente, de seus desenvolvedores.

Eu nunca entendi, desde que eu comecei a trabalhar aqui, me lembro até de comentar, eu não entendia qual era a estratégia da EA com relação a EAD. Eu não consegui enxergar a estratégia da EA em relação a EAD, assim como no geral. É difícil traçar o futuro organizacional da EA, qual é o modelo de gestão da EA em relação a uma maneira mais geral, se eu não consigo nem mais enxergar a estratégia dela em relação ao meu trabalho, porque é uma incógnita. Parece que a estratégia é “ocupar aquilo imediatamente, caiu uma oportunidade, então não vamos recusar, vamos pegar e ver no que dá”, mas não tem um planejamento estratégico maior. Ainda hoje me assusta porque nós estamos há quanto tempo batalhando a compra de permissão de um software e de um servidor para uma aplicação muito interessante na Plataforma, que vai estimular muito mais o processo de aprendizagem, e a EA tem dificuldades de aprovar. **Então o recurso está aí, existe, mas não enxergam como uma coisa estratégica.** Não há uma preocupação maior. Outra coisa que assusta é a **falta de definição do que é a Plataforma**, se ela é *software* livre ou não é. Dá a entender que eles não sabem se é, aí pensam: “vamos

ficar segurando mais tempo, para ver no que vai dar, para ver o que vai acontecer” (E3-2_2).

Por sua vez, vejo que podemos considerar que conceito da EAD e qualidade da proposta guardam algum tipo de relação com a gestão, em termos de papéis, poder e estratégia: a percepção de qualidade aumenta à medida que, mais do que propriamente os atores “cumprem” seus papéis, essa definição de papéis é suficientemente clara e orientada por uma estratégia *maior*.

A própria combinação, o papel da gerência, a única coisa que esta clara é o papel administrativo que a gerência executa. **O restante, a parte pedagógica, eu não vejo muito claro.** Ninguém pensou em pegar o curso a distância e tentar transformá-lo em algo maior. Tomam atitudes isoladas (...) e nem entre si trabalham em conjunto. **Não utilizam o fundamento pedagógico.** Não têm premissas para ampliar procedimentos [grifo meu] (E6-4_1).

(...)a maior parte, em relação a um recrutamento de tutores, dentro de uma tentativa de manutenção de uma equipe mais permanente de tutores. Tem uma questão administrativa e depois pedagógica. Ter uma equipe que se treine para ter um resultado melhor teoricamente. A questão de duração da disciplina e da parte de trocas. Isto é um dos pontos principais do curso, em que temos queixa de alunos, de professores, tutores, de que o tempo da disciplina não é muito maduro para construir conhecimento (E6-4_1).

Eu acho que o grande diferencial nisto, me parece, é que os tutores compram a idéia, eles vivem o curso, realmente se preocupam em fazer, eles se tornam os professores da disciplina. Eu acho que isto, depois da entrada, é o que mantém os alunos (E3-2_2).

Acesso e qualidade da proposta interferem, finalmente, na institucionalização, via comunicação e oportunidades e iniciativas, interna e externamente à EA. A qualidade normalmente percebida é disseminada no interior da organização, e não apenas o conteúdo dessa percepção, mas a forma como ela é comunicada e difundida, é crucial para a institucionalização na EAD na EA.

Se o que se comunica, em termos gerais, é uma idéia de que “a EAD não funciona” ou “não vale a pena”, possivelmente as iniciativas em EAD não será valorizadas, pela instituição, como relevantes; se não valorizadas, são provavelmente descontinuadas, desestimuladas, e o acesso (sobretudo a alunos e potenciais alunos) vai sendo cada vez mais restringido, sendo suas demandas sub-aproveitadas ou mesmo desconsideradas. O importante, aqui, é detectar os processos falhos e aperfeiçoá-los, durante a própria comunicação e difusão da EAD na EA.

Acho que para começar é a questão do preconceito, que é uma coisa inconsciente, uma coisa não pensada, na visão de que até um tempo atrás não tinha internet, a EAD era ensino por correspondência, Telecurso 2000, aqueles métodos de ensino que eram, efetivamente, de “segunda mão”, imaginando que se um dia a educação presencial não chegar, tem-se essa segunda possibilidade. Eu tenho a impressão de que, salvo alguns professores que entendem melhor a EAD, que têm uma convivência melhor, um entendimento melhor do processo, a maioria dos professores entendem a EAD como um “estepe” do ensino, sendo uma visão preconceituosa. Isso acaba refletindo na própria dedicação que eles levam para a EAD. Esses professores são uma parcela, mas são, ainda, a maioria. Acho que esta parcela tende a diminuir cada vez mais na medida em que as pessoas vão conhecendo o processo e vão vendo que não é bem assim, que é uma educação bem promissora (E4_2).

Neste sentido, as percepções de valor, e suas diferentes relações, trazem algum tipo de *conseqüência* para os conteúdos *sobre a EAD e a partir da EAD* – e, ao mesmo tempo, são afetadas, de alguma maneira, pela forma como estes conteúdos – em especial o conteúdo *sobre a EAD*, como é desenvolvido na EA – retroalimentam o processo de construção de conhecimento e de criação, e consolidação, destes *valores*. E toda essa *retroalimentação*, por sua vez, pode ser considerada a principal expectativa a partir das relações multinível, ou multidimensionais, entre as dimensões identificadas para interação no tópico 5.6.

6.2 A PERMEABILIDADE DO CONTEÚDO À INTERAÇÃO

Não sei dizer [se está na cultura da Escola]. Mas na minha está. E outros professores estão tentando também fazer isso. Isso que eu tinha dito: esta especialização, acho que ninguém tá colocando. Acho que só eu. E a resposta dos alunos, eles adoram. Eles sentem que tão sendo atendidos, que o professor tá preparando, etc. Eu faço o seguinte, não sei se as pessoas percebem, mas a gente pode intercambiar muito material. Então os filmes que eu faço a distância eu ponho pro presencial. Mas não substituo aula por filme. Semana passada dei uma aula bem difícil, desenvolvi, e o mesmo assunto eu tenho passo-a-passo a distância. E aí falei pra eles que eles podem rever tudo na plataforma. O aluno se sente gratificado porque tem as coisas à disposição, “sente firmeza” [grifo meu] (E5_2).

As perspectivas *humana* (que se refere a uma nova compreensão dos indivíduos e dos grupos, em busca de maior satisfação e produtividade no trabalho a partir do novo modelo pedagógico adotado) e *cultural* (compreendendo novas formas de se conceber o processo pedagógico, a estrutura e o planejamento do trabalho, bem como trabalhando com os valores e crenças subjacentes ao processo), de transformação organizacional de Motta (1998) parecem

ser, aqui, as mais presentes no foco da análise, embora a presença de outras perspectivas se possa notar, mesmo indiretamente.

Falamos em valores e, muito relacionado a eles, temos a questão do conteúdo, conforme já comentado. Neste sentido, buscamos agora associar conteúdo – a partir da EAD e sobre a EAD – à interação.

A EAD apresenta características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem, de forma bastante diferenciada com relação à do ensino presencial, e na qual o processo de conhecimento se dá através da comparação de novas informações às preexistentes na estrutura mental do indivíduo. Tanto no ensino presencial quanto no a distância, o conhecimento, desta maneira, subjaz às experiências pessoais e sociais do sujeito e à sua interação com o meio (GUADAGNIN *et al.*, 2006).

Como ressaltam os mesmos autores, os cursos na modalidade de EAD baseada nas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), sobretudo na internet, se caracterizam, fundamentalmente, pelo potencial de interação e interatividade que oferecem, o que tende a favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Conforme referido em momento anterior, certamente esse tipo de construção de conhecimento, não linear, não seqüencial, possibilitado pelos sistemas de hipertexto e hipermídia, requer dos atuais professores novas aprendizagens, principalmente no que diz respeito ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de EAD via rede, num contexto que compreende adequadas relações entre diálogo, autonomia e estrutura (MOORE, 1993; GUADAGNIN, 2006; GUADAGNIN *et al.*, 2006), em que atribui-se destaque ao diálogo. Cabe, contudo, no programa de ensino-aprendizagem, que se mantenha uma estrutura adequada ao desenvolvimento do diálogo e da autonomia.

Sob a ótica de Piaget (1973; 1976; 1977), a aprendizagem se constrói a partir da assimilação, que designa o fato de que a iniciativa na interação do sujeito com o objeto é do organismo. Todo esquema de assimilação é construído e toda a abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de assimilação, impondo-se ao meio. No entanto, é através de acomodações (que, por sua vez, levam à construção de novos esquemas de assimilação) que se dá o desenvolvimento cognitivo.

Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é, apenas, de assimilação, porém, diante deles, ela se reestrutura (acomodação) e se desenvolve para adaptar-se ao meio. A acomodação é a reestruturação da assimilação. Por fim, o equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação à situação (MOREIRA, 1999). Concluindo, na visão de Piaget, só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação, na medida em que se estabelecem as interações, onde o sujeito e objeto se modificam mutuamente.

Já a contribuição de Vygotsky (1987; 1988) está na idéia de que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma independente do contexto social, histórico e cultural. Na visão de Vygotsky, os mecanismos pelos quais se dá o desenvolvimento cognitivo são de origem e natureza sociais. Para este autor, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais, sendo que é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Ainda, conforme Garton (1992), as relações sociais convertem-se em funções psicológicas através da mediação, ou atividade mediada direta, a qual é, para Vygotsky, típica da cognição humana, posto que é pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais, o que é típico do domínio humano.

Assim, como numa construção, o sujeito poderá constituir uma *aprendizagem significativa*, que faz sentido, tornando-se apto a constituir novos conhecimentos a partir do que já foi construído. Aí reside a diferença entre a real compreensão dos conteúdos e uma mera memorização, característica de um método expositivo-entregador, este que, no máximo, garante uma mera apropriação e memorização, não contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico autônomo (GUADAGNIN, 2006; NOVAK, 2006).

Um esforço de relação desta interação com os estudos interpretativos das teorias organizacionais poderia ser feito com a proposta de Weick (1995a). Neste espírito de compartilhamento, as formas pelas quais os indivíduos criam sentidos e significados constitui um processo relevante, enquanto individual e social. A criação de sentido – ou *sensemaking*, conforme Weick (1995a), inclui a construção e o destaque de informações indiretas, que são interpretadas e suas interpretações revisadas, baseadas na ação e suas conseqüências. Nos objetivos de compartilhamento e aprendizagem em comunidades virtuais de aprendizagem através da interação, a criação de sentido constitui um processo relevante, enquanto individual e social.

Nesta construção, no contexto do ciberespaço, abre-se campo à pluralidade metodológica, havendo transgressão de métodos ditos “convencionais”, bem como tolerância a diferentes discursos. Conceitos e teorias desenvolvidos são incentivados a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser usados fora do seu contexto de origem, o que se torna normal numa forma de conhecimento que concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade e que, sendo total, não é determinístico; sendo local, não é descritivista. É, portanto, um conhecimento sobre as condições de “possibilidade” (SANTOS, 2002). E que, sob *determinadas* condições, pode ser considerado um conhecimento *diferenciado*:

É difícil avaliar qual é o conhecimento final adquirido com um grupo de pessoas, para comparar com outro com processo diferente, mas eu acho que no mínimo se dá uma construção de conhecimento diferente de acordo com as ferramentas a serem usadas. A EAD proporcionou maior interação tanto do aluno com o professor, quanto de aluno com aluno, mais construção de conhecimento, diferente da de sala de aula, em que a turma fica mais calada e o professor transmitindo. Eu acho que teve uma mudança grande neste sentido. Aproximou mais, o aluno tem mais voz ativa dentro do EAD do que no presencial, isto eu achei muito interessante (E3_2_2).

Sim, acho que é uma produção diferenciada, tanto no conteúdo como na qualidade. Isso decorre primeiro do perfil diferenciado do aluno do ensino presencial e do EAD. Percebo que o aluno da EAD é mais maduro e não está fazendo o curso somente porque os pais mandaram. Na EAD tem-se uma discussão mais rica e mais politizada. No ensino presencial, o aluno, para ganhar presença, basta estar “de corpo presente”. Na EAD ele é obrigado a interagir, de forma que as construções de conhecimento ficam estimuladas [grifo meu] (E4_2).

Entre tutor e aluno, e aluno e aluno, eu acho que sim é mais que o presencial, e é o meio em que permite que seja mais presencial. Digamos, tem uma plataforma para poder o cara postar trabalhos, arquivos a hora que quiser e ter um fórum único, sendo melhor do que o cara se encontrar toda terça - feira à noite numa aula em que ele tenha que assistir. Eu acho que dá uma flexibilidade maior e permite uma comunicação maior. A ferramenta é fundamental, pois estimula uma comunicação maior (E4_4).

Eu acho assim, se fizer a comparação com outras coisas que eu já vi de EAD, por aí este da UFRGS é o único que gera conhecimento em chat e em sala de aula. Na verdade o EAD hoje é uma replicação de uma apostila e aí só vai ali, muitas vezes não tem chat, a maioria dos EADs não tem chat, não tem lugar de interação, tem basicamente fórum, e no fórum vira um *copy page* horrendo, não gerando conhecimento. Eu diria assim: Dependendo da disciplina e do tutor eu acho que isto pode ser *copy page*. Depende de como o professor propõe e de como o tutor desenvolve as atividades (...). Então como tem muita coisa e as disciplinas são muito curtas, o espaço é muito pequeno, para fazer uma coisa semelhante ao presencial ele não poderia ser menos tempo que o presencial. Precisaria de um tempo maior, por ter esta assincronicidade no fórum. E no chat leva muito mais tempo analisando, por serem discussões variadas. Não há uma conversa, não flui, é quebrada a discussão, comenta-se um assunto, daqui a pouco se volta ao assunto

anterior, parece que não é uma coisa que flui, então tu perdes eficiência em desenvolver um assunto. Então não aprofunda, não tem o desenvolvimento tão bom como no ensino presencial, mas comparando o aluno do presencial de outras faculdades e o aluno a distância da UFRGS, acho que a geração de conhecimento do debate ainda é mais rica no fórum do que uma aula da UPF, na Ulbra ou, na Unisinos, onde eu já pude dar aulas (E4_5).

Eu acho que dificuldade em lidar com a tecnologia, principalmente, se deve a falta de conhecimento, contextualização da disciplina, entre outras questões. Então eu diria assim: o que faz com que haja maior interação? Eu acho que o principal é a postura do tutor, o conhecimento. O fato de ter tutor, de ele ser vinculado ao programa de pós-graduação, ou então, que tenha um conhecimento diferenciado, que tenha uma bagagem de conhecimentos, que tenha vivido certas coisas e que saiba interagir, eu acho que isso faz ele muito diferente do que um tutor que vai só repassar, responder dúvidas daquele conteúdo, tipo, preencher lacuna. O tutor tem que dizer qual a lacuna que tem que ser preenchida, e o aluno tem que preencher, e o tutor irá controlar aquilo, mas, o como contextualizar isto, o como trabalhar, ou o como falar ele não sabe. Na UFRGS os tutores fazem isto, e o aluno não consegue se desenvolver na questão em função muito desta postura que os tutores têm (E4_5).

Ainda, outros aspectos puderam ser elencados:

Hoje há toda uma tendência digital, por exemplo, na busca da legalidade do direito autoral...não se incentiva a formação de equipes para formação própria de material, porque isso sai do modelo de “braço cruzado” do presencial...quando você envolve um professor com EAD, ele precisa ser incentivado para produzir material, livros, o que pode até custar um pouco mais em termos de planejamento no começo, mas acaba compensando depois. É uma questão de identidade do professor com o processo, com a instituição, e do aluno com a instituição, por esse uso do material próprio (E6-4_1).

Eu nunca tive nenhuma reclamação, mas, aí, pra fazer a prova a distância tem que ter outra cabeça. Não pode ser aquele professor paranóico, sobre se o aluno cola e tal. Isso não pode. Se fizer uma prova a distância, o cara pode sentar com um bando de PhD pra ajudar. Então eu tenho uma visão de que prova é momento de aprendizagem. E tenho de considerar isso (...). Se tu estás diante de um problema, tu vais tentar consultar todas as fontes possíveis. Aí a situação de prova é a mesma (...). Então, na verdade não é prova, é um exercício. Mas é benéfico no processo de ensino-aprendizagem, porque ele pergunta, ele tem exercícios, fala com o outro, etc. Só que pra fazer prova a distância o professor tem que ter uma cabeça de outro mundo. Ele não pode ficar... assim, eu digo assim, o controle pra ti é o mercado (E5_2).

O grande problema da EAD é que, como hoje de manhã, eu *tava* estudando um assunto e eu vi uma aluna totalmente apavorada. Aí eu perguntei qual era a dúvida, aí fomos por outra estratégia. Porque eu percebi pelo olhar dela. Mas, aí, te coloca numa máquina. E a outra pessoa tá “perdendo os cabelos” e não tá declarando nada. O problema do EAD é que tem que escrever. E se eu disser “não entendi”, o outro fala “que cara burro”, e fica registrado. Tu imagina numa empresa em que as pessoas se devoram, que todos estão puxando tapete de todos, deixar explícito que tem dúvidas... imagina. “Se ninguém pergunta, eu não pergunto”. Acho que isso é um grande desafio. O professor tem que ter uma didática, que, explique as coisas que são dúvidas sem chamar os alunos de ignorantes [grifo meu] (E5_2).

Assim, os conteúdos desenvolvidos a partir da EAD trazem implicações para a gestão e para a tecnologia, sobretudo no que tange aos processos pedagógicos, como decorrência de uma interação, em alguma medida, *formalizada*:

Do ponto de vista do ensino, a EAD torna a relação entre alunos e professores muito mais formal, e ela passa a exigir muito mais por parte do professor. Em escolas técnicas, colégios e mesmo universidades, há muitas situações em que o professor não tem um currículo definido, ele apenas disponibiliza dois ou três capítulos de livros no xerox e ninguém tem como ter controle sobre como acontecem essas aulas, sobre a qualidade, e nem mesmo se ele está cumprindo o currículo. Já no EAD acontece o contrário: a disciplina já inicia com todos os materiais e documentos à disposição não só dos alunos como de qualquer outra pessoa responsável dentro da instituição. O professor é induzido a ser mais qualificado com relação às vídeo-aulas ou materiais. Elas obrigam o professor a ser mais sintético e objetivo. Também a possibilidade de todos os contatos entre professor e aluno serem registrados torna o processo mais formal e exige uma postura mais adequada por parte de todos (E3_3).

Ah, outra coisa que tem aí, que tá faltando, é que tem que desenvolver critérios de avaliação claros. O critério tem que ser claro e os alunos entenderem. Se envolver participação, o aluno TEM que participar. Se envolver apresentar trabalho, ele tem que apresentar trabalho. Então os critérios de avaliação no EAD não podem envolver só prova e participação. Têm, também, que envolver organização. Porque o aluno que estuda a distância e não é organizado... ele não vai conseguir. É claro que eu participo às vezes de chats, e eu tenho que marcar minha presença, entro, mostro que tô ali e saio dali. E todos fazem isso. Eu entro lá e o aluno tá lá, eu tô lá, mas eu tô lá tomando banho, posso jantar. Na hora de encerrar o chat tenho de sair (E5_2).

Neste contexto, portanto, a qualidade dos recursos, mas, também, a atuação dos atores – especialmente o tutor – no processo, se mostraram cruciais para a produção de conteúdo que se diga *diferenciado, a partir da EAD* – bem como o *dilema* da questão do direito autoral.

Agora, voltemos nossos olhares para os conteúdos *sobre EAD* – ou, na prática, para que implicações de interação podem interferir no que se sabe e no que se desenvolve em EAD na EA. Na análise desta permeabilidade, assim, também me pareceu oportuno fazer alguma associação com conceitos essenciais de aprendizagem organizacional. Questionar a EAD em sua *essência* – que, de certa forma, é o que propomos aqui – é o fundamental para uma aprendizagem de *circuito duplo*, numa perspectiva em que a aprendizagem organizacional é vista como mecanismo para superação dos possíveis obstáculos à mudança (ARGYRIS, 1992).

Argyris define, como *circuito duplo de aprendizagem*, aquele em que os erros não são corrigidos apenas com a definição de novas ações, mas, sim, revendo os **valores**

fundamentais que governam as ações. Circuitos simples, que corrigem erros apenas em nível de ações – na “superfície” –, não atuam na **causa** dos problemas. Porém, cabe diferenciar *valores* (tais como os definimos no presente estudo, no que tange a expectativas dos atores, principalmente: acesso, qualidade, conceito da instituição) dos valores como correspondendo a *premissas*, ou “pressupostos” para a ação, e que, no nosso entendimento, estão inclusos na categoria-base *interação* e suas subcategorias *cultura* e *posturas*. Em outras palavras, me parece necessária uma transformação cultural institucional, a partir da conscientização individual, para a institucionalização da EAD na EA e para uma adequada “apreensão” do conteúdo do conhecimento *sobre a EAD*. Então, não basta aprendermos a, até, valorizar o erro, e mesmo corrigi-lo na prática, como parte do processo, se uma importante *institucionalização cognitiva* não estiver “por trás”. Sem ela, na visão de Argyris, a aprendizagem – não apenas para os alunos, mas para toda a EA com o processo – de fato, não ocorre.

Essa abordagem também é coerente com o que Caravantes e Pereira (1985) referiram como um confronto *substantivo* entre o processo de aprendizagem e o processo de mudança organizacional planejada – uma vez que referimos e explicamos nossa compreensão de que a idéia de mudança planejada não explica satisfatoriamente a mudança que analisamos:

- consciência da autonomia (e de sua importância), em vez do mero condicionamento;
- valorização do pensamento crítico;
- liberdade de criação e de expressão, em vez da mera sujeição a normas e regulamentos (embora, institucionalmente, sejam reconhecidos e tenham sua importância);
- participação real, e não apenas verbalizada;
- uso efetivo da experiência acumulada na solução de problemas;
- ênfase na racionalidade substantiva; e
- ênfase em conteúdo, mais do que em processos.

Obviamente que, como já referido, isso traria implicações nas formas de *controle* adotadas pelo processo e para os mais diferentes agentes, até mesmo no âmbito do ferramental-instrumental. Alguns controles, mesmo necessários, teriam de ser adaptados, flexibilizados, de maneira a cumprirem seus objetivos de “formalização” sem, contudo,

“coibir” a aprendizagem significativa, combinando autonomia (não apenas para o professor, mas sobretudo para o aluno e também para o tutor), construção coletiva (não apenas em sala de aula, mas entre os mais diferentes atores, *construindo* coletivamente a proposta e a história da EAD na EA, na teoria e na prática, considerando as dimensões de interação já elencadas no tópico 5.6 e sua interação multidimensional entre elas próprias, inclusive).

Continuando, Argyris (1992, p.115-116) defende que “o primeiro passo para o fortalecimento da capacidade de uma organização aprender, especialmente com referência a problemas embaraçosos ou ameaçadores, é mapear o modo de ela lidar com tais problemas, no momento presente”. Talvez *mapear*, aqui, pareça um tanto “funcional” demais – pois entendo que, no fundo, não se gerencia, não se controla plenamente um processo de mudança; então, poderíamos nos referir a *descrever*, ou, melhor ainda, *interpretar* (o que, de fato, se procurou fazer ao longo de toda a análise). A interpretação acerca de como as pessoas *reagem* diante da EAD na EA, no que manifestam ou não, nos é, portanto, significativa para que se possa pensar no conteúdo do conhecimento *sobre a EAD* ou, então, numa *organização que aprende – ou em que todos aprendem algo – com o uso da EAD*.

6.3 A PERMEABILIDADE DA TECNOLOGIA À INTERAÇÃO

A perspectiva *tecnológica* (envolvendo alterações nas tecnologias produtivas, na divisão do trabalho e na especialização de funções, bem como possíveis resistências à inovação tecnológica), e a perspectiva *estrutural* (compreendendo a reestruturação nas formas de distribuição da autoridade e responsabilidade), de transformação organizacional de Motta (1998) parecem ser, aqui, as mais diretamente relacionadas ao foco da análise, embora a presença de outras perspectivas se possa notar, ainda que de maneira indireta.

Qualificando, novamente, a categoria-base “tecnologia” como composta pelas subcategorias “processo” e “ferramental/instrumental”, podemos buscar relações destas duas subcategorias separadamente, com a categoria-base “interação”, uma vez que percebemos que essa permeabilidade manifesta-se aqui com dimensões diferenciadas nas duas subcategorias.

Embora partindo de uma análise mais geral – por assim dizer, praticamente do senso comum, mas nem por isto irrelevante, podemos atestar que a tecnologia, em todas as dimensões em que se pode qualificá-la, costuma representar um aspecto ou elemento crítico para as organizações e instituições em geral. Ressalte-se que, aqui, nos referimos a

“tecnologia” como constituindo quaisquer ações dentro de um determinado processo produtivo, e não unicamente ações de “mediação”, no caso, midiática.

Dentro dessa conotação crítica, foi possível inferirmos que, enquanto percebida unicamente como “mediadora” e não como “processo”, ela sofre de ligeira *desvalia*, deixando, assim, de ser considerada pelas organizações e instituições em toda a sua essência.

Em vários momentos da análise, nesta pesquisa, percebemos que predominantemente a tecnologia foi associada à “Plataforma NAVi” apenas, quando a compreendemos sob um aspecto mais abrangente, como processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EA – o que traz consigo outras relações e implicações com outras categorias de base do que propriamente apenas a Plataforma. E, embora nosso objetivo seja, também, explicitar a permeabilidade da interação à Plataforma enquanto “manifestação” ferramental/instrumental da tecnologia, ou *artefato*, acreditamos ser imprescindível analisar a Plataforma como parte de um *processo*. Diante disto, na própria condução das entrevistas, nos foi salutar esclarecer que nos referíamos a tecnologia como processo e ferramental-instrumental (Plataforma).

Partindo da Plataforma, diferentes fontes de dados nos remeteram à definição conceitual da Plataforma NAVi como *ambiente interativo de aprendizagem*, mas cuja interatividade na prática foi percebida e identificada em graus, ou medidas, ou mesmo aspectos diferentes para os diversos sujeitos. Basicamente, constatamos que a interação conceitual “refletida” (ou não) na Plataforma é variável com relação à visão de *processo* dos sujeitos – esta que, por sua ordem, pareceu-nos mais fácil e diretamente ligada a “interação”. Logicamente, enquanto *ferramental-instrumental*, ela “não dá conta” disto sozinha, embora constitua um *meio* relevante para esta relação:

O que está guiando [a EAD na EA] é a oportunidade de trazer projetos de baixo custo, eu acho que não está sustentando uma mudança do paradigma da educação, [a EA] não está tão preocupada com isto agora (...). Tanto é que no curso de EAD não exploram o máximo que poderiam explorar. Das ferramentas de EAD, utilizam as mais básicas, só para fazer o curso acontecer (...). O professor já não traz nenhuma criatividade, inovação no processo, então fica em cima de chat, fórum e vídeo-aula, fica num padrão mais garantido, isso sufoca um pouco na inovação, houve um melhor gerenciamento de controle no processo de avaliação melhorou, existe o mecanismo de avaliação, para avaliar o aluno, a interação, mas parece que chegou em um ponto que ficou meio estagnado, determinando quais as ferramentas que usam e inibindo a criatividade. Já era raro o professor ser criativo, com relação às ferramentas, e ainda ficou mais difícil, pois já tem uma determinação do que se deve fazer e como se deve fazer (E3-2_2).

Não muda nada. Eu não vou mais falar com o professor. Vou trocar e-mail e talvez eu use o fórum. Muitos e-mails entre eu e um certo professor, não passava pelo correio da plataforma, e sim por telefone, ou e-mail da EA. A metodologia a distância não gerou uma comunicação maior do que você fosse ajudar em uma aula presencial. Pedagogicamente ela influencia bastante. Agora nesta parte, talvez parte institucional de convivência eu não vejo impacto. Se tem uma relação com a pessoa, você vai conversar no café. No EAD você não tem como se encontrar pessoalmente. Depende da predisposição da pessoa para ensinar, dependendo da plataforma. A tecnologia mesmo que importante ela não é determinante. Você pode ter a melhor plataforma do mundo, mas se o tutor não interagir, não adianta. Depende muito de quem é o professor, tutor. O fator determinante não é a tecnologia e sim como você usa. A plataforma é muito boa, tem muitos recursos, mas você pode usar muito bem, ou muito mal (E4_4).

O caráter de *processo*, desta maneira constitui, mais do que nunca, uma atribuição dos sujeitos, ou, melhor referindo, uma atribuição que os sujeitos concedem ou não, individualmente ou através das interações (ou das não-interações!).

Em linhas semelhantes, uma de nossas primeiras *hipóteses provisionais* sugeria algum esforço de relação entre a Plataforma NAVi (ferramental-instrumental) e a pedagogia da EAD adotada pela EA, bem como entre a estrutura da Plataforma e o modelo de gestão da EA, alinhado, por sua vez, com esta pedagogia. Com efeito, em termos práticos, esta hipótese **não se confirmou, não se justificou.**

Conceitualmente, tínhamos o seguinte, exatamente nos mesmos termos do que foi exposto no Projeto:

O processo pedagógico levado a efeito passa a refletir, melhor, uma visão e orientação institucional. Assim, é possível estabelecer melhor correspondência, ou refletividade, ou mesmo simbiose, entre o processo sistêmico em que se baseia a Plataforma NAVi e o processo pedagógico implementado na prática, destacando-se, como características relevantes da Plataforma: flexibilidade orgânica institucional, possibilidade de uso dos recursos em qualquer nível, enfoque para a autonomia, enfoque para a construção conjunta de conhecimentos e valorização da participação e do envolvimento dos usuários.

Acredita-se que a esta estrutura sistêmica tecnológica (do NAVi e, em conseqüência, de sua Plataforma) se acrescenta, mais facilmente que aos meios presenciais, e refletindo o pensamento da EA, uma orientação pedagógica mais plural, mais dialógica, mais interativa e, assim, com maiores opções de aprendizagem, em que, por exemplo, passam a existir pressões para que as disciplinas utilizem um modelo de aprendizagem do curso, seguindo uma rotina de eventos, utilizando um repertório diversificado de recursos, usando inclusive apoios pedagógicos novos.

Em síntese, ao mesmo tempo em que a Plataforma NAVi, com enfoque sistêmico aberto, apóia a construção de um conhecimento plural, cabe rediscutir, neste processo, os próprios pressupostos e modelos tradicionais de aprendizagem (em geral) na EA. Destarte, surgem pressões e mesmo rupturas em relação a modelos de ensino assentados em pressupostos anteriores. O processo de aprendizagem apoiado pela Plataforma NAVi traz a ruptura com modelos passados, gerando correspondências, em espiral, entre um novo modo mais orgânico e plural de estrutura de aprendizagem e as próprias concepções sobre o processo de aprendizagem. Estas concepções interferem na forma de os sujeitos verem a EA, bem como interferem nas linhas de decisão da própria EA no que tange a seus

processos educacionais e à sua própria estrutura. É possível observar que, com gradual freqüência, esse novo enfoque tem provocado reações e atitudes de *defesa*, sejam individuais ou coletivas.

Exemplificando novamente, no modelo tradicional de ensino (presencial), o professor elabora de forma individual seu plano de ensino, e leva a efeito o mesmo de forma individual, atuando, portanto, com total autonomia e individualismo, enquanto que, no modelo de EAD adotado pela EA, o professor passa a ser orientado por uma estrutura tecnológica, administrativa, e mesmo pedagógica (o modelo de ensino com *chats*, fóruns, exercícios, etc., amparado, inclusive, por profissionais envolvidos com Orientação Pedagógica especializada), além de se potencializar que ele trabalhe de forma mais colaborativa com outros professores de sua área de conhecimento. Sendo assim, percebe-se que o professor, neste processo, passa a ser responsável por implementar um ensino bem mais orientado, planejado e distribuído – o que constitui, por essência, um *desafio*.

Assim, passa a ocorrer uma simbiose ou correspondência que tende a ser significativamente maior entre aspectos objetivos da Instituição (Plataforma, administração, recursos etc.) e o novo processo pedagógico. Ainda, é fundamental afirmar que esta relação de correspondência mútua, que tanto se enfatizou até aqui, é, no entanto, uma relação freqüentemente construída, posto que novos elementos são agregados e conhecidos com relativa freqüência, a cada passo do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se perceber que o enfoque sistêmico da Plataforma é mais amplo que o enfoque apenas funcionalista; por exemplo, a "navegação pela hierarquia institucional" permite "pular" livremente de um nível para outro, sem orientações fixas. Da mesma forma, os recursos podem ser livremente acionados e usados em qualquer nível da estrutura institucional definida para qualquer instituição. Dentro de uma estrutura hierárquica definida para alguma instituição, um usuário pode assumir diferentes funções de administração e de papéis. Assim, persiste o enfoque para uma estrutura efetiva ampla (total) e flexível (ou orgânica).

Isto posto, é possível inferir que a estrutura da Plataforma, cuja interface remete à idéia de interdisciplinaridade e pluralidade por meio de uma "navegabilidade multinível", acaba "refletindo", de forma correspondente, a idéia de flexibilidade e organicidade que se pretende adotar no âmbito pedagógico dos processos educacionais (especialmente a distância) da EA, ao passo que este processo educacional vem, também, ao encontro da filosofia educativa da EA e da própria UFRGS. **Neste sentido, também de forma correspondente, é que a EA acaba por adaptar suas estratégias, num processo gradual, às demandas deste modelo pedagógico emergente** (SCHRÖEDER, 2008, p. 89-91).

A atuação do NAVi, enquanto organização profissional e inovadora dentro da própria EA, vem ao encontro da própria estratégia educacional que se pretende implementar através de sua própria Plataforma: flexibilidade, organicidade, autonomia, trabalho colaborativo e interação interdisciplinar. Estes mesmos conceitos se refletem na concepção pedagógica adotada pela Plataforma que, por sua vez, vem ao encontro das competências que a EA visa desenvolver nos atores organizacionais (alunos, professores, servidores), já mencionadas anteriormente, e que envolvem aspectos como autonomia, pluralidade e diálogo. É nesta concepção que, aparentemente, se baseia o trabalho do Núcleo; é sob esta ótica que se concebeu a Plataforma; é sob esta visão que a EA mantém os seus principais objetivos, anteriormente recordados. É uma correspondência eminentemente conceitual e de postura (SCHRÖEDER, 2008, p. 93).

Nossa análise, traduzida em todo o Capítulo 5 e neste, comprova que, em termos gerais, essa *adaptação estratégica não* se confirmou na prática, embora sugerida (conceitualmente) por nossa análise de artefato já na época do Projeto. O que possivelmente

ocorreram foram “soluções emergenciais”, mas não posso afirmar que, de fato, se desenvolveu uma completa *estratégia* associando gestão e pedagogia. O processo guarda relevantes diferenças entre as práticas e os discursos:

Tem a visão do discurso e a visão da prática. A visão do discurso é construtivista e etc., e a visão da prática é completamente o oposto, uma visão “mega” hierárquica, controladora, que dá pouca independência tanto para os alunos, quanto para os tutores, quantos para as turmas. E no discurso é completamente o oposto. Eu acho que a educação a distância tem na sua própria natureza o construtivismo, pelo o aluno ter obrigatoriamente um outro perfil de aluno, um perfil mais velho geralmente, enfim, que saiba buscar as coisas por ele mesmo, ele não precisa daquela “tutela” do professor de ficar dizendo: “olha, tu vais ter que ler isto, vais ter que ler aquilo”. Acho que ele (o aluno) tem um pouco mais de noção do que ele quer, e acho que isto leva um pouco mais para o lado do construtivismo, mas a estrutura daqui dentro é justamente oposta. É justamente do controle, justamente da tutela, de homogeneizar tanto os indivíduos: tanto os alunos quanto as turmas – as diferentes turmas que estejam passando pelo mesmo nível (E4_2).

Eu vejo que o NAVi sempre teve dificuldades de impor uma tecnologia em termos de modelo de produção de conhecimento, ou seja, de pedagogia, uma vez que, historicamente, dentro do pensamento e da cultura da UFRGS, o professor é autônomo na definição da tecnologia que utiliza para suas aulas presenciais; a opção do NAVi foi de fazer com que a estrutura (o ferramental) levasse a construir, indiretamente, na mente dos professores, o processo (Validador 12).

Em outras palavras: sem *processo*, a Plataforma e seus recursos perdem sua essência, e vêm desvalorizado todo um esforço de elaboração conceitual, declaradamente baseado no enfoque sistêmico. Isto nos é nítido quando os entrevistados referem, por exemplo, que “há muitos recursos da Plataforma que não são utilizados”, ou, paradoxalmente, “quando se usa muitos recursos diferentes a reação não é positiva”. Sem o esclarecimento da visão de processo, sem sua comunicação efetiva e sem **sua institucionalização efetivamente cognitiva**, a partir de uma estratégia – de ensino e de gestão – *coerente*, não se tem como nem por que explorar a questão da interatividade dos recursos e de seu potencial para a interação entre os sujeitos.

A comunicação virtual oferece aos indivíduos um modo novo de manipular a mensagem, criar, recriar, impactar os outros com técnicas que o computador, por exemplo, oferece hoje. Trabalhando em um computador, uma pessoa pode cortar o texto, manipulá-lo ou até destruí-lo, criar imagens, manipulá-las, editar campos pessoalmente, organizar fragmentos e mesmo disponibilizar estas informações, via computador, para outras pessoas. Também, conforme lembra Mendes dos Santos (2001), o processo de criar significados no contato com a linguagem virtual incorpora todos os aspectos físicos e psicológicos da pessoa e a interação dela com os outros em um certo ambiente que vai além do espaço físico em que

normalmente a pessoa se comunica. O ciberespaço, neste sentido, é considerado o “espaço virtual” onde a presença física (como normalmente concebida) não é necessária.

Mas, cabe ressaltar que, para Lévy (1999), não é a tecnologia propriamente dita que causa impacto nas pessoas, mas são os homens que, interagindo com a tecnologia, a modificam. Mesmo supondo a existência de, separadamente, técnica, cultura e sociedade, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, pode-se igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Neste sentido, Lévy vê na tecnologia apenas um processo cujos resultados podem ser tanto positivos quanto negativos, tratando-se de uma mistura de fatores técnicos e humanos, representando, assim, a *qualidade das relações* – ou interações – humanas uma questão *fundamental*. Isto, portanto, parece corroborar com nossas constatações de relação entre tecnologia e interação, ou permeabilidade da primeira à segunda.

Motta e Vasconcellos (2006, p.195), com quem me “deparei” ao final desta análise, trazem algo que *faz muito sentido* com relação às nossas constatações, dentro das Teorias Organizacionais:

A teoria sociotécnica²⁸ mostra que, embora redefina o horizonte de possibilidades, a tecnologia não pode determinar quais escolhas são feitas pelos indivíduos e com que intenções. É o ser humano que atribui sentido à ferramenta, de acordo com seus padrões cognitivos, seus objetivos pessoais e com os elementos de sua identidade social.

Nesta mesma concepção, podemos aqui inferir a correspondência não apenas com interação – em que esta reflete, em alguma medida, padrões cognitivos dos indivíduos e seus objetivos, por meio de cultura e posturas –, mas com valores, conteúdo, institucionalização e gestão, em que se tem a interatividade, via tecnologia ferramental/instrumental e a partir de um processo concebido, comunicado e efetivamente difundido; e como premissa para o acesso e para a pedagogia, no modelo de valores.

Eu percebo que eles [alunos] ficam bastante exigentes com relação à plataforma, à instabilidade, e isto é fácil de entender porque aquilo é o ambiente virtual deles, é o

²⁸ A teoria sociotécnica não foi abordada exaustivamente em nosso trabalho por se considerar que, embora reflita alguns de nossos achados, não fornece a eles uma explicação totalmente abrangente. De qualquer forma, esta teoria é uma abordagem bastante relevante das teorias organizacionais, que propõe, em resumo, a visão das organizações como sistemas abertos, à luz de aspectos técnicos (demandas físicas e da tarefa) mas, também, sociais (relações entre os sujeitos) – daí o nome “sociotécnica”. Seus principais expoentes são Rensis Likert, Eric Trist, Fred Emery, Daniel Katz e Robert Kahn, dentre outros. Uma leitura introdutória de boa qualidade pode ser feita a partir dos autores brasileiros Motta e Vasconcellos (2006), p.163-207.

meio que eles têm para se comunicar. Se fica cinco minutos fora do ar eles geralmente reclamam. É equivalente a você chegar no prédio para ter aula e o prédio estar interditado, e por cinco minutos ficar esperando para poder entrar. Então é fácil de entender, mas eu percebo também que, aparentemente, eles têm a consciência de que estão fazendo um curso que é tão válido quanto o presencial e que, muitas vezes, parece que eles consideram que o curso a distância é, de certa forma, até mais interessante do que o presencial. Eu notei em comunidades assim, e no Orkut, que eles comentam que acham que estão aprendendo mais do que o pessoal do presencial. Acho que eles percebem isto, justamente pela forma e postura nova que eles adquiriram [complementação minha] (E3-2_2).

Através do comentário acima, reitera-se a idéia de tecnologia (especialmente a ferramental) como pertinente ao valor de qualidade da EAD e ao conceito da instituição, refletindo, inclusive, na percepção dos alunos com relação ao seu aprendizado efetivo. Obviamente que depende do processo, como já comentado, mas não deixa de ser uma observação importante.

Diante desta realidade, um desafio (que sempre persiste e sempre vem sendo combatido, ao menos pelos esforços do NAVi) à área de EAD da EA compreende o combate à demasiada ênfase tecnicista que a EAD possa vir a apresentar (KRAMER *et al.*, 1999), o que se torna possível através da ênfase no enfoque sistêmico, dentre outros aspectos. Sua atividade passa (e acredita-se que assim deva ser), assim, a representar uma oportunidade para uma maior interação entre os indivíduos dentro e além da Escola e da Instituição.

Voltando à tecnologia ferramental como parte de um *valor*, faço uma consideração adicional, diante dos *achados* de pesquisa: em especial por meio da ênfase nas atividades de extensão, penso que poderia o trabalho do Núcleo ser ainda mais reconhecido pela comunidade externa.

O mesmo problema nós temos aqui no ensino a distância. Eu preciso cuidar uma comunicação muito clara e imediata, simples, direta, se eu to fazendo 'exercício', tem que ser "exercício", se for prova, tem que aparecer "prova". Outras coisas, quando uso em grupos, não deveria ser somente ter aluno, deveria ter participante, convidado. Eu convido outros... de outros. Por exemplo, nesse grupo que eu tenho, qualquer diretor de empresa clica ali e aparece como aluno. Eu não sei. Claro que ele sabe, né? Mas eu diria assim, pra melhorar a interação, a gente tem que investir muito na comunicação, na interface da comunicação (E5_2).

Falando na comunicação, os empreendimentos de mudança, com base numa aprendizagem privilegiando a modalidade EAD, demandam, assim, uma ênfase ainda maior no aspecto humano, não apenas do cliente-usuário (ou futuro usuário) mas, também, de

gestores, professores, tutores e pessoal técnico-operacional, uma vez que novos papéis, perfis e mesmo motivações são requeridos.

E no processo em si eu acho que não falta controle; eu acho que falta mesmo é clareza de papéis e de atividades. O problema não é ter mais ou menos controle. É exatamente definições e atribuições. Se está mais claro o processo vai fluir melhor (E4_4).

Finalmente, o aprimoramento da Plataforma NAVi deveria levar em conta que constantes novos desafios devem ser superados, tanto pequenos quanto grandes; técnicos, quanto também táticos e estratégicos. Dentre os desafios técnicos, podem ser citados, essencialmente:

- criação de sala virtual para conversação usando vários vídeos cruzados e simultâneos, viabilizando assim a realização de conversações *on-line*, com vídeo-áudio, por usuários situados em diferentes lugares²⁹; e
- incorporação ou ativação, via Plataforma NAVi, de outras plataformas com enfoque mecanístico e desenvolvidas em *software* livre, visando a agregar seus diferentes recursos.

Eu acho que temos de desenvolver mais os videochats. Eu diria assim, que nós temos de buscar tornar o ensino a distância, mas o *ensino perto*. Porque o conceito do ensino a distância tá errado, deveria ser *ensino perto*, porque se eu tô morando lá no Oiapoque e me ligo na internet e eu professor estou falando com ele aqui, ele vai ter um *ensino perto* lá no Oiapoque. Uma idéia de proximidade [grifo meu] (E5_2).

Ainda, do ponto de vista tático, torna-se necessário ampliar o uso da Plataforma no próprio contexto da Instituição, e depois no contexto regional e nacional. Por este motivo, um desafio relevante ainda refere-se a como capitalizar melhor seu avanço conceitual, tornando a Plataforma de ensino-aprendizagem conhecida e comparável no contexto brasileiro e mundial. Dentro de uma estratégia geral, podem ser sugeridas ações como:

- buscar melhor reconhecimento no ambiente científico-tecnológico;

²⁹ Este recurso começou a ser implementado no final do ano de 2007, na fase de consolidação deste projeto. É a atual ferramenta *multivideo-chat*. Atualmente está sendo aprimorado, (ainda) dependendo da aquisição de *software* específico. Na versão de demonstração, as reuniões permitem até 10 (dez) pessoas on-line em uma sessão. Com o registro do *software*, as reuniões poderão prever um número maior de pessoas simultaneamente. O recurso já foi, no entanto, utilizado em uma Defesa de Tese de Doutorado na EA, e em outras reuniões de grupos de pesquisa e apresentações de trabalhos.

- finalizar uma versão do *software* que possa ser copiada e utilizada por outras instituições, de ensino ou não;
- criar estrutura de distribuição e de apoio técnico; e
- atrair pesquisadores e desenvolvedores, bem como toda uma rede de críticos e de programadores que possam trazer novas soluções à estrutura.

Percebeu-se, pelas observações já na época do Projeto, que algumas dessas ações começaram a ser implementadas na segunda metade de 2007. Entretanto, muito pouco se avançou, especificamente com relação a este ponto. Inclusive, houve propostas nas quais não obtivemos êxito, como o envio, ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) de dois projetos de aperfeiçoamento da Plataforma, em 2007 e em 2008.

Porém, uma das iniciativas relevantes, embora sem implicações exclusivas para a Plataforma, foi a consolidação do NAVi, em outubro de 2008, como grupo de pesquisa oficial da EA e da UFRGS; outro fato, mas ainda sem resposta oficial até o momento de encerramento deste relatório de pesquisa, foi a submissão de projeto de institucionalização da Plataforma NAVi na UFRGS, enviado à SEAD/UFRGS (Secretaria de Educação a Distância da UFRGS). De qualquer maneira, entendo que ambas as iniciativas abrem novas perspectivas também para investimento em pesquisa e aperfeiçoamento no ferramental-instrumental – e que traduzem, com algum destaque, a interação EA e sociedade, ou, mais especificamente referindo, a interação da EA com a UFRGS em negociações que envolvem a Plataforma.

6.4 A PERMEABILIDADE DA GESTÃO À INTERAÇÃO

A partir dos convidados que vêm e falam alguma coisa do curso, refletem: “ah, de repente isto a gente pode aproveitar”. Não existe um momento de pensamento. Agora vamos para que lado? Vamos fazer uma avaliação nós, aqui da equipe. Vamos todos conversar para saber a situação atual, para onde queremos ir. O planejamento é amador, em função do evento, em função de onde esta saindo uma labareda de fogo. Abrem outros problemas sem resolverem os antigos. Não existe uma continuidade de ação, hoje no curso não tem uma política clara. Os papéis não estão claros, as ações não estão claras para quem trabalha dentro do curso (E6-4_1).

A aceitação não decorre do conhecimento, pois continua tendo experiência, tendo ou não aceitação. Se você tem experiência e mesmo não aceitando, cria outras formas de possibilitar e de ter um razoável sucesso. Eu colocaria um outro fator, que não é a experiência e não sei como fazer, não a questão de nova situação, mas é

a questão de ter o ferramental, o tempo, as condições adequadas de preparação (E6-4_1).

Quando tu tens um posicionamento individual que vai contra a visão estratégica da instituição, isso dificulta a implementação de tuas iniciativas. Os professores que tomam a frente em projetos de EAD acabam executando os projetos dentro de sua visão particular (dos professores), sem ter parâmetros de qualidade e sem ter uma sinergia entre projetos, o que poderia fazer com que a Escola evoluísse em projetos de EAD (não só em projetos, mas em excelência de ensino em EAD) como um todo. As coisas vão muito por demandas, projetos isolados. Não tem alguém para “dar o norte” nesses projetos (E3_2).

As perspectivas *estrutural* (compreendendo a reestruturação nas formas de distribuição da autoridade e responsabilidade), *política* (a análise dos conflitos decorrentes de alterações nas formas de distribuição do poder dentro da organização) e *estratégica/ambiental* (compreendendo a redefinição da missão, objetivos e as formas de a organização identificar e selecionar alternativas de ação), de transformação organizacional de Motta (1998) parecem ser, aqui, as mais presentes no foco da análise, embora a presença de outras perspectivas se possa notar, mesmo indiretamente.

Falando especificamente em *estrutura*, também a abordagem da Teoria da Contingência Estrutural parece, portanto, apresentar justificativas relevantes para esta perspectiva. Como recorda Donaldson (1999), esta teoria sustenta, fundamentalmente, que a estratégia a ser adotada conduz à definição da estrutura. Sendo assim, uma estrutura orgânica (BURNS; STALKER, 1961) faz-se necessária neste momento na EA, propondo uma definição mais flexível, não-mecanicista, dos papéis na organização.

Um exemplo disto seria a própria presença, neste processo, de professores-tutores, papel não definido oficialmente no contexto da educação presencial. Ainda, os tutores comumente são selecionados entre alunos da Instituição, e, na maior parte das vezes, são alunos cujos estudos apresentam alguma ligação com a temática das disciplinas a serem trabalhadas, evidenciando uma cooperação entre atores que possuem o conhecimento e as competências necessárias para a tutoria sem, contudo, comporem de forma efetiva o quadro da Instituição.

Esse tipo de situação e suas implicações parecem próprias de um contexto de alto grau de mudança tecnológica – num processo de inovação compreendendo relativa incerteza com relação à tarefa – e, também, mercadológica, a despeito de a UFRGS constituir uma instituição de ensino público.

Ainda na abordagem contingencial, os estudos de Woodward (1965) sugerem que é necessário que a estrutura se torne adequada à tecnologia, tendo-se na tecnologia (de ensino, no caso), então, um fator gerador de incerteza.

Percebo que, em termos de estrutura, **a mudança não foi tão grande quanto a evolução que essa modalidade de ensino sugere. Acredito que o impacto cultural foi maior do que a expressão estrutural.** Percebo, também, que nem todas as pessoas são entusiastas dessa idéia, e imagino também que as pessoas se sintam ameaçadas com essa idéia, na medida em que muito do seu prestígio está assentado na sua imagem de pessoa, em sala de aula, e a manutenção dessa fonte de prestígio fica prejudicada nessa relação a distância. Na sala de aula, são “os caras”; na relação a distância, eles são quase que uma referência somente, uma referência abstrata. As relações de poder envolvidas no processo de ensino-aprendizagem se transformam substancialmente. Isso traz implicações políticas...no que diz respeito, também, às relações entre os professores, acredito que a ascensão do EAD tem promovido desacomodações, inquietações...aquela idéia de “beleza”, de vaidades, de espaços de poder, de status [grifo meu] (E5-4_1).

Também Perrow (1967) declara que a tecnologia do conhecimento é contingente à estrutura organizacional. *Deveria*, ao menos, ser. No caso da EA, isto implicaria em uma maior descentralização das decisões no que se refere a educação a distância na Escola, uma vez que este processo é conduzido com mais exceções e o conhecimento, ainda, tende a ser mais codificado, com o próprio fato de se envolver um número maior de sujeitos no processo (disciplinas com mais de um professor-autor conteudistas, vários tutores, gerentes de cursos a distância, etc.). Porém, de fato, esta descentralização não vem sendo levada “a bom termo”, e até a idéia de EAD como *coisa do NAVi* persiste (o que, talvez, ajude a explicar defesas, não-aceitações, não-cooperação, etc.).

Num primeiro momento, percebi que costumamos olhar para a gestão, muitas vezes, sob a perspectiva da *pré-teoria da mudança como um imperativo ambiental* (MOTTA, 1998), que propõe que a mudança é provocada pelo ambiente em que uma organização e seus membros estão inseridos. Assim, a organização é vista de forma tipicamente sistêmica e globalista, mantendo transações com seu ambiente, numa relação de dependência com o meio externo. Internamente, a organização comporta-se como um todo orgânico e coerente, em que suas partes se interligam e desempenham funções específicas visando a manter um equilíbrio dinâmico. Entretanto, outros fatores relevantes podem estar permeando, internamente, os elementos de gestão.

Para Porter (1986), *estratégia* significa, basicamente, criar adequação entre as atividades na organização, através da combinação de atividades, que vai além da efetividade

operacional, uma vez que posições construídas sobre sistemas de atividades são mais sustentáveis do que as construídas sobre atividades individuais.

Acerca de *estratégia*, também trabalhamos, basicamente, com duas definições da literatura: a de estratégia deliberada e a de estratégia emergente (MINTZBERG; WATERS, 1985; MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000, e outros). A estratégia deliberada é mais focada no controle, originando-se de planos formais ou crenças comuns, sendo, então, normalmente imposta.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) explicam que as estratégias emergentes mantêm seu foco no aprendizado, que reconhece a capacidade da organização de experimentar e analisar o *feedback*, e podem se originar do consenso entre os atores, emergir do próprio processo ou mesmo de uma estratégia *guarda-chuva* que apenas define os limites estratégicos. Então, esses padrões podem simplesmente se formar, movidos tanto por forças externas quanto por necessidades internas, *e não necessariamente pelo pensamento consciente dos atores*. Nesse último caso, essa associação entre estratégia emergente e aprendizado pode parecer menos “nítida”.

Assim, a idéia de estratégia deliberada passa a ter uma conotação bastante limitada, se tornando pouco adequada, em função de elementos como a descentralização do poder, a autonomia profissional, a complexidade da estrutura, o estabelecimento de comissões e a própria intervenção governamental. Muitas estratégias, então, surgem de forma *negociada*, em decorrência do estabelecimento de consenso entre os atores, com o uso do poder, da política.

Num primeiro momento, tínhamos considerado, para a EAD na EA, a existência, em alguma medida, das seguintes concepções estratégicas, segundo Mintzberg e Waters (1985):

- *estratégia imposta*: a estratégia da implementação da EAD encontrou sua origem nas demandas ambientais, em que o ambiente – ou mesmo uma outra organização - dita os padrões de ações através da imposição direta, de forma determinista (HANNAN; FREEMAN, 1989), da antecipação implícita ou mesmo restringindo-se as opções organizacionais; neste contexto, a estratégia é, predominantemente, emergente, embora possa ser incorporada pela organização e transformada em estratégia efetivamente deliberada (definida intencionalmente). A partir das observações, uma primeira constatação foi a de que a implementação do Curso GNF-BB (Gestão de Negócios Financeiros), em parceria com o Banco do Brasil

S/A, foi um exemplo de adoção de estratégias desta natureza: a organização Banco do Brasil “ditou” alguns padrões para a estratégia que foi adotada pela EA, no que tange a este Curso;

- *estratégia empreendedora*: ao mesmo tempo, houve origem da estratégia através de visões desarticuladas de indivíduos isoladamente dentro da organização, com sua organização controlada por estes e localizada em um nicho protegido do meio.

A visão das três estratégias genéricas de Porter (1986) – liderança no custo total, diferenciação e enfoque – , ainda parece importante, e resolvi manter aqui – mesmo que venha a ser complementada, então, pelos nossos *achados*:

- *liderança no custo total*: para tanto, algumas políticas principais contribuem de forma importante: uso de uma Plataforma própria de EAD, desenvolvida em *software* livre; uso de equipamentos próprios; uso de rede da própria Universidade pública (RNP); capacidade própria de desenvolvimento de materiais de ensino, em que se inclui, principalmente, um estúdio de gravações;
- *diferenciação*: um dos pontos de destaque compreende o enfoque sistêmico da Plataforma NAVi, que constitui um diferencial realmente distintivo em relação a plataformas de ensino congêneres, mesmo outras com maior penetração mundial; outrossim, algumas soluções da Plataforma são bastante criativas, como a ativação de *videochats* (dentro do ambiente da Plataforma), e a aplicação de conceitos de outras tecnologias, como o uso de “torpedos”, emprestado da tecnologia de telefones celulares;
- *enfoque*: próprio, priorizando soluções coerentes com a cultura brasileira, mormente da área de ciências sociais aplicadas, enfatizando a aprendizagem e construção de conhecimentos via processos interativos-cooperativos; tal orientação garante o desenvolvimento de soluções customizadas e mais próximas do modo de pensar e agir do estudante brasileiro, diferentemente do que ocorre com soluções genéricas desenvolvidas pelo mercado.

A despeito disto, e a partir do que percebemos nesta pesquisa, reitero que mantenho a posição de que **ainda não há uma estratégia consolidada** para a EAD na EA. Houve, unicamente, iniciativas “estratégicas”, a partir tanto de demandas e pressões ambientais

(“impostas”) quanto de projetos isolados (de “empreendedores”, em que algumas pessoas assumiram os empreendimentos). Inclusive o Validador 12 reforça o que já comentei:

de fato, já na época o projeto de curso do BB (GNF-BB) foi considerado a salvação da EAD; estávamos totalmente sufocados, sem recursos e sem perspectivas; do ponto de vista estratégico, especialmente para obter recursos e aceitação interna, esse curso foi visto como sendo “a salvação” [grifo meu] .

Isto parece crítico se tivermos em mente o que Senge (1990) coloca sobre a “organização de aprendizagem”, em que essa organização e o movimento de desenvolvimento dos indivíduos constituem uma resposta à necessidade de as organizações sustentarem sua competitividade e sua sobrevivência em ambientes descontínuos. Numa relação bastante simples com o conteúdo do conhecimento *sobre a EAD* – e mesmo com a comunicação organizacional/institucional, temos, então, o seguinte: se este conteúdo do conhecimento for “permeável” a apenas algumas pessoas na organização/instituição, a tal “competitividade” vê-se, então, ameaçada, uma vez que apenas *alguns poucos* se verão “responsáveis” por tornar a instituição competitiva, em termos de diferenciação, sobretudo, no ensino a partir da EAD.

E, se falamos em aprendizagem, como falar em estratégia planejada? Temos, aqui, um importante **paradoxo**: como dizer que não se tem um projeto de gestão para a EAD na EA se, ao mesmo tempo, a idéia de estratégia planejada parece não combinar com uma perspectiva de aprendizagem efetiva?

Como referem Caravantes e Pereira (1985, p.17),

Temos de concordar integralmente com Guerreiro Ramos³⁰, quando afirma que “a Teoria das Organizações”, da forma como prevaleceu até agora, é ingênua”, uma vez que somente leva em consideração um tipo de racionalidade – a racionalidade funcional. Desta forma, perde a possibilidade de ser científica e cada vez mais se transforma em nada mais que uma teoria instrumental, subordinada ao sistema de mercado e dele explicativa. Não há dúvida de que uma teoria organizacional baseada na racionalidade substantiva formularia críticas extremamente severas ao comportamento atual das organizações, abrindo novas possibilidades para o aparecimento de modelos alternativos, de novas formas de organização, o que conseqüentemente poderia fornecer as bases para a reconceitualização de nossa sociedade organizacional como um todo.

Foi por visão semelhante a esta que, desde o princípio, coloquei que a intenção deste trabalho era fornecer uma *forma de ver*, até mesmo traduzida no que Strauss e Corbin (2008) referiram como “diretrizes para a ação”, mas, de forma alguma, defini pontualmente medidas

³⁰ Para uma melhor compreensão, indico a leitura de Guerreiro Ramos (1981; 1996).

estratégicas para a EAD na EA – muito embora tendo referido que nos falta um modelo de gestão. Um planejamento, sim, me parece necessário, mas, mesmo assim, ele precisa ocorrer sob uma perspectiva orgânica, sistêmica – o que a abordagem de estratégia planejada, ou as abordagens tradicionais de estratégia e das próprias teorias organizacionais parecem não explicar completamente e em toda a complexidade do fenômeno.

Assim, uma perspectiva *orgânica* de estratégia é inteligentemente apresentada por Farjoun (2002), em que busca combinar os *insights* e a coerência de uma perspectiva mecanística da estratégia com idéias “orgânicas” importantes, aliando a visão de fluxos direcionais, lineares com uma visão interativa e de multi-causalidade (numa rede de relações, interações, equifinalidade e, então, de multi-causalidade), envolvendo a integração de diferentes construtos, e no que a idéia “fixa” de plano ou postura é complementada pela visão dialética entre formulação e realização, em que elementos comportamentais afetam as decisões estratégicas. Essa visão, portanto, vê as duas abordagens de estratégia como relevantes e complementares.

Sob um outro ângulo, uma gestão que se pode pretender “competitiva”, no contexto de uma instituição de ensino superior pública, vê-se fortemente influenciada pela perspectiva política. Para Motta (1998), sob a perspectiva política de transformação organizacional (e que também se aplica, na nossa análise, aos modelos de gestão vigentes), pode-se ver uma organização como um sistema de poder onde as pessoas ou grupos procuram maior influência no processo decisório. **Então, temos aqui o complicado desafio de pensar na estratégia orgânica da EAD na EA à luz do poder e suas implicações.**

Para Motta, o poder é visto como um fim em si mesmo, ou como um instrumento para que determinadas idéias prevaleçam sobre outras. O padrão de inferência com relação à mudança pode ser visto de maneira que, para se mudar uma organização, seria necessário provocar uma redistribuição de poder, de forma a satisfazer novas prioridades de ação. As mudanças incluem, principalmente, ampliar o acesso a informações, melhorar as comunicações internas, criar formas participativas de gestão e critérios mais claros de concentração e distribuição de poder, além de, ainda, uma grande tarefa de negociação interna.

Como bem recordam Carvalho e Vieira (2002), de acordo com Perrow (1990), a análise das organizações em geral deve estar envolta pela consciência do poder dentro da organização e além de suas fronteiras. Cabe, portanto, analisar as organizações – e suas estratégias – politicamente. Nesta mesma concepção, o foco da análise é ampliado como

decorrência da própria ampliação do conceito de ambiente organizacional (PERROW, 1961; 1986) pela Teoria Institucional, agregando a análise do ponto de vista do imperativo ambiental, evidenciado, especialmente, pela Teoria da Contingência Estrutural, a uma dimensão sócio-cultural e conferindo, assim, um maior poder de explicação à teoria organizacional.

Ainda, se percebe que outra contribuição para a compreensão das mudanças estruturais pode advir da Teoria Institucional, que, neste sentido, caracteriza os mecanismos de isomorfismo, supondo que as organizações sofrem pressões normativas do Estado e de outros organismos reguladores, adaptando suas estruturas e procedimentos às expectativas do contexto, como recordam Carvalho e Vieira (2002), num esforço de legitimação quando, para sobreviver e competir, a organização deve buscar legitimidade no ambiente em que está inserida e que lhe é, portanto, determinante (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

A Teoria Institucional, especialmente no Neo-Institucionalismo, reposiciona as diferentes racionalidades no espaço organizacional, sem, contudo, desprezar as abordagens econômicas, como, por exemplo, a teoria da dependência de recursos (PFEFFER; SALANCIK, 1978), o modelo da ecologia populacional (HANNAN; FREEMAN, 1989) e a teoria dos custos de transação (WILLIAMSON, 1975; 1985) dentre outras, e suas contribuições. Argumenta, então, que as condições ambientais e os movimentos de adequação organizacional são mediados pelas interpretações dos indivíduos e das próprias organizações, em que os esquemas interpretativos dão margem a uma maior ou menor adequação a um ou outro nível do ambiente organizacional (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

Neste processo de adequação, em síntese, no caso da implementação da EAD na EA, sob a perspectiva da dependência de recursos (PFEFFER; SALANCIK, 1978), as decisões são tomadas dentro de um contexto político interno, e, concomitantemente, se relacionam com condições ambientais, num gerenciamento das relações externas.

Sendo assim, a estratégia organizacional – especialmente do ponto de vista cultural e político – ganha uma nova dimensão com a introdução, no âmbito da definição e implementação de estratégias, de elementos simbólicos (CARVALHO; VIEIRA, 2002), ampliando, assim, a capacidade de sobrevivência das organizações, tornando-as mais capazes de realizar um ajuste mais adequado às demandas ambientais.

No contexto universitário, Hardy e Fachin (2000) destacam que os processos de formulação de estratégias tendem a ser fragmentados em razão de acordos formulados entre

os departamentos ou unidades, ou ainda de normas profissionais diferentes que envolvam grande número de pessoas.

Ilustrando esse esforço de compreensão que se pretende alcançar, Hardy e Fachin apresentam quatro modelos úteis à explicação do funcionamento e gestão das Universidades: o *burocrático*, o *colegiado*, o *político* e o da *anarquia organizada* (ou da *lata de lixo*). Brevemente, o primeiro é fundamentado na Burocracia weberiana³¹, mas com elementos como coordenação, impessoalidade e hierarquia coexistindo com certa flexibilidade operacional natural ao meio acadêmico; o segundo tem seu foco nas decisões consensuais e na autoridade baseada na competência; o terceiro não se baseia nem na rigidez burocrática, nem na busca de consenso, mas numa tensão entre ambos; e o quarto – o da *lata de lixo*, ou *garbage can*³² –, por sua vez, se caracteriza pela **imprevisibilidade, vulnerabilidade e ambigüidade nos processos decisórios**, em que a organização (ou instituição) é vista como uma “anarquia organizada”, o problema não precede necessariamente a decisão, os atores sociais agem de forma estratégica para “forçar” a definição de problemas que lhes permita implantar as suas soluções e controlar recursos, e o “acaso” e a “sorte” têm importante papel nas decisões.

Cohen e March (1974) , citados por Machado-da-Silva (1991), também colocam que a universidade é uma “anarquia organizada”, uma vez que:

- a) observa-se um alto grau de autonomia nas decisões individuais na área acadêmica - professores decidem o que ensinar e como ensinar, e estudantes decidem como aprender; b) a liderança formal é fracamente hierárquica na área acadêmica, pois o líder funciona como catalisador no processo decisório - ele não comanda mas, sim, negocia, ele não planeja mas, sim, liga problemas com soluções preexistentes; e c) as decisões acontecem e são altamente temporárias, funcionando como **coleção de escolhas à procura de problemas** [grifo meu] (MACHADO-DA-SILVA, 1991, p. 85).

Machado-da-Silva (1991), assim, complementando essa visão, vê uma constante interação entre dois modelos: o burocrático e o político, ou, mais diretamente, entre estrutura formal e processo, em que: a) a organização é fragmentada em grupos de interesses; b) as pessoas participam temporariamente dos processos decisórios; c) há uma prevalência da inatividade das pessoas; d) o conflito é algo normal; e) a autoridade formal se vê limitada; f) o administrador atua (ou deveria atuar) como negociador; g) há influência de grupos externos de interesse; e h) a decisão é estruturada sobre objetivos obscuros e ambíguos, tecnologia difusa e problemática e interesses particulares de indivíduos e grupos dentro da organização.

³¹ Ver Weber (2004).

³² Para uma melhor compreensão, ver Cohen, March e Olsen (1972) e Cohen e March (1974).

Foi justamente esse modelo que, embora não único, foi o que mais facilmente identificamos como semelhante ao atualmente adotado na EA:

Eu acho que aqui na Escola as coisas estão demorando para serem resolvidas, elas demoram para serem resolvidas. Tem uma comissão mas não definiu nada ainda. Isto se deve a pessoas. Os meios de controle têm que existir. Agora tu podes pegar estes meios de controle e fazer com que eles sirvam para teus interesses ou não. Aí tu manipulas as informações, manipulas a burocracia. Quando as coisas têm que ser resolvidas, pegas as decisões e resolves, ou ficas postergando (E6_1).

Na EA, se alguma pessoa tem um interesse contrariado, ela pode criar obstáculos, já que ela tem poder de mexer nas normas. Pode-se criar, por exemplo, uma norma qualquer, e dar a ela uma argumentação aceitável, mas que, no fundo, pode estar por trás de um interesse pessoal. Essa mudança requer sempre uma postura política, de discussão (E7-5_1).

Uma questão bem conflitante assim, que percebemos com relação a EAD na Escola, é a própria estratégia do desenvolvimento da solução tecnológica. Sabemos que nós temos uma plataforma nossa, mas várias vezes se cogitou a idéia de usar uma outra plataforma, já pronta. Então existe um certo conflito nesta questão de alocação de recursos para manutenção e desenvolvimento da tecnologia. Eu acho que é uma questão de conflito com relação à EAD ainda, na Escola. Penso que até está diminuindo, mas continua ainda esta questão (...). O conflito sobre se irão manter os bolsistas também influencia na qualidade final da EAD. Eu acho mais interessante ter a solução própria e tecnológica para a EAD. É preciso ter mais agilidade na solução de problemas, no desenvolvimento de customização, o que é uma referência, ser expert no que faz, dominar a tecnologia que a Escola mesmo desenvolveu. Eu vejo que isto é uma questão de conflito ainda (E3-2_2).

Nesta mesma ótica, as idéias de Blau (1955) e Crozier e Friedberg (1977) corroboram com a idéia que temos sobre a atuação dos diferentes atores no “processo” da EAD na EA:

- a ação coletiva é um construto social;
- nas organizações, existem múltiplas “lógicas de ator³³”, igualmente válidas;
- as soluções organizacionais são contingentes, indeterminadas e mudam com o tempo;
- a mudança é vista como um processo de criação de um novo sistema de regras e normas pelos atores sociais;
- a cultura e os padrões informais do grupo influenciarão a definição de papéis organizacionais (MOTTA; VASCONCELLOS, 2006).

³³ Motta e Vasconcellos (2006, p.108), à luz de vários autores, colocam como características das “lógicas de ator”: as preferências e critérios de um indivíduo ao decidir são múltiplos, flexíveis e ambíguos; o ser humano tem capacidade limitada de processar informações, bem como é limitado, em sua posição, por seu acesso a elas (racionalidade limitada); os critérios de decisão não são estáveis e dependem do contexto da decisão; e as decisões são influenciadas por fatores inconscientes, elementos novos e incertos.

Verifiquei que, se esta cultura e estes padrões informais não condizem, dentro da interação, com uma cultura de aprendizagem e de organicidade na definição de estratégias – sejam estratégias de ensino ou estratégias de gestão da EAD na EA – a institucionalização da modalidade ainda se vê bastante prejudicada na Escola, e mesmo externamente. E, assim, aqui, podemos observar uma relação indireta entre gestão e qualidade da interação – ou mesmo da não-interação – entre os atores. Para resumir bem essa relação, penso que a contribuição deste pesquisado é esclarecedora:

O maior problema de você ter um grupo que aceita a EAD e encara como uma nova vertente e outro que não aceita, é que, justamente, você tem dois grupos na mesma unidade e, quando um curso de grande porte funciona, e tem que envolver professores de outras áreas, você tem um grupo que já encara o EAD como uma coisa que não possa funcionar tão bem quanto o presencial. *De cara* você já quebra uma unidade, quebra uma estratégia em relação a EAD. Sempre que houver 2, 3 pessoas dentro de um grupo que não encaram a EAD como uma coisa construtiva, já quebra a unidade, de como enxergar a EAD. Isto é um aspecto muito negativo. De resto, as pessoas descrentes no EAD contagiam as [outras] pessoas de uma certa forma, passando uma imagem negativa. O que o aluno quer quando tem professores que não são a favor da EAD? O aluno está fazendo um curso de EAD e aí, ele tem um professor, e o aluno quer identificar o professor como alguém que tem muito a passar para ele, que é uma pessoa extremamente inteligente, culta, e este professor diz para o aluno que o curso que ele está fazendo não é tão bom? Isto causa uma desilusão ao aluno, mas também decorre daquela coisa de ter uma imagem positiva da Escola, da Unidade. Um grupo entusiasmado e outro não. Eu acredito que fica uma imagem um pouco negativa, imaginando que dentro de uma Escola que oferece curso de EAD tem uma parcela significativa de professores que não acreditam neste processo. A própria equipe de tutores fica descrente do processo. Por que eles vão dar o melhor de si, se o professor não acredita muito na coisa, não está presente no ambiente virtual, não está interagindo? [grifo meu] (E3-2_2).

6.5 A PERMEABILIDADE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INTERAÇÃO

Na minha percepção sim, deveria ser encarado como prática institucionalizada, já teve cursos de grande porte, já tem curso de graduação. Se eu fosse da Direção da Escola jamais pararia com a EAD neste momento. Para mim isto é tão absurdo como dizer que não vai mais existir um curso de graduação, especialização, ou mestrado (E3-2_2).

Eu acho que talvez esteja se preparando para isto [para se institucionalizar a EAD], mas eu vejo que continua sendo visto como um “ET” na Escola, como uma coisa anormal. Por exemplo: “tem aquele negócio do EAD, mas, ah, a EAD ‘é outra história’”. Pensam [sobre o NAVi], é a “salinha da EAD”, um “outro negócio”. Eu acho que não está institucionalizada ainda. Talvez venha a estar, mas ainda é uma coisa muito incipiente (E3-2_2).

O sujeito não incorpora a Plataforma dentro da disciplina dele, muitas vezes, porque nunca foi chamado para participar de uma experiência assim. Essa é uma

resistência por parte daquele que ainda “não foi chamado para a festa, para comer uma fatia do bolo”. Eu não gosto daquele tipo de festa porque nunca sou convidado! (E6-4_1).

Eu acho que não está toda institucionalizada [a EAD]. Eu acho que tem que ter definições, pois a apropriação disso é de poucos professores. Eu acho que é um grupo pequeno de professores que se apropria disto (E6_1).

Eu acho que o núcleo de aprendizagem virtual da escola, tinha que ser um núcleo e não uma pessoa, somente uma pessoa coordena os funcionários e bolsistas, e este núcleo não tem que ser um professor coordenando meia dúzia de pessoas. O núcleo tem que ser um núcleo de professores que pensem no ensino a distância. O CEPA é um núcleo, onde tem 3 ou 4 professores ali que conversam, o NAVi teria que ser a mesma coisa, que tivessem um grupo de professores que elaborassem coisas, que prestassem relatórios, que prestassem contas, elaborassem formas, discutissem o ensino (E6_1).

As perspectivas *humana* (que se refere a uma nova compreensão dos indivíduos e dos grupos, em busca de maior satisfação e produtividade no trabalho a partir do novo modelo pedagógico adotado), *cultural* (compreendendo novas formas de se conceber o processo pedagógico, a estrutura e o planejamento do trabalho, bem como trabalhando com os valores e crenças subjacentes ao processo) e *estratégica/ambiental* (compreendendo a redefinição da missão, objetivos e as formas de a organização identificar e selecionar alternativas de ação), de transformação organizacional de Motta (1998) parecem ser, aqui, as mais presentes no foco da análise, embora a presença de outras perspectivas se possa notar, mesmo indiretamente.

A categoria-base institucionalização, ao trazer consigo as subcategorias comunicação e oportunidades/iniciativas, trata a EAD na EA como um processo, ou fenômeno, extremamente “permeável” às formas pelas quais ela se torna institucionalizada (na EA), ou, em outras palavras, às formas de comunicação, divulgação e “experimentação” da EAD, não apenas entre públicos-alvo definidos a priori, mas, também, entre outros públicos, como a sociedade em geral.

Motta (1998) corrobora com esta visão, no que ele chama de *pré-teoria da mudança como uma intenção social*. Esta pré-teoria propõe que a mudança seja um processo consciente de se alterar relações sociais. Acentua a consciência de que a interação e a prática diária das pessoas constituem os elementos que tornam a vida significativa e compreensível. Presume que as pessoas fazem suas vidas através de suas relações, em que as pessoas estão envolvidas em grupos, e não se comportam como indivíduos isolados, e assume que a comunicação, tanto verbal quanto não-verbal, constitui um sistema de interação contínua e formador de uma cultura ou rede simbólica de prática social.

Conforme Motta (1998), a organização, sob a perspectiva cultural, é vista como um conjunto de valores, crenças e hábitos coletivamente compartilhados, singularizando-a. De forma complementar, conforme ressalta Cavedon (2000), a cultura organizacional compreende uma rede de significações que circulam dentro e fora do espaço organizacional, sendo estas significações, concomitantemente, ambíguas, contraditórias, complementares, díspares e análogas, revelando, ao mesmo tempo, a homogeneidade e a heterogeneidade na organização.

Para Motta (1998), mudar a cultura significa agir nos fatores da identidade para reconstruir singularidades e novos símbolos. Os avanços contemporâneos na virtualidade organizacional têm alterado as relações de trabalho, e a localização geográfica e mesmo temporal de servidores. Ressalte-se, entretanto, **a impossibilidade de se mudar a cultura de forma mecanicista**, algo impraticável no entender de Morgan (1996) e Thévenet (1991), dentre outros, como lembra Cavedon (2004). Morgan (1996) tem a cultura como algo vivo, ativo, que se desenvolve durante o curso da interação social, e pela qual os indivíduos criam e recriam os contextos nos quais vivem, representando, portanto, uma holografia, ao passo que os administradores poderão influenciar a cultura, mas não prescrever mudanças.

Na nossa análise, foi possível constatar que os graus de interação, dentro das dimensões já especificadas, e os atores que ela envolve, guardam relação com o processo de institucionalização. Esta relação pode ser explicada, em parte, pela abordagem da própria Teoria Institucional.

Berger e Luckmann (1995) declaram que ações habituais acabam tornando-se padrões que, por sua vez, passam a ser institucionalizados. Recuperando a análise das categorias de base, cabe recordar, por exemplo, quando fazemos menção à “transposição do presencial à EAD”. Não apenas o grande volume de dados, mas conteúdo significativo das manifestações nos levam a inferir que, de fato, **o “modelo” já institucionalizado, em termos gerais é, de fato, o do ensino presencial, e não propriamente o da educação a distância; portanto, com efeito, é um modelo de “ensino”, e não de “educação”, que nos pareceu ser ainda o vigente – ou, então, o hegemônico**. Destarte, podemos inferir aqui que o “modelo” de interações é, neste sentido, *deficiente*, seja entre os próprios alunos, entre alunos e tutores e, mais deficientemente ainda, entre alunos e professores, entre os próprios professores, entre professores e gestores, e, finalmente, entre a EA e a sociedade.

A Teoria Institucional caracteriza os mecanismos de *isomorfismo*, supondo que as organizações sofrem pressões normativas do Estado e de outros organismos reguladores,

adaptando suas estruturas e procedimentos às expectativas do contexto, como recordam Carvalho e Vieira (2002), num esforço de legitimação quando, para sobreviver e competir, a organização deve buscar legitimidade no ambiente em que está inserida e que lhe é, portanto, determinante (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

Mas percebo que a abordagem da Teoria Institucional, isoladamente, não satisfaz a explicação da permeabilidade, posto que as escolhas institucionais dependem das escolhas individuais dos atores – e, na nossa visão, estas guardam relação com os valores considerados e as posturas adotadas –, em movimentos de coalizão em que as soluções são construídas com base em aspectos *cognitivos* (aceitos por pressupostos e cópia), *normativos* (aceitos por valores e obrigações sociais) e *regulativos* ou *coercitivos* (aceitos por regras e imposição – DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Onde, propriamente, queremos chegar? Nos parece claro que os atores de um determinado “grupo de coalizão” escolhem, no “jogo” institucional, partes, papéis e aspectos que lhes interessam – afirmação que encontra respaldo em várias das falas dos entrevistados, e mesmo em vários dos documentos analisados.

Isto, por sua vez, pode identificar o fenômeno da EAD na EA (e da sua institucionalização, particularmente), sob três perspectivas: a real, externa; a percebida e a formada a partir dos grupos de coalizão “dominantes” – leia-se, aqui, os gestores (CHILD, 1972).

Nosso foco, entretanto, foi na perspectiva *percebida*, mas de fato isto refletiu-se na análise, tanto que a questão que fizemos mais diretamente sobre “a EAD como prática institucionalizada” (ver Apêndice C) não obteve resposta consensual, traduzindo, basicamente, o seguinte: alguns atores declararam que a EAD está, sim, já institucionalizada na EA; outros, por sua vez, declararam acreditar que há institucionalização, ou um esforço para tanto, mas não a percebem como “fato consumado”, e sim como uma “movimentação parcial”; e outros, enfim, afirmam que a institucionalização da EAD simplesmente “não existe” – e isto de forma difusa tanto entre a “coalizão dominante” quanto entre outros sujeitos.

Ainda na abordagem contingencial, Child (1972) argumenta que as ações de administradores e demais dirigentes organizacionais podem variar em resposta às contingências de acordo com as percepções, teorias implícitas, preferências, valores, interesses e poder que esses sujeitos detêm. Carvalho, Vieira e Goulart (2005), Machado-da-

Silva e Fonseca (1993) corroboram com esta perspectiva, atestando que, a despeito das pressões isomórficas, subsistirão diversidades entre as organizações em virtude dos esquemas interpretativos subjacentes à visão de mundo dos gestores, interferindo no delineamento das estratégias de ação. Este argumento pode ser útil para explicar por que fenômenos que ocorrem em nível macrossocietal e, teoricamente, afetam igualmente todas as organizações, têm diferentes interpretações e, conseqüentemente, induzem diferentes posicionamentos organizacionais.

De certa forma, esta interpretação também é coerente com a pré-teoria da *mudança enquanto forma de se obter a transformação individual*, de Motta (1998), a qual vê a mudança como fruto de um processo consciente de se criar uma nova visão de si próprio, em que se destaca a singularidade da experiência pessoal, da transformação pessoal, da autoconsciência. Pressupõe que as grandes mudanças vêm de dentro das pessoas, no mundo introspectivo, estando relacionada com os indivíduos que pensam, raciocinam, imaginam, sentem e sonham. Este “modelo”, ainda, avança de forma acentuada para a dimensão espiritual do ser humano, mas sem uma posição valorativa explícita.

Numa *hipótese provisional* anterior, à época do Projeto, acreditava que a mudança na EA relacionada a EAD parecia ocorrer por meio de mecanismos miméticos, em razão de temores tecnológicos, conflitividade de objetivos ou exigências institucionais (no caso, da UFRGS), em que a EA passa a adotar procedimentos e práticas já desenvolvidas e provadas em outras organizações que pertencem a seu ambiente específico (como outras instituições de ensino, sobretudo, neste caso, de ensino privado), mas agora percebo como sendo, prioritariamente, **coercitivo**.

Ao final desta pesquisa, então, ao se considerar novamente os tipos de isomorfismo, ou homogeneização organizacional (DI MAGGIO; POWELL, 1983), e analisando as práticas vigentes em EAD na Escola de Administração, observamos um **predomínio** (ressaltamos: não propriamente uma exclusividade, mas um predomínio) de um **isomorfismo regulativo ou coercitivo**, em que as adequações dentro do processo comumente são associadas a leis e sanções, não apenas de instâncias superiores (como MEC – Ministério da Educação e Cultura, e SEAD – Secretaria de Educação a Distância da UFRGS), mas, especialmente, por órgãos internos como o Conselho da Unidade, o Conselho de Pós-Graduação e a COMGRAD-EAD (Comissão de Graduação do Curso de Administração a Distância, embora desta última tenhamos percebido um menor e apenas mais recente envolvimento com o referido Curso).

A base de submissão desse modelo de isomorfismo regulativo encontra-se, portanto, baseada numa lógica meramente **instrumental**, tendo unicamente regras e leis como indicadores, e no qual só é institucionalizado o que é “legalmente sancionado”. Isto, por sua vez, traz diferentes implicações para o fenômeno da EAD e sua institucionalização na EA – nem sempre positivas, nem sempre negativas.

Porém, numa contrapartida ao isomorfismo regulativo, encontramos também práticas não propriamente isomórficas – nem regulativas, nem normativas, tampouco miméticas – o que, de certa forma, pode explicar algumas interpretações dos sujeitos no sentido de que “a EAD ainda não está institucionalizada”, ou, ainda, “não temos um modelo de gestão”, “nem tudo planejamos, deixamos para ver como acontece” e “a EAD é composta por projetos isolados da EA”.

Então, onde, finalmente, analisamos a relação entre interação e o processo de institucionalização, a partir desta complementação da Teoria Contingencial? Da seguinte forma, basicamente: para se haver uma institucionalização mimética, em que a EAD é considerada e incorporada pelos sujeitos na EA como um *valor*, com uma base de legitimação tida como conceitualmente correta e culturalmente sustentada, existe a necessidade de uma formação da cultura organizacional neste sentido – o que, por sua vez, guarda relação com as formas pelas quais os sujeitos interagem, discutem, trocam idéias, percepções e conhecimentos. De certa forma, foi possível perceber que a EA já tem uma história “considerável” de, ao menos, uma tentativa de formação desta cultura de EAD, desde 1998. Todavia, isso processo ainda não logrou total êxito, tendo fortes dificuldades de consolidação.

Eu acho que falta aquilo que havíamos comentado antes, falta entusiasmo maior dos professores, pesquisadores para melhorar cada vez mais, dando uma melhoria contínua nos processos de ensino e aprendizagem na EAD (E3_2).

Talvez o que sinto falta é professores mesmo com entusiasmo que ajudem, e não só a equipe técnica, como nós, que muitas vezes não tem tempo, e não consegue ter esta visão da pedagogia. Falta alguém que tenha a visão contextual, um núcleo de pessoas interessadas em descobrir novos processos para a educação. Isto seria bastante interessante (E3_2).

Bom, eu acho que antes de ser institucionalizada, deve haver políticas constantes de EAD na EA. Antes de dar um passo maior é preciso resolver algumas questões como investir dinheiro na questão técnica e utilizar o quadro de funcionários para apoiar mais efetivamente os processos da EAD (E4_2).

Eu acho que sim, que ela é institucionalizada dentro da Escola, eu acho que ganhou uma visibilidade, uma importância em termos de volume. Então, como ela cumpre um interessante recurso para a instituição, por isso ela já se institucionaliza. Ela representa um volume de recursos significativos e não desprezível. Então, por isso, eu acho que esta pressão funciona para o professor. Nós temos uma coisa importante e temos que dar conta. Tem que fazer porque dá dinheiro e mantém a Escola. Ela é institucionalizada no sentido financeiro e no sentido de importância em termos de volume de alunos. Eu ainda acho que é vista pelos professores como uma coisa “nível abaixo”, então neste ponto ela não é muito institucionalizada. Eu acho que ela é vista como um nível abaixo da graduação e certamente da pós (E4_4).

Assim, podemos constatar que a EA ainda encontra-se na fase institucional de *objetificação* (MEYER; ROWAN, 1992), em que os arranjos, procedimentos e modelos de estrutura já estão suficientemente disseminados e há um certo grau de consenso social entre os decisores da organização a respeito da estrutura. Todavia, ainda ocorre um esforço para um esclarecimento maior, uma justificação mais consensuada a respeito da solução adotada. A cultura relacionada à EAD na EA e sua implantação ainda falta ser, de fato, *sedimentada*, embora tenha passado apenas para “um pouco além” da mera *habitualização*.

Para tanto, nos parece necessário um planejamento da comunicação e das iniciativas de difusão de práticas em EAD – o que nos parece contrário a um isomorfismo puramente regulativo e coercitivo. Eis a sutil diferença entre “vamos cumprir isto porque o MEC exige”, “vamos providenciar porque temos prazo”, e entre “vamos definir e discutir isso juntos, em função da literatura, de especialistas, e de nossa experiência prática em EAD”.

Com base na abordagem construtivista e de autonomia do aluno, apregoada pela EAD (MOORE, 1972; MOORE, 1993), as atividades desenvolvidas no âmbito do EAD da EA *precisariam* ter, como um de seus objetivos, o desenvolvimento de um novo perfil de alunos, de professores e mesmo de servidores, calcado na autonomia e na visão de uma aprendizagem interativo-colaborativa, porém, como processo focado no “ator” aluno, o que certamente conceberá um novo paradigma, inclusive, para os processos de ensino-aprendizagem presenciais. **Crê-se que este novo paradigma no âmbito do ensino, enquanto estratégia de educação, traz implicações sensíveis ao contexto da própria estratégia organizacional da EA, que passa a requerer, assim, um novo perfil humano, não apenas para os alunos, mas para todos os atores. E isto tudo poderia começar por uma comunicação eficiente e orientada pelo conceito da EAD.**

Ao final da análise, consegui *encontrar-me* com o que Morin (2002) referiu, mais especificamente, a respeito de *interação* e de inter-relações, em que toda inter-relação

organizacional supõe a existência e o jogo de atrações, afinidades, possibilidades de ligações ou de comunicações entre elementos ou indivíduos, concebendo a organização de forma mais flexível e complexa:

As interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza de elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou influência. As interações

1. supõem elementos, seres ou objetos materiais que podem se encontrar;
2. supõem condições de encontro, quer dizer, agitação, turbulência, fluxo contrário, etc.;
3. obedecem a determinações/imposições ligadas à natureza dos elementos, objetos ou seres que se encontram;
4. tornam-se, em certas condições, inter-relações (associações, ligações, combinações, comunicações, etc.), ou seja, dão origem a fenômenos de organização;

Assim, para que haja organização, é preciso interações: para que haja interações é preciso desordem (agitação, turbulência) (MORIN, 2002, p.72).

A organização de um sistema e o próprio sistema são constituídos de inter-relações. A própria noção de sistema completa a noção de organização tanto quanto a noção de organização completa a de sistema. A organização articula a noção de sistema, que fenomenaliza a noção de organização, ligando-a a elementos materiais e a um todo *fenomenal*. A organização é a face interiorizada do sistema (inter-relações, articulações, estrutura), e o sistema é a face exteriorizada da organização (forma, globalidade, emergência) [grifo meu] (MORIN, 2002, p.182).

Olhando *para trás* – e numa conclusão, ao menos, das relações que tentamos estabelecer, poderia-se afirmar o seguinte, numa pequena “síntese”:

- a EA, vista como sistema, leva à visão da EA como sistema de múltiplas relações, ainda que dentro de uma “organização” necessária;
- para a visão sistêmica e relacional da EAD, a interação efetiva entre todos os atores, implicando em diferentes trocas, precisa ser vista como um valor em si;
- para o desenvolvimento de conteúdo relacional, os processos de construção do conhecimento *sobre a EAD e a partir da EAD* precisam ser vistos como relacionais (e não apenas para alunos e tutores, ou alunos, tutores e professores);
- o ferramental-instrumental deve ser compreendido e desenvolvido institucionalmente, a partir de um conceito de interação e de processo que se mantenha na prática;
- o caráter relacional e orgânico da gestão e de estratégia deve, de forma desafiadora, destacar-se acima da perspectiva do poder (o que vejo como o maior desafio para a EA e suas pessoas);

- a gestão, assim como interação, precisa ser vista como *conceito*, como *integração* de esforços, num combate à cultura de “apagar incêndios”;
- o *erro*, numa relativa *desordem*, precisa ser visto como parte do processo, sim, mas desde que corrigido na sua raiz, no que “está por trás”, por meio de uma conscientização não-mecanística, a médio e longo prazos, inclusive;
- todas as dimensões de interação mencionadas necessitam ser estimuladas, e não “uma mais que a outra” ou, mesmo, algumas esquecidas simplesmente;
- numa interação multinível, a EAD tende a deixar de ser vista, unicamente, como *coisa do NAVi*.

Finalmente, já num nível micro, neste sentido, puderam ser identificadas ou sugeridas algumas ações práticas – e que servem para nossa reflexão – que já vêm sendo desenvolvidas, ou estão, ao menos, sendo planejadas, no sentido de proporcionar uma institucionalização mais efetiva da EAD na EA, por meio de esforços cooperativos (tendo a cooperação como postura de interação “desejável”):

Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementariedade, as operações executadas por cada um dos parceiros. (...) por um lado, a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos; por outro lado, as operações individuais constituem o sistema das ações descentradas e suscetíveis de se coordenar umas às outras em agrupamentos que englobam as operações do outro, assim como as operações próprias (PIAGET, 1973, p.105-106).

Estas ações – a título de exemplo – envolvem, essencialmente:

- o fato de que, em algumas disciplinas (mormente do curso de Graduação em Administração a Distância), professores e tutores se reúnem presencialmente em laboratórios da EA em dias de *chat* (se, por um lado, a idéia parece “incoerente” com o uso da tecnologia “a qualquer tempo e lugar”, por outro lado, tem, segundo informações de gestores, professores e tutores, gerado resultados positivos no atendimento das demandas dos alunos; e
- a implantação do recurso *Flash Server*, que possibilitaria que, de casa, sem necessidade de realizarem gravação em estúdio, professores, tutores e, inclusive, alunos, pudessem transmitir conferências ao vivo pela web, dentro do ambiente da Plataforma (esta, no entanto, é uma questão à qual, penso, cabe uma consideração

especial pela EA, uma vez que reduziria as demandas de trabalho da EATw e os custos de edição de vídeos, mas, em contrapartida, influenciaria, especialmente, questões de acesso e divulgação da proposta da EAD no âmbito da própria EA, intensificando uma possível sensação de “proximidade” virtual).

Em suma, num nível macro (externo), porém, entendo que as ações ainda dependem da consolidação de um modelo integrado e sistêmico de gestão, internamente, pois sem, primeiro, o fortalecimento das relações de interação e a legitimação da EAD como **valor** para todo o público interno, o **reconhecimento do valor da EAD**, externamente à EA, muito possivelmente não se dá com a almejada intensidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) é a compreensão de que o EAD é uma tendência irreversível e que precisa fazer parte de um planejamento estratégico da Escola, principalmente os cursos de pós-graduação para executivos. Isso se refere a vários aspectos: fortalecer a **parte tecnológica**, a atuação dos **professores**, a **oferta de cursos** [grifo meu] (E3_2).

Eu acho assim, pra mim tá institucionalizado. Eu não sei mais trabalhar sem essa ferramenta. Eu acho que a EA tem que continuar investindo em programa próprio. Eu sei que tem essa discussão se usamos de outros ou próprio. Mas eu acho que, no nível que chegamos, é só continuar, agora o grande investimento já foi feito. Agora precisamos investir em melhorias. Eu acho que a EAD é o futuro das instituições de ensino, não tanto pela distância, mas pela consequência pro presencial. Porque o que vai acontecer, na medida em que a base de informática, a interação com as máquinas é cada vez maior, é que a nossa concepção do processo de ensino-aprendizagem muda, muda sim, no presencial. Porque o aluno não quer chegar na sua cadeira às seis e meia da tarde e ouvir o professor falar, ou fazer trabalho em grupo, ou fazer qualquer coisa. Ele também vai passar a exigir outro nível. Vai chegar num ponto onde vamos ter que ter salas com um computador pra cada aluno. Isso não tem erro. Claro, isso é presencial, mas vamos trabalhar com as máquinas. Eu acho que só vamos trabalhar com as máquinas num processo de ensino se nós nos envolvermos de certa forma. Então acho assim, que tá entrando **um outro conceito** [grifo meu] (E5_2).

A proposta fundamental desta pesquisa não foi a de sugerir pontualmente linhas estratégicas de ação (embora isto se dê implicitamente, de alguma forma), mas, sim, explicar uma teoria substantiva a partir do quadro da mudança já gerada (e que pode fornecer *insights* para a mudança continuar na própria EA, ou mesmo para olhar para a mudança que pode estar ocorrendo em outros contextos). Ainda, não consistiu em, meramente, avaliar ou comparar “o que foi feito” e “o quanto foi feito”, mas tratar a mudança de forma abrangente e plena de peculiaridades, que variam na interpretação de cada indivíduo dentro da Instituição – inclusive a minha, de pesquisadora *implicada*.

Guerreiro Ramos (1996) – sociólogo com relevantes contribuições às teorias organizacionais – traz a questão do “ser no mundo” e “ser do mundo”, afirmando que não existe um eu a-cósmico ou a-histórico capaz de postar-se diante do mundo de forma livre de condicionamentos. O mundo não é, assim, uma coleção de objetos que se possa contemplar do lado de fora. Sendo assim, o homem é um *ser-no-mundo*, não de forma inerte, mas enquanto suas ações implicam o mundo, ou uma visão prévia deste, sendo que a visão do mundo constitui-se não de forma puramente intelectual, mas, sim, como um sistema configurador de atos e idéias. Também é um *ser-do-mundo*, em determinada forma histórica particular.

O homem, assim, integra-se à totalidade do mundo “de modo não intelectual”, quando sua existência supõe um *a priori* histórico social, quando vive necessariamente a visão de mundo de sua época e de sua nação, e é a partir de um engajamento vital que as coisas adquirem, então, sentido. Tenha ou não consciência disso, o homem não é um termo isolado da realidade histórico-social, sendo que todo fazer humano implica uma “interpretação” das coisas que manipula, como todo teorizar é extensão do fazer ao nível da representação.

Conforme já mencionado em outros pontos deste relatório, a idéia de Motta (1998), sobre a *reinterpretação crítica da realidade* como um *paradigma* de mudança, me parece bastante coerente, em alguma medida, com o que busquei desenvolver aqui: um processo consciente de se criar uma nova realidade organizacional, quando o indivíduo passa a ser visto como ator, ativo, participante direto da formulação de seus próprios valores, que são formados a partir da interpretação subjetiva da realidade objetiva, e vendo-se na organização uma construção emergente das relações intersubjetivas das pessoas.

Ao final, esta definição guarda, também, coerência, diante do que encontramos, com o conceito de Blau e Scott (1970) para *mudança organizacional*, que vê a mudança como um processo **dialético**, correspondendo a um conjunto de alterações na situação de uma determinada organização, sendo este ambiente técnico, social e cultural – em que nossos achados revelaram, no entanto, que o ambiente *é ainda mais do que isto*.

Creio que foram estas as principais motivações para a realização desta pesquisa – que, obviamente, conta com méritos e limitações, uma vez que compreendo que toda representação, mesmo como teorização, carrega em si *objetividade* e *sensibilidade* em diferentes graus, que variam, inclusive, de pesquisador para pesquisador, de perspectiva para perspectiva. O “de onde eu vejo”, certamente, fez diferença.

Assim, embora em vários momentos eu tenha me utilizado de referencial da literatura não-técnica para refinamento da análise, no que foi possível, a construção emergente da *Grounded Theory*, por si só, se não oferece prontamente “literatura” técnica, generalizável e referenciável, oferece – no mínimo – alguma contribuição relevante – e nova, diferente – para as *formas de ver*.

Em certa medida, compreendo que experiências anteriores de pesquisa, mesmo no próprio Mestrado, e mesmo a partir de nossa formação prioritariamente positivista das Ciências Sociais Aplicadas, freqüentemente nos desautorizam a fazer uma personalização da análise, o emprego de um *eu* que analisa, que vê, que ouve, que infere, que percebe. Todavia,

em certa medida, uma perspectiva funcionalista nos é útil para uma *adequada* sistematização do conhecimento; por outro lado, então, se me refiro ao que chamo de pesquisa implicada, e mesmo este *funcionalismo é permeado* (por que gostei tanto dessa palavra?), como vou permitir que um *ele* – a *terceira pessoa* – explique acerca de algo com o qual estou fortemente implicada?

Voltando ao contexto da pesquisa, paradoxalmente, essa mesma implicação permitiu que eu revisitasse adequadamente algumas das *hipóteses provisionais* da época do Projeto de pesquisa, como a possível relação entre a estratégia pedagógica da EAD na EA e a estratégia de gestão (e a própria existência dessa estratégia de gestão como uma estratégia “consolidada”), a relação da concepção e estrutura da Plataforma NAVi com a estrutura e organização da EA, e a relação entre a pedagogia da EAD na EA e a proposta da EA para seus cursos de graduação, pós-graduação e, também, extensão. Revisitando estas hipóteses, a análise me conduziu a verificar que **não se confirmaram efetivamente**, ou, ao menos, como se imaginava num primeiro momento.

Em termos práticos, constatei que a Plataforma, ainda que orientada conceitualmente ao enfoque sistêmico, não reflete a estrutura – na prática – da gestão da EA, mormente da gestão da EAD, ainda prioritariamente hierárquica, centralizada, mas ao mesmo tempo confusa, sem um projeto definido.

Foi uma constatação da própria pesquisa (a despeito da minha implicação, que pode levar alguns a considerarem isto como um “viés”): ao menos conceitualmente, a própria Plataforma encontra-se **bem mais evoluída** que o próprio modelo de gestão que se conduz na EA – e até mesmo o “modelo” de gestão da EAD na EA (se é que há um modelo), já que a Plataforma, tal como foi concebida, *prevê* um contexto de relações sistêmicas que, na prática, **não vêm acontecendo**. O que foi possível perceber, na “gestão” da EAD na EA, na maioria das vezes, foram ações esparsas, iniciativas individuais, foco em projetos esporádicos mas, ao mesmo tempo, representando fontes de grandes recursos e, concomitantemente, acarretando diferentes riscos de gestão.

Já a relação entre a estratégia pedagógica da EAD na EA e a estratégia de gestão da EA, concluída a análise, verificou-se da seguinte forma: os procedimentos de gestão da EA parecem não “acompanhar” o que a literatura apregoa sobre a EAD, como o conceito de distância transacional (MOORE, 1993; MOORE; KEARSLEY, 2007), com foco no *diálogo*, *na autonomia e na estrutura* – a exemplo do que acontece no ensino presencial, a autonomia é

relativa, e inerente apenas ao professor, ainda com base nas “prerrogativas” do modelo de ensino presencial.

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

Por sua vez, a relação entre a pedagogia da EAD na EA e a proposta da EA para seus cursos de graduação, pós-graduação e, também, extensão, também se vê prejudicada em função do que mencionei logo acima: a proposta da EA para seus cursos é, de fato, uma proposta coerente com uma postura construtivista, como a que defende a literatura usual de educação a distância – a *proposta*. No entanto, ainda que envidados alguns esforços no planejamento e na condução de algumas disciplinas, informalmente elogiadas pelos alunos neste sentido, na maior parte do processo foi possível perceber que, ainda, é apenas uma *proposta*, que a *prática* não segue na sua plenitude.

A análise “explícita” destas hipóteses principais, no entanto, não foi contemplada como sendo um objetivo específico da pesquisa – nossos objetivos foram formulados de maneira a compreender focos um pouco mais amplos, como se pôde analisar no tópico 1.3 – , mas, sim, como uma decorrência do atingimento dos demais objetivos, dentro do modelo de análise da teoria substantiva construída, e que traz a conclusão principal de que ***não, não temos um modelo de gestão para a EAD na EA***. Temos, sim, louváveis esforços isolados de pessoas e grupos, coordenações e gerências de cursos possivelmente empenhadas em desenvolver adequadamente a EAD, mas não um projeto, um modelo integrado de gestão.

Entretanto, minha proposta aqui não foi a de gerar ou elaborar, propriamente, esse modelo de gestão – o que demandaria mais um médio ou longo prazo de trabalho intenso junto à EA – mas, ao menos, fornecer uma **proposta para a análise**, para a reflexão acerca do

fenômeno da EAD na EA, e, assim, uma futura e possível consolidação de um modelo de gestão, a partir, inclusive, de outras contribuições.

Ainda assim, creio que o que faz desta construção uma *teoria*, com base em referências como Strauss e Corbin (2008); Whetten (2003); Sutton e Staw (2003); enfim, é o fato de gerar novas perguntas, novos questionamentos, além de um modelo de descrições, alguma prescrição e certa explanação, em que as categorias emergiram, totalmente, da análise, e não propriamente de um referencial técnico *a priori*. Vejo então este esforço já como sendo algum tipo de *contribuição* teórica, e, até mesmo, com implicações para a prática, com diretrizes (explícitas ou não) para a ação – retomando o que afirmaram Strauss e Corbin (2008), em que:

teorização

é o ato de construir (enfatizamos esse verbo também), a partir dos dados, um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações. Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. **Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação** [grifo meu] (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.37).

Esta é, portanto, a minha *forma de ver*, como pessoa atuante no processo, como pesquisadora implicada com o fenômeno analisado. Neste sentido, posso considerar que mais uma contribuição relevante do trabalho se faz em termos de método, de processo: basta ver quantas páginas antecedem o relatório da teoria substantiva, retratando os procedimentos metodológicos e o processo de construção da teoria.

Considero que isto, de alguma forma, reflete uma preocupação relevante com o rigor da pesquisa, e com a pesquisa enquanto processo, ação, implicação – daí oferecer tanta importância ao *como*, em vez de apenas aos *resultados*. O *como* é parte direta da pesquisa, o que se reflete indiretamente no próprio objetivo geral: “*como* pode ser analisada...”. Uma *teoria*, ou qualquer esforço conceitual, não *nasce* simplesmente – é *construída*. E uma construção possui etapas, decisões, inferências, que considere que precisavam ser apresentadas adequadamente, inclusive, para uma legitimação do relatório que se apresenta, de sua fidedignidade às interpretações dos pesquisados, e da minha propriamente.

Por outro lado, ao falar em *processo*, eu mesma pude identificar algumas *limitações* associadas a este processo de construção de teoria substantiva que, lembrando, traduz *uma* forma de representação da realidade (institucional). Assim, primeiramente resalto aqui uma das possíveis limitações do estudo – e talvez a principal –, que refere-se à inacessibilidade dos entrevistados, na medida em que a pesquisa evoluía.

Se num primeiro momento, aparentemente, a pesquisa era viável, tendo em vista minha inserção no campo e meu facilitado acesso aos dados, ao longo do tempo percebi que tal viabilidade se via reduzida, por diferentes motivos, que acredito serem, principalmente, os seguintes: a determinação, de minha parte, de duração determinada das rodadas de entrevistas (mesmo assim com alguma flexibilidade), de forma a otimizar o processo de pesquisa; o não-envolvimento de todos os professores da EA com as atividades de EAD, fazendo com que, mesmo estando disponíveis para serem entrevistados, alguns julgavam “não ter do que falar, pois não haviam tido experiências com a modalidade”; e, por fim, a idéia de que, por eu ser participante ativa no campo, estivesse mais propensa a identificar criticamente as falhas do processo (ao menos na minha percepção) – o que, de certa forma, poderia gerar algum tipo de desconforto.

Uma outra limitação refere-se a uma fácil saturação dos dados, com variação, sim, percebida, mas mesmo assim menos expressiva em algumas categorias do que em outras; ao longo das rodadas, mesmo compreendendo alguns novos entrevistados, os dados freqüentemente eram invariáveis, me conduzindo a perceber, na terceira rodada de entrevistas, a quase inexistência de dados novos e relevantes. Também os documentos que pude acessar não apontaram variações significativas, nem informações relevantes, além de não serem muitos os disponíveis – o que pôde ser somado a uma perceptível (de minha parte) indisponibilidade de dados mais pontuais, ou, até mesmo, a uma *não-assunção* explícita da EAD na estratégia da EA e na respectiva documentação. Nisto, as entrevistas foram mais valiosas, enquanto fontes de dados. Mas, finalmente, verificando tal saturação, concluí a realização das entrevistas, conforme já havia justificado no capítulo do Método.

Já duas outras possíveis limitações – ou, vistas por outro ângulo, não propriamente limitações, mas *delimitações* que podem ter sido necessárias – referem-se à visitação de referenciais da literatura técnica e à não-utilização de dados quantitativos.

A primeira delimitação, justifico pela compreensão de que o fenômeno analisado trata-se de um fenômeno interdisciplinar, e cuja interpretação, à luz de todas as teorias comumente conhecidas nas áreas de Administração, Educação, Informática e outras, tornar-se-ia inviável diante da realidade (e dos possíveis prazos) de pesquisa, além de comprometer a relativa objetividade que vi como necessária para a explanação e a sistematização deste modelo neste trabalho. De qualquer forma, algumas contribuições, que considerei mais relevantes, são incorporadas, não meramente para “justificar” os meus achados – posto que vejo que não é este o propósito da GT – mas, única e exclusivamente, para um refinamento da análise e uma

adequada e suficiente demonstração de que eu, enquanto pesquisadora, refino a minha construção à luz de algumas contribuições relevantes e mais diretamente relacionadas ao fenômeno de estudo.

Quanto à segunda delimitação, “onde estão os números?” é uma pergunta constantemente feita aos pesquisadores que utilizam a *Grounded Theory*. Utilizei, a partir de alguns documentos, dados já tabulados por outros pesquisadores da própria EA, sem, no entanto, fazer novamente uma análise estatística, uma vez que era a análise desses dados pelos pesquisadores, e suas conclusões, que constituíram dados relevantes para a análise que realizamos acerca do fenômeno. Além do que, a abordagem da *GT* não prevê a obrigatoriedade da utilização de instrumentos qualitativos, pois, a rigor, não se “obriga” a comprovar hipóteses quantitativamente.

Se a minha *sensibilidade* indicasse que, para uma saturação mais adequada das categorias, eu necessitasse buscar dados quantitativos, eu os teria utilizado; mas, de fato, este não era o propósito da minha análise, e nem vi como sendo necessário para aprofundar o que nem mais os documentos, minha observação e as entrevistas me revelaram; ao contrário, penso até que, além de consumir um tempo desnecessário, instrumentos como questionários, e sua aplicação, muito dificilmente agregariam dados com a riqueza dos que eu já dispunha.

Ainda, sob a ótica dos cânones da ciência empregadas (MERRIAM, 1998; STRAUSS; CORBIN, 1998; BANDEIRA-DE-MELLO, 2002), também me foi possível proceder a um breve julgamento da teoria substantiva produzida, da seguinte forma:

- sobre a *validade interna*: a teoria substantiva procurou retratar uma realidade socialmente construída por meio da percepção dos indivíduos, e identificada, pelo pesquisador, através dos dados coletados; por este motivo optei, inclusive, por manter vários trechos de entrevistas que pudessem traduzir mais fielmente tais percepções, além das minhas próprias observações; ainda, também por esta razão buscou-se proceder a uma validação com, ao menos, alguns entrevistados, sobretudo alguns dos mais “ativos” no processo;
- sobre a *confiabilidade ou replicabilidade*: não se tem a possibilidade de recriar este contexto em outros *exatamente* da mesma maneira. Sendo assim, a confiabilidade do estudo reside na coerência entre os dados coletados e a teoria produzida, e não em comparações com contextos externos; novamente, por isto a validação interna (ainda que complementada por dois especialistas externos), e por esta razão, nesta

pesquisa, não realizei estudos em outros *loci* (teríamos uma proposta de trabalho e um resultado diferentes se, por exemplo, o estudo fosse realizado simultaneamente aqui e em outras instituições do Brasil e do exterior);

- sobre a *validade externa ou capacidade de generalização*: se a proposta da *GT* é especificar as condições em que ocorrem, em geral, determinados eventos e suas conseqüências, e quanto maiores as variações nestas condições mais geral é a teoria construída, vejo que temos, aqui, uma teoria com limitada capacidade de generalização – o que, afirmo agora, não é fundamental, mas relevante –, em que a generalização talvez não seja aplicável a algumas características específicas do fenômeno, mas possivelmente seja ao modelo de categorias, que oferece um subsídio na forma de um “modelo” sistematizado para a análise em outros contextos.

Também, tomo a liberdade de proceder a uma “auto-crítica”, ou, melhor, a uma breve crítica ao que nós construímos, tendo alguns parâmetros semelhantes aos que os validadores tiveram (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002; BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003; SHERMAN; WEBB, 1988; KERLIN, 1997):

- *quanto ao grau de coerência*: tenho convicção de que, a despeito de algumas idéias pré-concebidas que eu tinha, a quase totalidade das categorias emergiu totalmente dos dados obtidos, principalmente das entrevistas; ainda, algumas das minhas “idéias” terminaram por “cair por terra” diante dos dados;
- *funcionalidade*: a teoria, ainda que com limitações, apresenta relativo poder de explicação (e mesmo, indiretamente) de prescrição, permeada por descrições que considero relevantes, das diferentes e variáveis percepções acerca do fenômeno analisado, no que creio, então, que se torna uma teoria “útil” para os sujeitos, especialmente localmente, na EA;
- *relevância*: o esforço de sensibilidade teórica, em alguns momentos, foi maior do que a própria preocupação com a objetividade. O foco primordial esteve na interpretação, e ela conduziu a diversas inferências que, por sua vez, sugeriram e consolidaram a teoria central, aos poucos, mas desde os primeiros momentos da pesquisa; tanto pela validação quanto por conversas informais com os pesquisados, a idéia de interação como categoria central, não poucas vezes, foi referida como “fazendo muito sentido”;

- *flexibilidade*: a teoria substantiva certamente permitir modificações, podendo ser enriquecida, em propriedades e categorias, a partir da análise de novos casos, sugerindo-se aprofundamentos em estudos futuros (inclusive tenho plena consciência da infinidade de relações inexploradas neste momento!), a partir de diferentes “linhas” ou “caminhos” (cheguei a ouvir, informalmente, algo como: “nossa, cada categoria destas dá um artigo!”, ou, mesmo, nas palavras do Validador 06:

A construção teórica é significativa, muito válida e interessante. Interessa não só à academia, mas a qualquer organização que deseje entender o impacto da mudança de paradigma nos seus processos. O tema é bastante atual e a complexidade da produção deve ser única. A teoria empregada com certeza poderá ser flexibilizada para trabalhos futuros no mesmo tema ou, ainda, temas relacionados);

- *densidade*: de fato, buscando, agora, objetividade (e produtividade), fiz a opção por manter um número reduzido, que considerei, porém, razoável em termos de explicação e profundidade, abarcando os demais códigos e propriedades “implícitos”; e
- *integração*: embora nunca seja um fim em si mesmo, e me pareça infinitamente aberto a outras relações diretas e indiretas, procurei relacionar todos os construtos principais (ou categorias-base) à categoria central, por meio de proposições de relação.

Finalmente, tendo em vista os esforços e limitações de pesquisa expostos, não vejo esta construção como um fim em si mesma, mas como um *ponto de partida*. Um dos fatos que, penso que cabe destacar aqui, é a consolidação do NAVi (Núcleo de Aprendizagem Virtual) como grupo de pesquisa oficial da EA e da UFRGS, compreendendo pesquisadores, estudantes e técnicos, indo além da estrutura do NAVi apenas enquanto Núcleo técnico de apoio às atividades de EAD na EA.

Mais do que manter e continuar desenvolvendo a Plataforma NAVi, o NAVi como grupo de pesquisa ambiciona propósitos ainda mais amplos, como pensar e pesquisar a EAD, interna e externamente à EA, objetivando apresentar contribuições teórico-empíricas à pesquisa em EAD. A partir da conclusão dos estudos de Doutorado, passo ao *status* de pesquisadora do grupo – por isto refiro que este trabalho é, de certa forma, um *ponto de partida*.

A análise da EAD na EA traz outras implicações que eu não desejaria, tampouco poderia, desenvolver totalmente aqui. Pessoalmente, me parece mais gratificante ver uma Tese de Doutorado como **um primeiro esforço de pesquisa**, e não como o último, ou o mais importante, pois, como referi logo acima, **há muito a ser explorado** – e certamente, para tanto, eu consumiria um tempo bem maior de pesquisa do que o Doutorado permitiria, e creio sinceramente que não seria apenas um ano, ou dois a mais.

Assim, uma das sugestões para trabalhos futuros, ou para um projeto mais amplo de pesquisa – e que faço ao próprio grupo de pesquisa do qual participo – seria a realização de um estudo para a definição de níveis de incorporação da educação a distância por organizações e instituições, a partir das próprias categorias-base sugeridas pelo nosso modelo, bem como explorando melhor subcategorias preexistentes, ou mesmo novas, e suas relações – inclusive relações possíveis que porventura não tenham sido, ainda, exploradas aqui. Para tanto, caberia a realização de estudos múltiplos em diferentes organizações e instituições, em médio ou longo prazo. Um esforço semelhante realizamos – embora em outro contexto e envolvendo outro fenômeno – em Klering e Schröder (2008b), antecedido por Klering (1994).

Concluindo, deixo aqui uma proposta para reflexão mais ampla: se na própria visão da virtualidade o conhecimento indica condições de possibilidade, não possuindo um lugar específico no tempo ou no espaço, porque necessita colocar-se definitivamente em uma ou outra área de conhecimento?

*Sim, pode e deve a Administração pensar acerca do fenômeno da EAD, juntamente com outras ciências – e não “à margem”. A EAD não pode, nem deve, ser temática negligenciada em congressos e periódicos de Administração (dentro do próprio grupo de pesquisa, ou em publicações com outros colaboradores, tivemos pelo menos quatro trabalhos aprovados em congressos **exclusivos** da área de Administração, diretamente relacionados a EAD: Schröder; Klering (2007a); Klering; Schröder (2008a); Mondadori, Schröder e Ruas (2008); Schröder, Mondadori e Ruas (2008); ainda assim, foi possível perceber a pequena inserção de trabalhos desta natureza nestes congressos). Seria em Ensino e Pesquisa? Seria em Administração de Sistemas de Informação? Seria em Estratégia? Em Estudos Organizacionais? *Em qualquer uma, e em todas.**

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD). São Paulo: Instituto Monitor (com apoio da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância), 2007. 3.ed.

ARGYRIS, Chris. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ATLAS.TI. **ATLAS.ti: The Knowledge Workbench – Multi-language info (Product brochure)**, 2008. Disponível em: <http://www.atlasti.com/downloads/atlas.ti5_brochure_2006_en.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2008.

AXT, Margarete. **Comunidades virtuais**, 2004. Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering para o Curso de Extensão em Gestão Universitária – Edição de 2004. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 10 jun. 2008.

BALDRIDGE, J. Victor *et al.* **Policy making and effective leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental: o caso das pequenas construtoras de edificações**. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano J. C. A. Administrando o risco: uma teoria substantiva da adaptação estratégica de pequenas empresas a ambientes turbulentos e com forte influência governamental. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 8 (Edição Especial), p. 157-180, 2004.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano J. C. A. Operacionalizando o método da *Grounded Theory* nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software ATLAS/ti . *In: 3E's: I Encontro de Estudos em Estratégia - 2003, Anais...* Curitiba, Paraná: CD-ROM do 3 Es, 2003. p.1-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1988.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995. 12.ed.

BIANCHI, Eliane M. P. G.; IKEDA, Ana A. **Analisando a *Grounded Theory* em Administração**. In: IX SEMEAD - Seminários em Administração - 2006, **Anais...**São Paulo, São Paulo: IX SEMEAD, FEA/USP, 2006. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/62.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2008.

BLAU, Peter M. **The dynamics of bureaucracy**. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

BLAU, Peter M.; SCOTT, W. Richard. **Organizações formais**. São Paulo: Atlas, 1970.

BURNS, Tom; STALKER, George M. **The management of innovation**. London: Tavistock, 1961.

BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann; 1979.

CABEDA, Marcelo. Inclusão digital e educação on-line em prol da cidadania: pontos para reflexão. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v.2, n.4. São Paulo: Fev.2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&in_foid=916&sid=69>. Acesso em: 29 jul. 2006.

CARAVANTES, Geraldo R.; PEREIRA, Maria J. L. B. **Aprendizagem organizacional versus estratégia de mudança organizacional planejada: um confronto crítico**. Série Monografias, 1. Porto Alegre: FAPERGS, 1985.

CARVALHO, Cristina A.; VIEIRA, Marcelo M. F. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação. **Organizações e Trabalho**, Lisboa, n. 28, p.27-48, Dez. 2002.

CARVALHO, Cristina A.; VIEIRA, Marcelo M. F.; GOULART, Sueli. A trajetória conservadora da teoria institucional. **Revista de Administração Pública – RAP**, v.39, n.4, p.849-874, Jul./Ago. 2005.

CASAGRANDE, Lucas. **Educação nas modalidades presencial e a distância: um estudo comparativo das percepções dos estudantes de dois cursos do nível de especialização na**

EA/UFRGS. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

CAVEDON, Neusa R. **Administração de toga: desvendando a cultura organizacional da UFRGS e da UNISINOS.** 2000. 348 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

CAVEDON, Neusa R. Cultura organizacional: gerenciável, homogênea e quantificável? *In: BITENCOURT, Claudia (Org.). Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais.* Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 439-453.

CGI.BR. Comitê gestor da internet no Brasil. **Regulamentação – Resoluções** – Nota conjunta, 1995. Disponível em: <<http://www.cgi.br/regulamentação/notas.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

CHARMAZ, Kathy. Grounded theory: objectivist and constructivist methods. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Handbook of qualitative research.* 2 nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, pp.509-536.

CHILD, John. Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. **Sociology**, v.6, n.1, pp.1-22, Jan. 1972.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G. **Leadership and ambiguity: the American College President.** New York: McGraw-Hill, 1974.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, v.17, n.1, Mar./1972, pp. 1-25.

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard. **L'acteur et le système.** Paris: Seuil, 1977.

DAFT, Richard; WEICK, Karl E. Por um modelo de organização concebido como sistema interpretativo. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v.45, n.4, p.73-86, 2005.

DI MAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective reality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n.2, pp. 147-160, Apr. 1983.

DONALDSON, Lex. Teoria da contingência estrutural. *In*: Clegg, Stewart R.; Hardy, Cynthia; Nord, Walter R. **Handbook de estudos organizacionais**, São Paulo: Atlas, 1999. v. 1, p. 105-133.

DORNELLES, Ramão. **Educação a distância**: o caso da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: VI SEMEAD - Seminários em Administração - 2003, **Anais...**São Paulo, São Paulo: VI SEMEAD, FEA/USP, 2003. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/semead/6semead/ENSINO/003ENS%20-%20Educa%20ao%20-%20Dist%20ancia%20Caso%20da%20UFRGS.doc>> . Acesso em: 28 mai. 2008.

FABIAN, Frances H. Keeping the tension: pressures to keep the controversy in the management of discipline. **Academy of Management Review**, v.25, n.2, pp.350-371, 2000.

FACHIN, Roberto C. **Estratégias de gestão de universidades**, 2004. Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering para o Curso de Extensão em Gestão Universitária – Edição de 2004. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 10 jun. 2008.

FARJOUN, Moshe. Towards an organic perspective on strategy. **Strategic Management Journal**, v. 23, n. 7, pp. 561-94, 2002.

FELL, André F.A. ; XIMENES, Assuero F. ; RODRIGUES FILHO, José. **Pesquisa qualitativa em Sistemas de Informação (S.I.) no Brasil**: uma análise da produção acadêmica. *In*: XI SIMPEP – Simpósio de Engenharia de Produção, 2004, Bauru, São Paulo. **Anais...** Bauru: Anais do XI SIMPEP, 2004. p. 1-13.

FERREIRA, Victor C. P.; CARDOSO, Antonio S. R.; CORRÊA, Carlos J.; FRANÇA, Célio F. **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 2.ed.

GARTON, Alison F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.

GEIGER, Susi; TURLEY, Darach. Grounded theory in sales research: an investigation of salespeople's client relationship. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 18, n. 6/7, p. 580-594, 2003.

GIDDENS, Anthony. **New rules of sociological method**. 2nd.ed. London: Hutchinson, 1993.
GUADAGNIN, Luís A. **Da educação presencial à EAD: a busca da combinação adequada entre diálogo, estrutura e autonomia nos cursos a distância**, 2006. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 24 jul. 2007.

GUADAGNIN, Luís A. *et al.* **Plataformas tecnológicas e visão estratégica na Educação e Aprendizagem a Distância, mediada por computador: espaço para o caos e a complexidade ou império do determinismo?**, 2006. Disponível em<<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 24 jul. 2007.

GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2 nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994, pp.105-117.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

GUERRERO, Raquel V. P. **As mudanças geradas após a implantação de um sistema de educação a distância: estudo de caso da Empresa de Telecomunicações TELEK**. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

HANNAN, Michael T.; FREEMAN, John. **Organizational ecology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto C. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2000.

HASSARD, John. Multiple paradigms and organizational analysis: a case study. **Organization Studies**, v. 12, n. 2, pp. 275-99, 1991.

ISABELLA, Lynn A. Evolving interpretations as a change unfolds: how managers construe key organizational events. **The Academy of Management Journal**, v. 33, n. 1, pp. 7-41, 1990.

KEEGAN, Desmond (Ed.). **Foundations of distance education**. 2nd ed. London: Routledge, 1990.

KERLIN, Roberta-Anne. **Breaking the silence: toward a theory of women's doctoral persistence**. 1997. PhD Dissertation, Faculty of Education, University of Victoria. British Columbia, Canada, 1997. Disponível em: <<http://kerlins.net/bobbi/research/diss/toc.html>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

KLERING, Luis R. **Plataforma de apoio ao ensino NAVi: ambiente interativo de aprendizagem**, 2006. Disponível em:<<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 13 dez. 2007.

KLERING, Luis R. **Relação entre estágios de informatização e padrões de comportamento administrativo em organizações brasileiras**. 407 f. 1994. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

KLERING, Luis R.; BIANCAMANO, Mary da R.; GUADAGNIN, Luis A. Educação a distância para gestores locais: potencialidades e desafios. *In: Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância*, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/162-TC-D3.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

KLERING, Luis R.; GUADAGNIN, Luis A.; BIANCAMANO, Mary da R.; KIHS, Marco A.; PILLA, Bianca S. Educação a Distância para Gestores Locais: Potencialidades e Desafios. *In: II Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação*, 2., 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: CINTED, 2003. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo2/artigos/artigoluis_alberto.doc> . Acesso em: 15 mai. 2008.

KLERING, Luis R. ; SCHRÖEDER, Christine S. Desenvolvimento de uma Plataforma Virtual de Aprendizagem: uma contribuição conceitual e tecnológica, do campo da Administração, à educação a distância. *In: XXXII ENANPAD: Encontro Anual da ANPAD - 2008a, Anais...*Rio de Janeiro: CD-ROM do XXXII ENANPAD, 2008, p.1-15.

KLERING, Luis R. ; SCHRÖEDER, Christine S. Níveis de virtualização de sites de governos municipais. *In: IV Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional (SIDR) - 2008b, Anais...*Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul: Unisc, CD-ROM do IV SIDR, 2008 b, p.1-29.

KRAMER, Érika A. W. C. (Org.). **Educação a distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LAHORGUE, Maria A. **O planejamento em universidades**, 2004. Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering para o Curso de Extensão em Gestão Universitária – Edição de

2004. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 10 jun. 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: 34, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEWIS, Marianne W.; GRIMES, Andrew J. Metatriangulation: building theory from multiple paradigms. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, pp. 672-690, 1999.

LOWENBERG, June S. Interpretative research methodology: broadening the dialogue. **Advances in Nursing Science**, v. 16, n. 2, pp. 57-69, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Modelos burocrático e político e estrutura organizacional de universidades. *In*: NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - NUPEAU (Org.) **Temas de Administração Universitária**. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 1991. p. 78-90.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria S. da. Homogeneização e diversidade organizacional: uma visão integrativa. *In*: XVII ENANPAD - Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração - 1993, **Anais...** Salvador, Bahia: XVII EnANPAD, 1993. v.1, p.146-159.

MANN, Chris; STEWART, Fiona. **Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online**. London: Sage, 2000.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen B. **Designing qualitative research**. 2nd ed. Thousand: Sage, 1995.

MENDES DOS SANTOS, Gildásio. **A realidade do virtual**. Campo Grande: UCDB, 2001. Capítulo 1: A comunicação virtual é real? . Disponível em: <<http://www.msu.edu/~dossanto/realvirt.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2006.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1998.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *In*: MEYER, John W.; SCOTT, W. Richard (Orgs.). **Organizational environments: ritual and rationality**. London: Sage Publications, 1992.

MINTZBERG, Henry; WATERS, James A. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, v.6, pp. 257-272, Jul. /Set. 1985.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári da Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Poder e institucionalismo: uma reflexão crítica sobre as possibilidades de interação paradigmática. *In*: VIEIRA, Marcelo M. F.; CARVALHO, Cristina A. (Orgs.) **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 141-176.

MONDADORI, Mauricio G.; SCHRÖEDER, Christine S.; RUAS, Roberto L. Contribuições teórico-empíricas para a avaliação formativa em comunidades virtuais de aprendizagem: o caso de um Curso de Graduação em Administração a distância. *In*: XXXII ENANPAD: Encontro Anual da ANPAD - 2008, **Anais...**Rio de Janeiro: CD-ROM do XXXII ENANPAD, 2008, p.1-16.

MOORE, Michael G. **Learner autonomy**: the second dimension of independent learning, 1972. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learner_autonomy.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2004.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, Desmond (Ed.) **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge Ed., 1993.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José M. **A educação superior a distância no Brasil**, 2002a. Disponível em : <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/easup.htm>> . Acesso em: 10 dez. 2008.

MORAN, José M. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**, 2006. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>> . Acesso em: 10 dez. 2008.

MORAN, José M. **O que é educação a distância**, 2002b. Disponível em: <http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/117/Nivel_0/Conteudo/O_que_educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1999.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORGAN, Gareth; SMIRCICH, Linda. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, pp. 491-500, Oct. 1980.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOTTA, Paulo R. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. São Paulo: Qualitymark Editora, 1998.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONCELLOS, Isabella F. G. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. 3.ed.rev.

NAVi. **Núcleo de Aprendizagem Virtual** – Sobre o NAVi, 2007. Disponível em: <<http://navi.ea.ufrgs.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

NOVAK, Silvestre. **Dinâmica das interações síncronas e assíncronas nos ambientes virtuais de aprendizagem: aspectos teóricos e práticos**, 2006. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 25 jul. 2007.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the on-line classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

PANIZZI, Wrana M. **O papel da Universidade pública na sociedade**, 2004. Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering para o Curso de Extensão em Gestão Universitária – Edição de 2004. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 10 jun. 2008.

PARKER, Lee D.; ROFFEY, Bet H. Back to the drawing board: revisiting grounded theory and the everyday account's and manager's reality. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 10, n. 2, pp. 212-247, 1997.

PATTON, Michael Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987.

PERROW, Charles. A framework for the comparative analysis of organizations. **American Sociological Review**, v. 32, n. 2, pp. 194-208, Apr. 1967.

PERROW, Charles. **Complex organizations: a critical essay**. New York: Random House, 1986. 3.ed.

PERROW, Charles. **Sociología de las organizaciones**. Madrid: McGraw Hill, 1990. 3.ed.

PERROW, Charles. The analysis of goals in complex organizations. **American Sociological Review**, v. 26, n. 6, pp. 854-866, Dec. 1961.

PFEFFER, Jeffrey; SALANCIK, Gerald R. **The external control of organizations: a resource dependence perspective**. New York: Harper and Row, 1978.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PILLA, Bianca S. **A dimensão humana nas estratégias de treinamento e desenvolvimento do sistema de ensino a distância de uma empresa de telecomunicações**. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

PILLA, Bianca S. **Desenvolvimento de um sistema de avaliação de E- learning corporativo**. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

RHEINGOLD, Howard. **The virtual community: homesteading at the electronic frontier**. Reading: Addison-Wesley, 1993. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

SAMIOS, Dimitrios. **Desafios de gestão numa universidade**, 2004. Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering para o Curso de Extensão em Gestão Universitária –

Edição de 2004. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 10 jun. 2008.
SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Eduardo T.; RODRIGUES, Marcos. **Educação a distância: conceitos, tecnologias, constatações, presunções e recomendações**. São Paulo: EPUSP, 1999.
SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990. 2.ed.

SCHRÖEDER, Christine S. **Critérios e indicadores de desempenho para sistemas de treinamento corporativo virtual: um modelo para medir resultados**. 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SCHRÖEDER, Christine S. **Educação a distância: perspectivas para uma estratégia educacional e organizacional emergente na Escola de Administração da UFRGS**. 2007. 37 f. Ensaio Teórico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para o Exame de Qualificação do curso de Doutorado em Administração. Porto Alegre: UFRGS, Agosto/2007.

SCHRÖEDER, Christine S. **Educação a distância e mudança organizacional na EA/UFRGS: uma teoria substantiva**. 2008. 107 f. Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração. Porto Alegre: UFRGS, Abril/2008.

SCHRÖEDER, Christine S.; KLERING, Luis R. Ensino a distância como estratégia educacional e organizacional: o caso de uma Escola de Administração de uma Universidade pública brasileira. *In: I ENADI – Encontro de Administração da Informação (ANPAD)*, 1., 2007a, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2007. p. 1-13.

SCHRÖEDER, Christine S.; KLERING, Luis R. O Ensino a distância como estratégia educacional e de mudança organizacional em uma Escola de Administração. *In: ABED - 13º Congresso Internacional de Educação a Distância (Associação Brasileira de Educação a Distância)*, 2007b, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. p.1-10.

SCHRÖEDER, Christine S. ; MONDADORI, Mauricio G. ; RUAS, Roberto L. Learning assessment in online Management Course in Brazil: the role of learning communities. *In: Academy of Management Annual Meeting Program*, 2008, Anaheim, California. **Proceedings...** Anaheim, California: AOM, 2008.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The landscape of qualitative research: theories and issues**. 2 nd. Ed. Thousand Oaks: Sage, 2003, pp. 292-322.

SHERMAN, Robert R.; WEBB, Rodman B. (Org.). **Qualitative research in education: focus and methods**. New York, NY: The Falmer Press, 1988.

SILVA, José R. G. da ; VERGARA, Sylvia C. Análise comparativa acerca da utilização de desenhos na pesquisa sobre a criação de sentido da mudança organizacional. **Organizações e Sociedade**, Salvador, BA, v. 9, n. 23, p. 159-169, 2002.

SPODICK, Edward F. **The evolution of distance learning** [S. l.]: Hong Kong University of Science & Technology, 1995. Disponível em: <<http://sqzm14.ust.hk/distance>>. Acesso em: 13 jan. 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998. 2.ed.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 2.ed.

SUTTON, Robert I.; STAW, Barry M. O que não é teoria. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v.43, n.3, p.74-84, Jul./ Set. 2003.

TAROUCO, Liane M. R. Educação a distância: tecnologias e métodos para implantação e acompanhamento. *In*: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL - WISE'99, 1999, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: WISE, 1999. p. 344-359.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Comunidades virtuais: como as comunidades de prática na internet estão mudando os negócios**. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

TESTA, Mauricio G. **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via Internet**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

THÉVENET, Maurice. A cultura de empresa hoje em dia. **Revista de Administração**, São Paulo, v.26, n.2, p.32-39, Abr. /Jun. 1991.

UFRGS. **Estatuto – Decisão 148/94** : Título I – “Da Universidade” e Título II - “Dos fins”, 1994. In: Pró-Reitoria Adjunta de Graduação – Legislação. Disponível em: <www.prograd.ufrgs.br/legislacao> . Acesso em: 15 jan. 2006.

UFRGS. **Projeto Pedagógico**: Curso de Graduação em Administração (Modalidade a Distância), 2006. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Comissão de Graduação, Coordenação Graduação a Distância, Março/2006. Disponível em: <<http://www.ea.ufrgs.br/graduacao/adistancia/docs/projetodistancia.doc>> . Acesso em: 20 dez. 2006.

VERDUIN, John R.; CLARK, Thomas. **Distance education: the foundations of effective practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

VICARI, Rosa M.; GIRAFFA, Lúcia M. M. Fundamentos de Sistemas Tutores Inteligentes. In: Barone, Dante (Org.). **Sociedades artificiais: a nova fronteira da inteligência nas máquinas**. Porto Alegre: Bookman, 2003. p.155-208.

VIEIRA, Leandro M.M. **Comunidades virtuais: um estudo do caso nos cursos de pós-graduação do NAVi/EA/UFRGS**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VYGOSTKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 2.ed.

VYGOSTKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 1.ed.

WEAVER, Gary R.; GIOIA, Dennis A. Paradigm lost: incommensurability ve structurationist inquiry. **Organization Studies**, v.15, n.4, pp. 565- 589, 1994.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 2004. v.1.

WEICK, Karl E. **Sensemaking in organizations**. London: Sage, 1995a.

WEICK, Karl E. What Theory is not, Theorizing is. **Administrative Science Quarterly**, v. 40, n. 3, pp.385-390, Sep. 1995b.

WHETTEN, David A. O que constitui uma contribuição teórica? . **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v.43, n.3, p.69-73, Jul./ Set. 2003.

WILLIAMSON, Oliver E. **Markets and hierarchies**: Analysis and antitrust implications. New York: Free Press, 1975.

WILLIAMSON, Oliver E. **The economic institutions of capitalism**. New York: Free Press, 1985.

WOODWARD, Joan. **Industrial organization**: theory and practice. London: Oxford University Press, 1965.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOLIN, Jean-Michel. **Internet e empresa**: miragens e oportunidades, 2003. Disponível em: <<http://www.telecentros.desenvolvimento.gov.br/arvore/documentos/DocumYolin1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2005.

ZAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodología de la investigación**. São Paulo: McGraw Hill, 1991.

ZILBER, Moisés A.; LEX, Sergio; PEREZ, Gilberto; DIDIO, Gisele. A percepção das inovações pelos consumidores de equipamentos eletromédicos no Brasil: um estudo qualitativo com aplicação da *Grounded Theory*. In: XXX ENANPAD - Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração - 2006, **Anais...** Salvador, Bahia: CD-ROM do XXX EnANPAD, 2006. p.1-15.

APÊNDICE A – CONTATO INICIAL COM ENTREVISTADOS

(Modelo de e-mail utilizado para contato inicial com entrevistados, para agendamento de entrevistas; no entanto, esse contato, em alguns momentos, foi realizado ou reforçado por outros meios, como, por exemplo, pessoalmente ou por telefone, nos mesmos termos)

Prezado Sr. (a) _____,

estamos realizando um estudo no intuito de analisar a atividade de Educação a Distância na EA/UFRGS. Esta pesquisa é relacionada à nossa Tese de Doutorado junto ao PPGA/UFRGS, intitulada “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS: UMA TEORIA SUBSTANTIVA” ,cujos estudos iniciaram no ano de 2006 e cuja análise preliminar foi realizada em 2007, tendo sido, inclusive, já publicada em artigos em congressos especializados em nível nacional.O estudo faz-se relevante no contexto da EA, da própria UFRGS e mesmo no contexto acadêmico nacional e internacional, no que tange a educação a distância, gestão educacional e mudança.

Atualmente nos encontramos na etapa de defesa de Proposta de Tese e já dando andamento à análise documental e de notas de campo, e, a partir deste momento, necessitamos realizar entrevistas para complementação de dados.

*Neste sentido, contamos com sua relevante contribuição para esta etapa, a ser desenvolvida entre os dias **XXX e XXX**. Para tanto, necessitamos primeiramente, a partir de sua confirmação de participação, saber **qual o dia, horário e forma de entrevista de sua preferência, durante este período**. Antes da entrega da Tese, ainda, é possível que enviemos aos entrevistados um arquivo em meio digital, para fins de apreciação e validação da **teoria substantiva** que elaboraremos a partir dos dados. Por fim, após a Defesa e o devido registro, lhe enviaremos o arquivo digital contendo o texto da Tese defendida, como agradecimento à sua colaboração.*

Finalmente, enfatizamos que os dados obtidos serão analisados de forma global, garantindo-se total sigilo de dados pessoais e/ou organizacionais dos entrevistados.

Desde já agradecemos a sua importante participação. Para maiores esclarecimentos, gentileza contatar-nos pelo e-mail christine@ea.ufrgs.br ou pelo telefones (51)3308.3699 e (54)9964.9681.

Atenciosamente,

*Christine da Silva Schröder
Doutoranda PPGA/UFRGS*

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FASE I

Entrevista nº _____

Data: __/__/__

Meio/condições de realização da entrevista: _____

Nome do(a) entrevistado (a): _____

34

Caracterização do (a) entrevistado (a)³⁵:

1 - aluno(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

2 - técnico(a) administrativo(a) envolvido(a) com as atividades gerenciais de EAD, no âmbito da EA/UFRGS

3 - técnico(a) administrativo(a), bolsista ou outro(a) responsável pela Plataforma NAVi na EA/UFRGS

4 - tutor(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

5 - professor(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

6 - professor(a)-coordenador(a) e/ou gerente de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

7 - membro da Direção da EA, e/ou da chefia do Departamento de Ciências Administrativas e/ou membro de Comissões da EA/UFRGS (Graduação Presencial e Graduação a Distância, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão)

³⁴ Esta informação será mantida em caráter confidencial, servindo apenas para a organização e documentação das entrevistas no banco de dados da pesquisadora.

³⁵ Informação não-tabulável estatisticamente, servindo apenas para a organização e documentação das entrevistas por parte da pesquisadora. Essa informação poderá ser útil para a informação de lacunas e o retorno ao campo, com a realização de entrevistas adicionais, inclusive.

Questões³⁶ :

Para o sujeito “1” (alunos):

1. Como o(a) Sr. (a) percebe a *educação a distância* atualmente, de forma geral?
2. Na sua opinião, quais as principais *possibilidades e limitações* (ou *vantagens e desvantagens*) da EAD para o aluno?
3. Enquanto estudante/usuário, como o(a) Sr.(a) percebe a implantação da EAD na EA/UFRGS ? Percebeu *mudanças* significativas? Quais?
4. O que o levou a fazer um curso a distância na EA/UFRGS? Finalmente, há algum comentário especial que o(a) Sr.(a) queira fazer sobre sua *experiência (vivência) de EAD com a EA/UFRGS?*

Para os sujeitos “2” a “7” (técnicos, tutores, professores, gerentes, coordenadores e Direção da EA):

1. Como o(a) Sr. (a) percebe a *educação a distância* atualmente, de forma geral?
2. Na sua opinião, quais as principais *possibilidades e limitações* (ou *vantagens e desvantagens*) da EAD para todos os envolvidos (alunos, professores e outros atores do processo)?
3. Como o(a) Sr.(a) percebe/vê, em termos gerais, as *mudanças* na EA a partir da implantação dos cursos a distância³⁷?
4. Na sua opinião, quais os principais *desafios* que precisam ser enfrentados, com relação à utilização da EAD na EA?
5. Finalmente, há algum comentário especial que o(a) Sr.(a) queira fazer sobre sua *experiência (vivência) de EAD com a EA/UFRGS?*

³⁶ Enfatizar que as questões são totalmente abertas, permitindo comentários livres e quaisquer outras observações que o entrevistado considerar relevantes.

³⁷ Se necessário, caso o entrevistado necessite compreender melhor a questão, solicitar que tente analisar essas modificações sob os pontos de vista estratégico, estrutural, humano, tecnológico, cultural, político, ou outro que lhe for significativo; no entanto, o ideal é que a questão permaneça o mais aberta e livre possível, possibilitando que venham a emergir novas categorias sem relação direta, nesse momento, com as perspectivas de Motta (1998).

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FASE II

Entrevista nº _____

Data: __/__/__

Meio/condições de realização da entrevista: _____

Nome do(a) entrevistado (a): _____

38

Caracterização do (a) entrevistado (a)³⁹:

1 - aluno(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

2 - técnico(a) administrativo(a) envolvido(a) com as atividades gerenciais de EAD, no âmbito da EA/UFRGS

3 - técnico(a) administrativo(a), bolsista ou outro(a) responsável pela Plataforma NAVi na EA/UFRGS

4 - tutor(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

5 - professor(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

6 - professor(a)-coordenador(a) e/ou gerente de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

7 - membro da Direção da EA, e/ou da chefia do Departamento de Ciências Administrativas e/ou membro de Comissões da EA/UFRGS (Graduação Presencial e Graduação a Distância, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão)

³⁸ Esta informação será mantida em caráter confidencial, servindo apenas para a organização e documentação das entrevistas no banco de dados da pesquisadora.

³⁹ Informação não-tabulável estatisticamente, servindo apenas para a organização e documentação das entrevistas por parte da pesquisadora. Essa informação poderá ser útil para a informação de lacunas e o retorno ao campo, com a realização de entrevistas adicionais, inclusive.

Questões⁴⁰ :

Em busca de um “modelo relacional”, e tendo identificado um amplo conjunto de categorias na fase I da pesquisa, cabe, nesta fase II, explorar, portanto, **relações** (de quaisquer naturezas) entre estas categorias, inclusive no sentido de priorizar algumas e aprofundá-las, descartar outras (se for o caso), aglutinar algumas e, finalmente, saturar as categorias mantidas como essenciais e que ainda não haviam sido saturadas, apresentando-as num esquema explanatório, em uma *teoria substantiva*, fundamentada nos dados, como prevê a *Grounded Theory*.

1. Que tendências e demandas parecem orientar o processo pedagógico e de gestão da EAD na EA? Por quê? (**causas**)
2. Que visões principais – inclusive do mercado e de boas práticas (ou não) e do conceito de EAD – parecem orientar o processo pedagógico e de gestão da EAD na EA? (**causas**)
3. Há enfoque em elementos das teorias administrativas? Existe, por exemplo, enfoque sistêmico? Se há, como? Há uma adequada comunicação dessas visões? (**contexto**)
4. Na sua percepção, a partir inclusive dessas visões, quais são os principais valores intrínsecos (expectativas ou premissas) e os valores percebidos (resultados) a partir da utilização da EAD na EA/UFRGS? Por quê? (**causas; conseqüências**)
5. Há relação entre o modelo pedagógico da EAD e os valores inerentes à cultura da EA? Se sim, como? Se não, por quê? (**causas; contexto**)
6. Que diferentes posturas os sujeitos podem adotar antes, durante e depois, diante da implantação da EAD na EA? Por que estas posturas? (**causas; conseqüências**)
7. O que **causa** a aceitação e a não-aceitação da EAD na EA, quando ocorre?
8. Que **conseqüências** tem a inexperiência com a tecnologia (em termos de processo, estrutura e ferramental) da EAD, tanto em aspectos pedagógicos, quanto em aspectos de gestão?
9. Que **conseqüências** tem, para as pessoas, para o processo da EAD, para aspectos estruturais na EA (inclusive para o conceito da instituição), a não-aceitação e a não-adaptação dos atores ao processo requerido pela EAD?
10. A EAD na EA pode ser considerada uma prática institucionalizada? Sim? Não? Em que sentido? Por quê? O que a faz (ou faria) ser institucionalizada? (**causas**) E, uma vez institucionalizada, que principais **conseqüências** traria para todos?
11. Que espécie de controles e conflitos podem estar relacionadas à implantação e utilização da EAD na EA? Que atores envolvem? Como são solucionados (ou não são solucionados) os conflitos? (**causas; contexto; conseqüências**)
12. O conteúdo emergente do conhecimento produzido com apoio das interações on-line é um conhecimento diferenciado? Quando (**causas; contexto**)? Sim? Não? Por quê? Que **conseqüências** ele traz, em termos de memória, qualidade, reflexão, significados/sentido, valores, disciplinas, etc.?

⁴⁰ Enfatizar que as questões são totalmente abertas, permitindo comentários livres e quaisquer outras observações que o entrevistado considerar relevantes.

13. Que níveis de interação e convivência entre pessoas podem ser percebidos com a EAD, se podem, e em que **contextos**? Ainda, a tecnologia de ensino e o ferramental/instrumental influenciam (**causas**) a interação? Se sim, que **conseqüências** isto traz? Como? Quando?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FASE III

Entrevista nº _____

Data: __/__/__

Meio/condições de realização da entrevista: _____

Nome do(a) entrevistado (a): _____ 41

Caracterização do (a) entrevistado (a)⁴²:

1 - aluno(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

2 - técnico(a) administrativo(a) envolvido(a) com as atividades gerenciais de EAD, no âmbito da EA/UFRGS

3 - técnico(a) administrativo(a), bolsista ou outro(a) responsável pela Plataforma NAVi na EA/UFRGS

4 - tutor(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

5 - professor(a) de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

6 - professor(a)-coordenador(a) e/ou gerente de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (a distância) e/ou cursos de Extensão Universitária (a distância) no âmbito da EA/UFRGS, e/ou do Curso de Graduação em Administração a Distância

7 - membro da Direção da EA, e/ou da chefia do Departamento de Ciências Administrativas e/ou membro de Comissões da EA/UFRGS (Graduação Presencial e Graduação a Distância, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão)

⁴¹ Esta informação será mantida em caráter confidencial, servindo apenas para a organização e documentação das entrevistas no banco de dados da pesquisadora.

⁴² Informação não-tabulável estatisticamente, servindo apenas para a organização e documentação das entrevistas por parte da pesquisadora. Essa informação poderá ser útil para a informação de lacunas e o retorno ao campo, com a realização de entrevistas adicionais, inclusive.

Questões:

Nas fases I e II da pesquisa, foi possível chegar a uma categoria central: **interação**, como permeando todas as demais categorias identificadas pelo estudo, tendo sido consolidadas estas 06 (seis) categorias como principais: **valores, conteúdo, tecnologia, gestão, institucionalização e interação**.

Chegou-se a esta consolidação final a partir de análise de artefato, análise documental (literatura técnica e não-técnica) e, principalmente, análise de entrevistas das fases I e II e observação participante. A análise, já na fase I, conduziu a coleta na fase II, em que foram exploradas relações entre algumas categorias, e a análise nas fases I e II, por sua vez, é que determina a coleta que se faz neste momento, ao se explorar unicamente **interação**.

Assim, com vistas a um aperfeiçoamento desta consolidação, que pode ser chamada de “modelo relacional de análise da mudança organizacional da EA/UFRGS a partir das atividades de EAD”, ou, ainda, uma *teoria substantiva da mudança organizacional e da EAD na EA/UFRGS*, pergunta-se:

1. Na sua percepção, o que significa *interação*?
2. De fato, a interação pode ser percebida na gestão e processo da EAD na EA?
3. Em que níveis?
4. Entre que pessoas ela é percebida? Em que grau?
5. Onde falta interação?
6. Em que **relações** se situa a interação em termos de **valores, conteúdo, tecnologia, gestão, institucionalização e interação**?

APÊNDICE E – CRITÉRIOS PARA VALIDAÇÃO DA TEORIA SUBSTANTIVA

Elaborados e sugeridos com base nos trabalhos de Strauss e Corbin (2008); Whetten (2003); Sutton e Staw (2003); Bandeira-De-Mello (2002); Bandeira-De-Mello e Cunha (2003); Sherman e Webb (1988); Kerlin (1997)

1. Quanto à base conceitual:

- a) os conceitos (ou categorias) parecem, de fato, ter sido gerados dos dados, ou parecem simplesmente terem surgido do “senso comum”, ou, mesmo, de idéias pré-concebidas da pesquisadora?
- b) se surgiram do “senso comum”, a apropriação (pela teoria construída) é adequada?

2. Quanto às relações estabelecidas entre os conceitos:

- a) há uma quantidade de associações conceituais que possa ser considerada significativa, mesmo trabalhando com poucas categorias-chave?
- b) os conceitos parecem ser sistemática, lógica e coerentemente relacionados, ao longo de toda a explanação da teoria substantiva?
- c) é nítida a presença da categoria central ao longo de toda a análise, através de sua relação com os demais construtos?

3. Quanto à consideração de variações na teoria:

- a) as propriedades, dimensões e relações conceituais trazem uma variação significativa (o que enriquece o estudo)?
- b) as variações e suas implicações parecem suficientemente claras?

4. Quanto ao caráter de processo:

- a) é perceptível uma fluidez ou movimento de ação/interação no esquema explicativo, ou seja, o caráter processual é facilmente identificado na teoria construída (inclusive porque se trata de uma teoria da mudança)?

5. Quanto à interação entre pesquisador e dados:

- a) é possível observar nitidamente a interação entre pesquisador e dados, de forma criativa, denotando sensibilidade analítica, sensibilidade teórica e capacidade de redação suficiente para transmissão dos resultados da pesquisa?
- b) é nítido que o pesquisador desenvolveu esse pensamento durante um adequado período de tempo, e considerando influências de seus pares?

6. Quanto à relevância da teoria construída:

- a) a teoria substantiva formulada é explicativa, ou seja, vai realmente além de mera explanação de dados, ou da mera predição?
- b) a contribuição teórica pode ser considerada significativa, tanto para a academia quanto para as organizações, e mesmo que possa não representar algo “totalmente novo”?
- c) essa contribuição teórica pode ser considerada atual, despertando interesse nos estudiosos da área de conhecimento e áreas afins, e com potencial para apropriações flexibilizadas em estudos futuros?

7. Quanto à qualidade do relatório final:

- a) os objetivos geral e específicos de pesquisa foram atendidos?
- b) as idéias centrais da teoria substantiva são facilmente identificadas, na forma como o texto se apresenta?
- c) o texto é bem escrito e sua leitura é agradável?
- d) há algo que poderia ser acrescentado, aprofundado ou modificado? O quê?

APÊNDICE F – FRAGMENTOS DE RELATÓRIOS DO *ATLAS.TI*

HU: HU-Tese file:///C:/Tese/Hermeneutic%20Uri%20EMP%20USO/HU-Tese.html

HU-Tese

Generator: [ATLAS.ti WIN 5.0 \(Build 60\)](#)
Date: 26/12/08 11:37:25

Original project (ATLAS.ti needed): [hu-tese.acb](#) (Copy Bundle format)

Table of Contents

- [General](#)
- [Statistics](#)
- [Primary Documents](#)
- [Codes Summary](#)
- [Commented Codes](#)
- [Memos](#)
- [Primary Document Families](#)
- [Code Families](#)
- [Memo Families](#)
- [Network Views](#)
- [Code Neighbor List \(Thesaurus\)](#)
- [Code Hierarchy](#)

General:

Author(s): Super

Created: 18/09/08 15:45:55. Modified: 26/12/08 11:33:22.

Statistics:

- Co-Authors: 0
- Primary Texts: 47
- Quotations: 882
- Codes: 55
- Codings: 3313
- Memos: 185
- Primary Document Families: 0
- Code Families: 0
- Memo Families: 0
- Network Views: 5
- Code-Code Links: 85
- Text-Text-Links: 0

Primary documents:

Figura 4 – Relatório do *ATLAS.ti*, página 01
Fonte: Dados da pesquisa.

**P 1: E1_1_21052008A.rtf****File name:** file:///C:/Tese/E1_1_21052008A.rtf (media type: richtext)**27 quotations**

Codes (23): aceitação, acesso, adaptação, conteúdo, convivência, cooperação, dificuldade, economia, evolução, experiência, ferramental/instrumental, flexibilidade, Iniciativas, inovação, interação, medo, melhores práticas, organização, pedagogia, reflexão, resistência a mudança, tempo, valor

Memos (0):**Document body:**

1. EAD como tendo pouca literatura consolidada, dificuldade de convencimento - saber se o que é percebido é o que a maioria percebe ou se é exclusividade tua
É muito mais usada a EAD do que propriamente estudada. A gente chegou num momento em que uma análise verdadeira é necessária (pensar sobre o que tem sido feito), tipo coisas simples, as melhores práticas se perdem...
2. Eu vejo a EAD como ação de treinamento dessa forma: acho uma temeridade se não for feita no teu horário de trabalho (vira escravidão, toma um tempo absurdo). A facilidade de acesso da tua própria casa faz com que tu priorizes a atividade no escritório, e termina complementando a jornada em casa. É um "direito" (de acesso) muito relativo. Já para o aluno do curso regular isso é diferente: eu vejo a aula presencial como um desperdício de tempo, muitas vezes, porque, se você domina o assunto daquele momento, não tem como ir adiante.
3. Quando eu cheguei na EA, a EAD já existia. Mas tem o outro lado: a nossa movimentação dentro da EA e a interação presencial com outras pessoas na Escola. Acho que isso que conseguimos da mesma maneira que o pessoal do presencial, não vejo diferença da aceitação. Mas no começo via, com certeza, que nos viam como "menos alunos", com menos direitos que os outros. Mas em termos de convivência hoje estamos muito mais aceitos. Mas questionamos porque somos mais cobrados, parecendo que temos que provar que somos tão bons, ou melhores, quanto os do presencial. O presencial me parece que está isento de mostrar seu valor ao passar por um vestibular mais difícil. Bem, acho que com a convivência estamos mudando isso. Até o pessoal no Xerox nos via de forma diferente. Ia lá no canto e dizia: "ah, é do curso a distância". O pessoal da biblioteca achava estranho não termos intimidade com operação do sistema, leitura do cartão. O início não teve uma aceitação de cara, mas hoje a parte de serviços da UFRGS nos integrou completamente.
- Teve um grupo que se posicionou contra, até no próprio Orkut, e outro a favor, e depois morreu tudo isso. Uma grande parte pode ter sido resistência a mudança, porque o sistema de ensino é assim desde que o mundo é mundo, com professores, alunos, etc.
4. O que me levou a fazer o curso foi um equívoco. Achei que conseguiria levar com mais tranquilidade, no caso, que seria mais flexível (não propriamente mais fácil). Se analisarmos todos os professores que tivemos, olhando para todos eles neste curso, tenho certeza de que tem medo da EAD são os professores da Administração, de querer exigir mais para provar que a coisa é séria. Eles têm medo de se tornarem obsoletos, porque o EAD, na verdade, vai fazer isso com os professores, se não acompanharem o excesso e a velocidade de informação. Há professores, como os da Matemática, que parecem ter prazer na inovação. Deu para perceber que o material foi feito com muito carinho, exclusivamente para o EAD. Faz muita diferença. É um professor que começa o chat com os tutores, deixa de ser uma abstração. Os de

Figura 5 – Relatório do ATLAS.ti, página 02

Fonte: Dados da pesquisa.

