

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - Propad**

Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior

**Sistemas levemente articulados e lógica da confiança:
o controle dos coordenadores sobre a atividade
docente na EAD *online***

**Recife,
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Sistemas levemente articulados e lógica da confiança: o controle dos coordenadores sobre a atividade docente na EAD *online*

Nome do Autor: **Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior**

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1 ☒

Grau 2 ☐

Grau 3 ☐

Recife, __ de maio de 2014

Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior

Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior

**Sistemas levemente articulados e lógica da
confiança: o controle dos coordenadores sobre a
atividade docente na EAD *online***

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Administração, para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Organizacional

Orientador: Prof. José Ricardo Costa de Mendonça,
Dr.

**Recife,
2014**

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

C376s	Cavalcanti Júnior, Henrique Sérgio Barros Sistemas levemente articulados e lógica da confiança: o controle dos coordenadores sobre a atividade docente na EAD online / Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior. - Recife : O Autor, 2014. 124 folhas : il. 30 cm. Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2014. Inclui referências, apêndices e anexos. 1. Ensino à distância. 2. Planejamento educacional. 3. Prática de ensino. 4. Controle educacional I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título. 658.4 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2014 – 041)
-------	--

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

**Sistemas levemente articulados e lógica da
confiança: o controle dos coordenadores sobre a
atividade docente na EAD *online***

Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior

Dissertação submetida ao corpo docente do programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 27 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Ricardo Costa de Mendonça, Doutor, UFPE (Orientador)

Profa. Débora Coutinho Paschoal Dourado, Doutora, UFPE (Examinadora Interna)

Profa. Cacilda Soares de Andrade, Doutora, UFPE (Examinadora Externa)

A Isabela,
pelo seu companheirismo.

Agradecimentos

A Deus, que me acompanha sempre.

Aos meus pais e meus dois irmãos.

Aos meus tios e primos (inclusive os de consideração).

Aos meus avós, Socorro, Luiz (in memoriam), Ivone (in memoriam) e Paulo (in memoriam).

A Didi e a Rita.

Aos meus amigos de toda a vida. Não preciso citar nomes.

Aos coordenadores, Valdir e Neide, que me incentivaram sempre. Obrigado pela compreensão com as ausências também.

A todos que fazem o Propad.

Aos sujeitos desta pesquisa, que tiveram paciência com as minhas perguntas, e aos informantes-chave, que fizeram a “ponte”.

À banca.

Ao Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Resumo

A EAD *online* é um fenômeno cada vez mais presente no âmbito universitário. A inserção desta modalidade de ensino tem o potencial de modificar as relações tradicionais nas universidades, pois traz novos atores, ferramentas de interação e relações de trabalho. Entre as temáticas relacionadas à educação a distância *online*, o processo de controle começa a ganhar relevância, mas ainda carece de maiores investigações. Dessa forma, foi realizado um estudo qualitativo básico em um bacharelado em administração, de uma IES pública, com o objetivo de investigar como se dá o controle dos coordenadores sobre a atividade docente, a partir dos conceitos de sistemas levemente articulados e lógica da confiança, ambos ligados à teoria institucional. A pesquisa utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observação não participante do ambiente virtual de aprendizagem e análise documental. Os resultados indicam que a coordenação pode utilizar variados mecanismos de controle para monitorar as atividades docentes. Todavia, esses mecanismos geralmente são debilitados. Em parte, por causa disso, o conceito de sistemas levemente articulados mostra-se condizente com o contexto investigado. Já o conceito de lógica da confiança mostra-se mais fragilizado em suas dimensões. De um modo geral, o estudo contribuiu para melhor entendimento das relações entre atores e do controle dos coordenadores no contexto da EAD *online* em IES.

Palavras-chave: EAD *Online*. Atividade Docente. Controle. Sistemas Levemente Articulados. Lógica da Confiança.

Abstract

ODE is a phenomenon increasingly present in university settings. The adoption of this mode of education has the potential to modify the traditional relationships in universities. It brings new players, interactive tools and working relationships. In the study of online distance education, the topic of control is gaining relevance, but still needs further investigation. In this way, we performed a generic qualitative research in a management undergraduate program in a public HEI, aiming to investigate how the coordinators control the teaching activities. We applied the concepts of loosely coupled systems and logic of confidence, both related to the institutional theory. The research used the following data collection techniques: semi-structured interviews, field-notes, non-participant observation of virtual learning environment and document analysis. The results indicate that the coordinators can use multiple control mechanisms to monitor the teaching activities. However, these mechanisms are generally weak. In part because of that, the use of the concept of loosely coupled systems is consistent with the context investigated. On the other hand, the use of the concept of logic of confidence seems more suitable. In general, the study contributed to a better understanding of the relationships among the players and of how the coordination's control works in the context of ODE in HEIs.

Keywords: ODE. Teaching Activity. Control. Loosely Coupled Systems. Logic of Confidence.

Lista de figuras

Figura 1 (2)- Aspectos internos de sistemas levemente articulados	31
Figura 2 (2)- Aspectos da lógica da confiança	33
Figura 3 (2)- Sistema UAB	45

Lista de quadros

Quadro 1 (2)- Tipologia de controle de Ouchi	22
Quadro 2 (2)- Comparação dos modelos de controle	24
Quadro 3 (2)- Formas de interação na EAD por meio das TIC	35
Quadro 4 (2)- Tipologia de cenários de E-learning de Schneckenberg	36
Quadro 5 (2)- Estrutura mínima de um polo de apoio presencial	44
Quadro 6 (3)- Instrumento de coleta de dados por objetivo específico	52
Quadro 7 (3)- Controle – dimensões e indicadores	61
Quadro 8 (3)- Sistemas levemente articulados – dimensões e indicadores	62
Quadro 9 (3)- Lógica da confiança – dimensões e indicadores	62
Quadro 10 (4)- Perfil do corpus entrevistado	67
Quadro 11 (4)- Controle – dimensões e indicadores verificados	73
Quadro 12 (4)- Sistemas levemente articulados – dimensões e indicadores verificados	87
Quadro 13 (4)- Lógica da confiança – dimensões e indicadores verificados	100

Lista de abreviaturas e siglas

AC	Análise de Conteúdo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LC	Lógica da Confiança
MEC	Ministério da Educação
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PPC	Plano Pedagógico de Curso
Propad	Programa de Pós-graduação em Administração
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SLA	Sistemas Levemente Articulados
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

1 Introdução	14
1.1 Objetivos da pesquisa	16
1.1.1 Objetivo geral	16
1.1.2 Objetivos específicos	17
1.2 Justificativas teórico-empíricas	17
2 Fundamentação Teórica	20
2.1 Controle nas organizações	20
2.1.1 Controle sobre a atividade docente nas universidades	26
2.2 Sistemas levemente articulados	29
2.3 Lógica da confiança	31
2.4 Educação a distância <i>online</i>	33
2.5 A Universidade Aberta do Brasil	42
2.5 O professor-titular	45
2.6 O professor-tutor	46
2.8 Os coordenadores	48
3 Procedimentos Metodológicos	52
3.1 Objetivos específicos e fontes de dados	52
3.2 Delineamento da pesquisa	52
3.3 <i>Locus</i> da pesquisa	54
3.4 Seleção dos sujeitos da pesquisa	55
3.5 Coleta de dados	58
3.5.1 Entrevista	58
3.5.2 Observação	59
3.5.3 Notas de campo	59
3.5.4 Análise documental	60
3.6 Análise dos dados	60
3.7 Limitações da pesquisa	63
4 Apresentação e Discussão dos Resultados	65
4.1 Caracterização da organização e do curso estudado	65
4.2 Caracterização dos sujeitos pesquisados	66

4.3 Aspectos dos mecanismos de controle dos coordenadores sobre a atividade docente dentro do curso	67
4.4 Características do conceito de sistemas levemente articulados no curso	75
4.5 A lógica da confiança entre coordenadores e professores no curso	88
5 Conclusões e Recomendações	101
5.1 Conclusões	101
5.2 Recomendações	103
Referências	105
Apêndices	114
Anexos	121

1 Introdução

Historicamente, as universidades são instituições que demonstram uma enorme capacidade de sobrevivência, tanto à passagem do tempo, como às mudanças nas sociedades em que surgem. Enquanto muitas outras organizações apareceram e desapareceram ao longo dos séculos, diversas instituições universitárias ainda sobrevivem ao passar dos anos, com professores e alunos desempenhando relativamente as mesmas funções.

Nos estudos organizacionais, as análises das instituições educacionais, em especial as universidades, surgem nos anos 60 (HARDY; FACHIN, 1996). Desde então, grande parte das investigações inferiram que as organizações universitárias singularizavam-se no que diz respeito à dinâmica dos elementos de coordenação e supervisão sobre os atores, especialmente sobre os professores. Frequentemente, faltavam a essas instituições o alto grau de centralização e controle sobre os indivíduos, características da burocracia weberiana, e preponderavam a cerimonialização das normas organizacionais e a forte autonomia dos atores.

Por causa desse controle mais brando sobre os indivíduos, juntamente com um forte aspecto cerimonial das normas organizacionais, as universidades terminaram por ser apontadas como sistemas levemente articulados¹ (SLA) (WEICK, 1976). Além desses dois aspectos, sistemas levemente articulados são caracterizados por manter problemas sem resolução por um longo tempo; e poucas interações e relações de dependência entre os atores internos (WEICK, 1976). Essas são as quatro propriedades principais dos SLA.

Na perspectiva de Meyer e Rowan (1991), diante da maior autonomia dos atores, ao invés de mecanismos de controle burocráticos, o que possui maior importância na coordenação organizacional termina por ser a lógica da confiança² (LC). Basicamente, essa é a postura, disseminada entre os membros da organização, de proteger a imagem aparente de si e dos outros e, dessa forma, manter as categorias e legitimidade organizacional, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funcionar (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Conforme Daniel e Okeafor (1987), a lógica da confiança, em organizações educacionais, abrange quatro características principais: o mito do

¹ Tradução de *loosely coupled systems*.

² Tradução de *logic of confidence*.

profissionalismo, a rejeição a mecanismos de supervisão, discricção e respeito, e tolerância para com os erros observados.

A pesquisa organizacional continua a ter as instituições universitárias como objetos de investigação (inclusive com os conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, sendo associados com as suas estruturas). Em vista desse constante interesse, as temáticas de investigação têm se expandido. Até porque, desde os anos 90, o contexto da universidade, em diversos países, é caracterizado por novas tendências. Essas vêm a ser causadas pela necessidade de maior transparência para com seus *stakeholders*, pela inserção de novas tecnologias e, certamente, pela massificação do ensino, o que faz com que a educação superior torne-se cada vez menos associada às elites sociais (BLEIKLIE; KOGAN, 2007).

No caso do Brasil, há uma forte demanda educacional que não pode ser suprida apenas pelo ensino presencial tradicional, como também existe a necessidade da adoção das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas atividades pedagógicas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e adequá-lo aos desafios do século XXI (BELLONI, 2009). É diante desta conjuntura que a educação a distância (EAD) *online* alcança gradativamente maior relevância no ensino superior.

Na EAD *online*, a internet e as novas TIC possibilitam a quebra do paradigma tradicional da sala de aula, fomentando a criação de modelos inovadores de ensino, quando permitem, por exemplo, que os atores tenham acesso a conteúdos diversos, a qualquer hora e a partir de qualquer lugar (MOORE; KEARSLEY, 2011). Além disso, essas novas tecnologias educacionais também tornam possível atingir populações até então excluídas do ensino superior, devido à falta de IES na localidade onde residem, ou mesmo devido ao pouco tempo e disponibilidade para cursar o ensino presencial, como é o caso de estudantes que trabalham (BELLONI, 2009).

No âmbito universitário brasileiro, pode-se notar uma clara tendência de crescimento da EAD. Em 2000, os cursos de graduação a distância não alcançavam 0,05% das matrículas no ensino superior, ao passo que dez anos depois, em 2010, já atingiam cerca de 15%. Em especial, mais de 1/3 das matrículas em licenciaturas já são na modalidade a distância (INEP, 2010).

No caso das universidades públicas, o aumento do número de alunos em cursos em EAD *online* é impulsionado especialmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criada pelo governo federal, a UAB faz referência a um sistema nacional voltado para a pesquisa e para a educação superior à distância *online*, formado por IES públicas em

articulação com polos de apoio presencial mantidos por prefeituras ou secretarias de educação estaduais (ZUIN, 2006).

Devido à importância da UAB dentro deste cenário de expansão da EAD no Brasil, trabalhos têm sido desenvolvidos sobre os seus cursos de graduação e o seu próprio sistema. Dentre essas investigações, o controle exercido pelos coordenadores sobre os professores e suas atividades tem começado a se tornar um tema de discussão, com a literatura apresentando perspectivas divergentes.

De forma contrária às ideias apresentadas pelos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, determinados trabalhos têm enfatizado a prática docente como fortemente delimitada no âmbito da UAB (LAPA; PRETO, 2010; DEL PINO; GRUTZMANN; PALAU, 2011). No entanto, ao mesmo tempo, outros trabalhos têm apontado na direção contrária, advogando que os mecanismos de supervisão sobre a atividade docente raramente funcionam dentro dos cursos, mesmo nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e os coordenadores possuem pouco controle sobre os professores e as suas atividades (BATTISTELLA; ARENHARDT; GROHMANN, 2012; KICH et al., 2012).

Assim, tendo em vista os motivos e conceitos explicitados anteriormente, o questionamento que norteia esta pesquisa traduz-se na seguinte pergunta: **como se dá o controle dos coordenadores sobre a atividade docente, à luz dos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, em um curso de graduação a distância em administração pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil?**

1.1 Objetivos de pesquisa

Esta subseção apresentará os objetivos (geral e específicos) que nortearam esta pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como os coordenadores exercem controle sobre a atividade docente, à luz dos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, em um curso de graduação a distância em administração pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

Em relação aos objetivos específicos do estudo, que figuram como desdobramentos do objetivo geral, têm-se:

- a) descrever os aspectos dos mecanismos de controle dos coordenadores sobre a atividade docente no curso de graduação à distância em administração na UAB;
- b) identificar as características do conceito de sistemas levemente articulados - baixa interação e dependência entre os atores; problemas mantidos sem resolução; baixa utilização de mecanismos de controle; e controle cerimonial sobre normas - dentro do curso de graduação a distância em administração na UAB; e
- c) indicar como se dá a lógica da confiança - mito do profissionalismo; rejeição a mecanismos de supervisão; discrição e respeito; e tolerância para com erros observados - entre coordenadores e professores do curso de graduação a distância em administração na UAB.

1.2 Justificativas teórico-empíricas

As discussões sobre o conceito de controle sempre foram relevantes para a teoria organizacional, pois foi dessa maneira que a análise organizacional desenvolveu suas principais construções teóricas e evoluiu em sua interpretação da realidade social (CARVALHO, 1998). Junto a isso, é importante apontar também que a pesquisa sobre controle nas organizações influenciou a gestão das mesmas, se não de forma direta, pelo menos na convicção, esclarecimento e inspiração dos gestores das organizações (MATTOS, 2010).

Não surpreende, portanto, que a literatura organizacional seja abundante em referências sobre controle, numa gama de abordagens que vai da forma como a organização deve criar e executar sistemas de supervisão sobre as ações dos atores até às vantagens e inconvenientes do autocontrole (CUNHA; CUNHA; CAIXEIRO, 2001)

Para Cunha et al. (2001), o controle é um fator de grande importância para gestão de uma organização por trazer ordem e estabilidade para esta, embora, ao mesmo tempo, também possa conduzir a um excesso de rigidez. Por outro lado, pouco controle frequentemente acentua o risco de desordem. Os autores, então, advogam que antes de considerar o controle ou a falta dele em si ruim, deve-se conhecer o tipo de organização, juntamente com os seus

atores, e, a partir disso, proceder com investigações sobre o sistema que ali impera e sua adequação.

Mesmo presente desde o começo nos estudos organizacionais, as pesquisas sobre controle ainda prosperam dentro do campo, o que demonstra sua importância na atualidade, até porque as práticas de controle se inovam e, por consequência, a necessidade de compreendê-las surge.

O controle dentro das instituições de ensino, em especial nas universidades, foi temática de vários trabalhos. Em princípio, vários desses enfatizaram os aspectos cerimoniais das normas e o abrandamento dos mecanismos de supervisão nessas organizações. Nesse contexto, os conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, ligados à corrente do neo-institucionalismo organizacional, estiveram fortemente associados à lógica interna dessas instituições.

As universidades e suas práticas de gestão, incluídas as de controle, têm sido estudadas, principalmente, devido a novos fenômenos que atingem essas instituições, como a adesão a novas tecnologias e as mudanças nas políticas públicas de educação, o que faz com que se torne do interesse de vários pesquisadores verificar até que ponto essas possíveis transformações podem afetar as práticas administrativas universitárias e os seus atores.

Certamente, a EAD *online* é um fenômeno recente, cada vez mais presente no âmbito universitário (em 2010, os cursos de graduação a distância atingiram 15% do total do número de matrículas de discentes do ensino superior no Brasil [INEP, 2010]) e que, segundo certos autores, afeta em alto grau as práticas administrativas tradicionais dessas organizações (CASTRO; LADEIRA, 2009; REIS, 2009).

Para Castro e Ladeira (2009), a educação a distância *online* ganha espaço devido ao seu potencial para atender com celeridade às demandas da sociedade por atualizações constantes de conhecimentos, além de dinamizar, por meio das novas TIC, o processo de ensino-aprendizagem, quando consegue conectar pessoas que, em termos presenciais, se encontram distantes.

No entanto, por ser uma modalidade de ensino-aprendizagem ainda em desenvolvimento no Brasil, muitos aspectos da EAD ainda estão sendo discutidos e permanecem de alguma forma abstratos, tais como a gestão (CASTRO; LADEIRA, 2009). Isso não condiz com a sua importância, pois além da complexidade das relações entre atores e de grandes fluxos de informações e materiais, o redimensionamento das atividades, nos aspectos de espaço e tempo, faz da gestão de cursos de graduação a distância um fenômeno singular (MILL et al., 2010).

Mesmo com a gradativa relevância da EAD *online* e o aumento dos estudos sobre ela em áreas como psicologia (FRACA; MATTA; ALVES, 2012) e engenharia da produção (SPANHOL et al., 2010), é fato que nos estudos organizacionais as investigações sobre a modalidade ainda são esparsas, embora as mesmas sejam apontadas como crescentes (CASSUNDÉ; CASSUNDÉ JUNIOR, 2012). Dessa forma, pesquisas organizacionais sobre a EAD podem contribuir tanto para a expansão da temática na área, como também para auxiliar numa melhor compreensão da sua gestão.

Diante dos argumentos expostos, pode-se colocar que este é um momento salutar para pesquisas que busquem investigar as práticas de controle dentro dos cursos graduação a distância, já que, embora trabalhos sobre a temática tenham surgido, a literatura ainda é restrita e, mesmo assim, os trabalhos são divergentes entre si. Além disso, deve-se atentar para o fato de que o processo de controle poder ter características diferenciadas na Educação a Distância, pois mesmo ainda estando dentro do ambiente universitário, há o uso muito mais intensivo das TIC e a existência de novos ambientes de interação.

Por fim, espera-se que por meio da análise de como os coordenadores exercem controle sobre a atividade docente, à luz dos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, em um curso de graduação a distância em administração pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, seja possível auxiliar numa melhor compreensão da gestão dos cursos de educação a distância, pois com um melhor entendimento sobre a natureza, o uso e as consequências do processo de controle na EAD, os coordenadores e gestores podem planejar melhor a execução das práticas de gestão que envolvam os professores e outros atores que fazem parte do curso.

2 Fundamentação Teórica

Este capítulo apresenta os principais conceitos que irão permear este estudo.

2.1 Controle nas organizações

Segundo Carvalho (1998), o conceito de controle é tradicionalmente central para a teoria organizacional como um todo. Na visão da autora, a relevância da temática tem suas origens no conceito da burocracia weberiana e no seu papel hegemônico como modelo de organização na sociedade industrial moderna.

Diante dessa importância, ao longo dos anos, várias foram as tipologias e os enfoques sobre sistemas de controle desenvolvidos. Isso fez então com que certos aspectos fossem ora destacados, ora ocultados (MARTINS, 2006). Por vezes, os modelos enfatizaram perspectivas semelhantes, mas nomeadas de forma distinta.

Dentre as várias tipologias de controle dentro da pesquisa organizacional, para Silva (2003), uma com bastante inserção é a de William Ouchi (1979). Esse autor identifica três tipos de controle: o mercadológico, o burocrático e o clânico.

Segundo Ouchi (1979), o controle mercadológico age basicamente sobre resultados. Por meio destes, é possível recompensar cada empregado ou setor na medida direta da proporção do seu trabalho. Nesse contexto, é preciso haver um ambiente de competição e certa simplificação da natureza de trabalho, para que se possa facilmente fazer comparações.

No entanto, um controle pautado sobre resultados nem sempre é conveniente, pois algumas organizações, principalmente as públicas, não podem avaliar as suas necessidades administrativas baseadas somente em mecanismos de mercado, visto que não estão inseridas geralmente num ambiente de competição. Sendo assim, as imperfeições do mercado, como mecanismo de controle, são amenizadas por meio da inserção de aspectos do controle burocrático (OUCHI, 1979).

Para Silva (2003), o controle burocrático é um tipo que foi intensamente analisado pelos pesquisadores da área dos estudos organizacionais. Basicamente, esse controle ancora-

se nas regras, as quais especificam os caminhos que um processo ou ator com seu comportamento deve seguir (OUCHI, 1979). Essas características têm origem no tipo ideal de burocracia weberiana, a qual se rege pelo princípio das funções fixas e ordenadas mediante regulamentos. Assim, as atividades diárias, necessárias aos objetivos da organização, são formalmente explícitas (WEBER, 1999).

Contudo, os controles burocráticos também não são perfeitos e exigem uma série de procedimentos. Primeiramente, todas as normas são essencialmente padrões arbitrários frente aos quais uma comparação deve ser feita. Assim, para aplicar uma regra, um administrador deve observar algum desempenho atual, dar um valor a esse, e então comparar o valor assinalado com a regra para determinar se o desempenho foi satisfatório ou não. Tudo isso consome tempo e despesas e, caso a regra seja expressa qualitativamente, as dificuldades são ainda maiores (OUCHI, 1979).

Em segundo lugar, para checar se os padrões são aplicados, ou se as normas são seguidas, os administradores têm que instituir um sistema de hierarquia que monitore e possa corrigir o desempenho dos trabalhadores. Junto a isso, faz-se necessário manter uma atmosfera na qual os trabalhadores de bom grado permitam a supervisão durante a execução das suas atividades (OUCHI, 1979).

Porém, há determinadas tarefas que possuem uma natureza tão sutil, que a supervisão burocrática sobre o comportamento ou a mercadológica sobre os resultados tornam-se muito complexa (OUCHI, 1979). Nessa situação, torna-se difícil a padronização do modo como as pessoas devem agir, ou a mensuração ao certo dos produtos das suas ações (MERCHANT, 1982).

O que acontece nessas circunstâncias é que as organizações recorrem a um controle de caráter mais simbólico, denominado clânico. Organizações que se utilizam primordialmente do controle clânico recorrem ao recrutamento de alguns poucos atores, selecionados devido a sua formação prévia, esperando que eles possuam valores e visões similares às condutas apropriadas para a organização (OUCHI, 1979). Para Amabile (1998), como nesse caso os membros da organização terminam por partilhar de um conjunto de ferramentas cognitivas semelhantes para lidar com a realidade, o desenvolvimento de novas práticas fica limitado.

Na perspectiva de Scott (1987), controles culturais podem substituir os controles burocráticos, quando crenças são amplamente compartilhadas e categorias são tomadas como dadas. Conforme o autor, os valores compartilhados podem influenciar o comportamento dos seus participantes, o que faz com que o *design* organizacional torne-se menos essencial.

O Quadro 1 (2) a seguir, feito por Cunha et al. (2001), resume a tipologia de controle de Ouchi (1979), mostrando os mecanismos, o alvo, o foco e a forma assumida por cada tipo:

Quadro 1 (2)- Tipologia de controle de Ouchi

Tipo	Mecanismos	Alvo	Foco	Forma assumida
Mercado	Preços, lucros	Competição, trocas econômicas	Resultados	Controle de resultados
Burocracia	Regras, vigilância	Hierarquia, autoridade legítima	Ações	Controle de comportamentos
Clã	Empenhamento, socialização	Confiança, tradição	Valores	Controle simbólico ou psicológico

Fonte: Cunha et al. (2001)

Com um modelo semelhante ao de Ouchi (1979), Pérez Vilariño e Schoenherr (1987) apontam três tipos de controle nas organizações: o controle direto, o controle estrutural e o controle completamente difuso.

O controle direto é aquele que se exerce por meio da imposição de ordens e da vigilância expressa. Como modelo ideal de controle direto tem-se o panóptico de Bentham. Desenhado inicialmente para as prisões, o panóptico é um modelo arquitetônico utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diferentes superfícies, podendo, dessa forma, também ser utilizado em organizações que busquem vigiar constantemente seus atores. Compreende-se o panóptico como o modelo extremo do controle direto, no qual poucos podem vigiar muitos. Nas organizações, esse tipo de controle pode ser percebido pelo uso da supervisão direta da autoridade ou pela aplicação de tecnologias que permitam o monitoramento constante dos indivíduos, tais como o uso de câmeras (PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987).

Por sua vez, o controle estrutural surge porque os mecanismos de controle direto possuem, no mais das vezes, baixa legitimidade. O controle estrutural encontra-se presente nas premissas, normas e hierarquia que regem a organização, sendo formalmente legitimado (PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987). Esse tipo de controle pode ser associado ao controle burocrático de Ouchi (1979).

Por fim, há o controle completamente difuso. Este age de modo mais sutil, acoplando-se mais sobre os pressupostos culturais e cognitivos dos atores. Segundo Pérez Vilariño e Schoenherr (1987), ele é mais difícil de ser alcançado, porém, mais eficaz que os outros dois. O controle completamente difuso pode ser associado ao controle clânico de Ouchi (1979).

Já Mintzberg (2011) considera que os mecanismos de coordenação são cruciais para que uma organização alcance os objetivos estabelecidos. O autor então propõe seis mecanismos de coordenação. Eles são:

- a) supervisão direta – a coordenação é alcançada por meio de pessoas que são responsáveis pelo trabalho de outras, fornecendo instruções e monitorando as ações dessas últimas;
- b) padronização dos processos de trabalho – a coordenação é obtida quando as etapas para a realização do trabalho são especificadas em normas explícitas formalmente dentro da organização. Assim, as atividades podem ser repetidas exaustivamente dentro da organização. Esse tipo de mecanismo fornece condições para que a supervisão direta seja mais ampla;
- c) padronização das qualificações – a coordenação é alcançada por meio da especificação do tipo de treinamento, ou título, necessário para executar o trabalho. Esse mecanismo faz-se necessário quando a organização torna-se complexa a ponto de precisar de profissionais com formação bem definidas para exercer certas tarefas;
- d) padronização dos resultados – a coordenação é obtida por meio das saídas padronizadas quando os resultados do trabalho são especificados. Assim, para a organização não tem muita importância como as coisas foram alcançadas, mas sim, se foram alcançadas;
- e) ajustamento mútuo – a coordenação é alcançada pela simples comunicação informal. O controle pertence aos trabalhadores que se comunicam entre si para alcançar a coordenação. Pode haver certa padronização informal prévia das tarefas e processo, porém, esses são ajustados pelos atores constantemente. Assim, não há divisão e hierarquia clara na organização; e,
- f) Normas, regras e doutrinação – a coordenação é obtida por meio da socialização, a partir desses três elementos.

Os três modelos de controle/coordenação trabalhados (MINTZBERG, 2011; OUCHI, 1979; PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987) são comparados e apresentados no quadro logo a seguir:

Quadro 2 (2)- Comparação dos modelos de controle

Tipo	Autor		
	Ouchi	Pérez Vilariño e Schoenherr	Mintzberg
Direto	---	Direto	Supervisão direta
Mercadológico	Mercadológico	---	Padronização dos resultados
Burocrático	Burocrático	Estrutural	Padronização dos processos de trabalho
Cultural	Clânico	Completamente Difuso	Padronização das qualificações
			Normas, regras e doutrinação
Ad hoc	---	---	Ajustamento mútuo

Fonte: Baseado em Mintzberg (2011); Ouchi (1979); Pérez Vilariño e Schoenherr (1987)

É necessário pontuar que, dentro das organizações, os mecanismos de controle, sejam de que tipo forem, ocorrem em graus variados e concomitantemente. Dessa forma, não há mecanismos de controle que se orientem somente por uma única lógica (MERCHANT, 1982; OUCHI, 1979). Mesmo assim, embora vários mecanismos estejam presentes em um mesmo período dentro de uma organização, alguns predominam momentaneamente (SILVA, 2003).

Mais recentemente, trabalhos na área dos estudos organizacionais têm apontado para elementos como cultura e confiança, se sobrepondo a mecanismos mais explícitos e burocráticos de controle (CUNHA; CUNHA; CAIXEIRINHO, 2001). Conforme Silva (2003), o controle organizacional acentua atualmente a utilização de mecanismos normativos, dando uma grande ênfase à cultura e ao compartilhamento de uma mesma visão de mundo.

No entanto, ainda de acordo com Silva (2003), diversas características do controle burocrático permanecem nas organizações. As variáveis como padronização, formalização e planejamento continuam presentes. A autora defende que o controle passou por uma evolução nas últimas décadas, que o fez priorizar formas mais sutis, mas essas transformações não caracterizam a superação do controle burocrático.

Na visão de Silva (2003), além da ênfase em mecanismos mais sutis de controle, outro aspecto importante nas discussões mais recentes sobre controle organizacional é o papel que pode vir a ser desempenhado pelas novas tecnologias, especialmente quando se pensa na relação entre as novas tecnologias da área de informática e certos aspectos do controle burocrático, como a formalização e a padronização.

Nos últimos anos, diversos autores têm apontado a capacidade que as tecnologias possuem de aumentar o alcance do monitoramento dos indivíduos nas organizações (COSTA, 2012; CUNHA; CUNHA; CAIXEIRINHO, 2001; KALLINKOS; HASSELBLADH, 2009; SOUTO et al., 2006). Na perspectiva de Costa (2012), o controle, seja para disciplinar, punir

ou instruir, apresenta com a evolução tecnológica uma mudança no que diz respeito às suas potencialidades, pois a observação deixa de ser somente síncrona, permitindo também que seja feita de forma assíncrona, cada vez mais precisa, devido ao armazenamento, recuperação e sistematização dos dados. O advento da internet nas organizações, por exemplo, segundo Vasconcelos et al. (2001), trouxe a possibilidade concreta da implantação dos sistemas de vigilância e controle que, além de terem o objetivo de garantir a segurança de dados importantes e a confidencialidade, visam impedir o desperdício e o uso indevido do tempo de trabalho. Já para Kallinkos e Hasselbladth (2009), mecanismos computacionais, principalmente pacotes de softwares, têm a capacidade de remodelar tanto a natureza do domínio específico das tarefas, como as formas de coordenação dentro da organização, indo além da descrição dos atores.

No entanto, Vasconcelos e Pinochet (2002; 2004) ponderam que a depender da posição na organização e do poder que efetivamente possuem, os atores organizacionais dispõem de espaços de reação, podendo furtar-se à supervisão da qual são objetos. Não é possível supervisionar a todos o tempo todo e, além disso, os sistemas e ferramentas de gestão podem, por vezes, ser alvo de resistência por parte dos colaboradores, existindo apenas para constar. Vasconcelos e Pinochet (2002) apontam ainda que a tecnologia pode possuir uma imagem paradoxal dentro de uma mesma organização, tendo para um grupo um caráter positivo e para outro um caráter negativo. Segundo os autores, como exemplo disso, muitas vezes os dirigentes procuram passar uma imagem de que as coisas funcionam e que as tecnologias auxiliam na regulação, ao passo que, no fundo, têm conhecimento de que os empregados conseguem furtar o sistema.

Assim, 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 os seus padrões cognitivos e seus objetivos pessoais (VASCONCELOS et al., 2001; VASCONCELOS; PINOCHET, 2002).

Mesmo com as discussões sobre controle organizacional nos últimos anos, a dinâmica dessa função organizacional dentro das universidades tem a tendência de permanecer cerimonial. Para Cameron (1984), os mecanismos de mercado aparentam não funcionar devido ao fato de o resultados e números serem de difíceis interpretações em contextos de ensino. Na perspectiva de Meyer e Rowan (1978), além de nas grandes organizações educacionais, como as universidades, não haver mecanismos efetivos de preço ou resultados, não há controles burocráticos efetivos, nem mesmo uma cultura interna consistente (MEYER; ROWAN, 1978).

No Brasil, a maior parte das grandes universidades, as quais concentram concomitantemente ensino e pesquisa, são públicas. Dessa forma, elas estão distantes de operar em condições puras de mercado, pois não sofrem concorrência e não precisam, ou melhor, não devem lucrar. Por outro lado, essas mesmas instituições necessitam seguir uma série de procedimentos, pelo menos no aspecto formal, pois sofrem regulação de vários órgãos do Estado, o que faz com que elas não estejam totalmente livres para criar seus próprios programas de ensino ou contratar pessoal livremente.

Além da falta de mecanismos burocráticos de controle ou mesmo culturais, duas condições – em especial a não existência de mecanismos de mercado e a existência de regulação por parte do Estado – fortalecem os aspectos institucionais e cerimoniais da organização e enfraquecem seus aspectos técnicos (AURINI, 2006).

Logo a seguir, será discutido de forma mais aprofundada o controle sobre a atividade docente nas instituições universitárias.

2.1.1 Controle sobre a atividade docente nas universidades

As universidades são instituições que demonstraram uma enorme capacidade de sobrevivência, tanto à passagem do tempo, como às alterações nas sociedades em que surgem (POLIDORI, 2003). Especialmente ao longo do século XX, o ensino superior emergiu cada vez mais como um setor relevante nas sociedades modernas. Devido a essa importância, o interesse pela análise organizacional dessas instituições é presente desde os anos 60, quando começam a surgir os primeiros trabalhos.

Em princípio, as universidades foram associadas com a burocracia weberiana. Contudo, já a partir da década de 70, percebeu-se que faltavam a essas organizações o alto grau de centralização e controle do trabalho, características do conceito de burocracia (HARDY; FACHIN, 1996). Compartilhando dessa perspectiva, Lopes (1999) defende que o caráter complexo das organizações universitárias não pode ser satisfatoriamente explicado pelo termo burocracia, pois traz uma conotação de estabilidade e rigidez que não existe na realidade dessas instituições, pois as normas têm um caráter fraco frente à autonomia dos atores.

Segundo Lopes (1999), enquanto organizações complexas, as universidades apresentam características singulares. Elas possuem objetivos ambíguos e, sendo assim, têm dificuldade de construir estruturas de decisão para enfrentar e reduzir os conflitos. De forma semelhante, Prates (2007) defende que os tipos de atividade que caracterizam as instituições

universitárias – ensino, pesquisa e extensão – impossibilitam a definição clara de objetivos e metas. Dessa forma, a incerteza é parte do cotidiano destas organizações, e suas estruturas são levemente articuladas para permitirem “lacunas de sentido” que serão preenchidas pela negociação contextual entre os atores.

Conforme Reponen (1999), o conceito de autoridade tende a ser um termo mais enfraquecido dentro das organizações universitárias, já que os departamentos, e os próprios docentes, gozam de uma autonomia ligada aos princípios tradicionais da própria instituição. O autor aponta que as universidades são permeadas de especialistas, professores e pesquisadores que são frequentemente avessos a regras que possam restringir a sua liberdade individual, ou mesmo rotinas e procedimentos burocráticos que possam padronizar as suas atividades. Com visão semelhante, Reis (2009) coloca que na tradição acadêmica, presente nas universidades públicas brasileiras, o docente reivindica para si um alto grau de autonomia, o qual constantemente vai de encontro a regras estabelecidas pela instituição. Segundo o autor:

[...] nesse sentido, um grupo de especialistas, por exemplo, tende a criar determinadas resistências às questões mais formais ligadas à aplicação de instrumentos de avaliação para efeito de promoção, como modo de marcar sua posição de poder e autonomia no interior da organização, procurando criar suas normas e instrumentos próprios, muitas vezes em confronto com o sistema formal global (REIS, 2009, p. 271).

Na perspectiva de Meyer (1975), as organizações educacionais sofrem de maior dificuldade na coordenação interna em comparação a outras organizações. Isso se dá especialmente com relação ao ensino, que se constitui em uma das suas atividades centrais. Dentro dessa perspectiva, Cavedon e Fachin (2002) apontam, por meio de um estudo de caso, a inexistência de supervisão sobre a atividade docente no ensino superior público. Para os autores, mecanismos que mantenham os professores dentro das regras mínimas impostas pela instituição são difíceis de ser operacionalizados em face da dispersão dos locais onde as aulas são ministradas. Além disso, nos casos que exigem a necessidade de uma atitude punitiva por parte da organização, esbarra-se em procedimentos que demandam tempo e que, por vezes, se mostram inócuos diante da situação. Para Huisman e Currie (2004), os mecanismos de *accountability* que existem dentro do ambiente acadêmico possuem um caráter *soft*, o que significa que há o monitoramento, mas não existe a sanção sobre os indivíduos. Sendo assim, esses mecanismos têm um impacto limitado sobre as atividades diárias dos professores. Mesmo com a implantação dessas ferramentas, em grande parte devido a pressões por parte do governo, os profissionais no ambiente acadêmico são capazes de resistir a elas, pois o governo não tem a habilidade necessária para julgar, com afinco, a qualidade da educação

dada aos estudantes, pois instrumentos de caráter quantitativo e qualitativo, aplicados de forma constante e ao mesmo tempo, são muitos custosos. Assim, na concepção de Marra e Melo (2005), há a tendência de que os gestores universitários evitem conflitos, procurando conversar e negociar, caracterizando, então, uma política de não enfrentamento. A gestão de pessoas é uma fonte de conflitos e pressões, de modo que coordenar pessoas, principalmente seus colegas docentes, com interesses distintos, e fazer com que elas trabalhem em equipe, é um desafio gerencial.

Conforme Daniel e Okefor (1987), com a supervisão mais branda sobre os professores durante a execução das práticas de ensino, ineficiências e inadequações tendem a ser ocultadas. Assim, ameaças para com as imagens aparentes, tanto do professor, como da organização educacional, são minimizadas. Reponen (1999) defende que problemas dentro das universidades, como condutas impróprias, tendem a ser tolerados por um longo tempo sem resolução; como os departamentos e atores encontram-se relativamente isolados, os efeitos desses problemas tendem a não atingir outras partes da instituição.

Para Meyer e Rowan (1978), quando o trabalho dos indivíduos se encontra isolado ou com pouca interdependência, como é o caso nas universidades, a administração e a própria comunidade têm pouca evidência de inconsistência, ineficiência e conflito. Os professores estão, assim, prontos para trabalhar de acordo com a sua vontade e com pouca interferência externa.

Dentro desse contexto de forte autonomia dos atores e amenização por parte dos mecanismos de supervisão, os conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança ganham relevância. Ambos se inserem dentro de uma perspectiva que aponta para um controle de caráter mais cerimonial do que burocrático dentro das organizações universitárias.

Conformar-se com as diretrizes institucionalizadas pelo Estado, que vão contra as práticas autônomas tradicionais das universidades, pode, muitas vezes, ser deveras conflituoso para os membros da organização. Em situações semelhantes, como apontado por Meyer e Rowan (1991), o que acontece é que se deixa a organização levemente articulada, com as práticas destoando em alto grau das normas e valores formalmente expostos. Todavia, como esse fenômeno traz consigo o risco de acentuação da desordem interna, surge a lógica da confiança para manter a organização funcionando, pelo menos na aparência, de forma correta.

Embora Karl Weick, o autor mais referenciado com relação ao conceito de sistemas levemente articulados, não esteja diretamente ligado à corrente do neo-institucionalismo organizacional, é importante colocar que seu conceito está fortemente relacionado a trabalhos

dessa linha teórica, especialmente sobre organizações educacionais, juntamente com a lógica da confiança (AURINI, 2006; KONDAKCI; VAN DEN BROECK, 2009; OPLATKA, 2004; PAJAK; GREEN, 2003). Ambos os conceitos serão mais bem apresentados a seguir.

2.2 Sistemas levemente articulados

Para Marshall (1985), as perspectivas organizacionais inspiradas no conceito de burocracia trouxeram os pressupostos de que, por meio de alterações racionais na coordenação, no planejamento e nas regras, tanto problemas internos às instituições educacionais poderiam ser reparados, como essas também poderiam ser conduzidas a um maior nível de produtividade. Como apontam Meyer e Rowan (1991), as principais linhas de pensamento nos estudos organizacionais advogaram, durante muito tempo, que à medida que a escala das atividades organizacionais se expandisse, maiores níveis de coordenação seriam requeridos e controles burocráticos emergiriam para as estruturas de maneira eficiente.

Karl Weick (1976) está entre os autores que surgem, na década de 70, para questionar esses pressupostos, passando a enfatizar os aspectos cerimoniais das regras e estruturas organizacionais educacionais, mostrando que mesmo as regras existindo e sendo importantes para as organizações, as práticas diárias dos atores destoam fortemente do que está formalmente explícito. Segundo Weick (1976), o conceito de SLA serve de forma mais adequada para sintetizar aspectos do funcionamento das instituições educacionais.

Todavia, ao se apontar organizações educacionais como portando características de sistemas levemente articulados, não se quer dizer que dentro da universidade não existam elementos de cunho burocrático ou mesmo fortemente articulados. Como aponta Lutz (1982), as instituições universitárias são burocracias em muitos aspectos, pois requerem que uma série de procedimentos seja seguida para o seu funcionamento.

A noção mais recente de SLA aponta para o caráter dinâmico do conceito, o qual pode explicar simultaneamente articulação e desarticulação entre as unidades e atores da organização (ORTON; WEICK, 1990). Segundo Orton e Weick (1990), o conceito de SLA é simplificado quando pesquisadores usam-no de forma estatística, como se somente houvesse elementos desarticulados e anárquicos dentro da organização.

Uma das primeiras características das organizações como SLA é que os atores e departamentos dentro destas, embora estejam relacionados entre si, também preservam concomitantemente um alto grau de independência. Assim, as interações entre os atores e

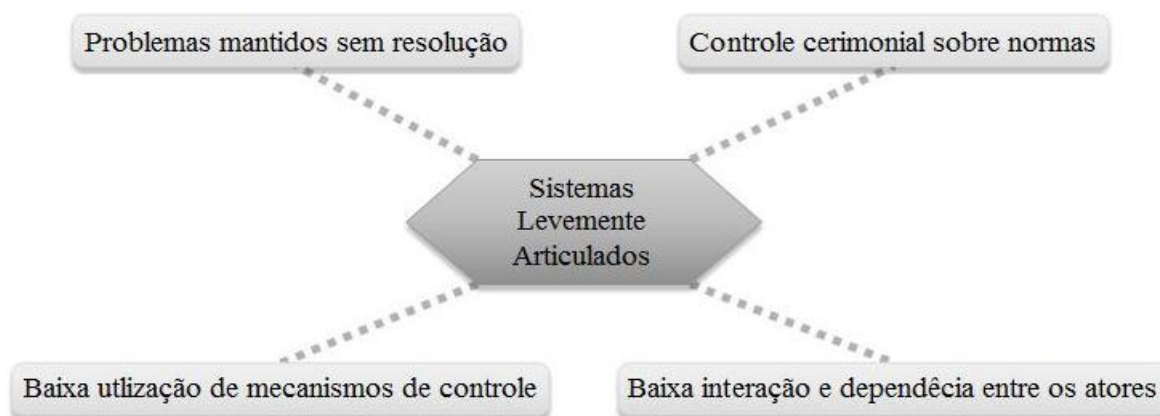
entre os setores internos da instituição tendem a ser, por vezes, infrequentes, fracas e, até mesmo, de pouca importância (ORTON; WEICK, 1990).

Weick (1976, 1982) aponta que esse maior isolamento dos atores termina, então, por fazer com que possíveis problemas ou irregularidades, em determinado departamento, afetem pouco os outros departamentos. Dessa forma, problemas permanecem relativamente isolados sem influenciar o funcionamento do resto da organização. No entanto, da mesma forma, esse isolamento faz com que soluções para reparar distúrbios tenham dificuldades em ser executadas com celeridade, ou mesmo levadas adiante. Assim, problemas também são mantidos sem solução por um longo período (WEICK, 1976).

Outra característica interna dos SLA é a existência debilitada de mecanismos de controle sobre os atores, de modo que aqueles existem frequentemente apenas para constar e possuem um aspecto deveras cerimonial (WEICK, 1976, 1982). Diante de uma supervisão mais branda sobre os atores, Weick (1982) aponta para o fato de que antes mesmo de soluções de problemas poderem ser executadas, a aferição de erros já é difícil de acontecer.

Contudo, as organizações levemente articuladas preservam e executam mecanismos de controle. Porém, o que acontece é que esses ficam, no mais das vezes, restritos a agir sobre classificações formais. Em outras palavras, pode-se colocar que os documentos e as regras são estritamente supervisionados (WEICK, 1976, 1982; MEYER; ROWAN, 1978). O objetivo principal disso é preservar as categorias legitimadas dentro e fora da instituição, fazendo com que a organização mantenha o reconhecimento e a aceitação externa (MEYER; ROWAN, 1978; MEYER; ROWAN, 1991). Contudo, muitas vezes, essas categorias racionalizadas são contraditórias entre si, ou mesmo, com a cultura e os aspectos técnicos da organização. Conforme Meyer e Rowan (1991), a solução para essas inconsistências, caso venham a acontecer, é a desarticulação entre as normas e as práticas.

A seguir, a Figura 1 (2) sintetiza os principais aspectos internos de sistemas levemente articulados, os quais foram expostos previamente nesta seção.

Figura 1 (2)- Aspectos internos de sistemas levemente articulados

Fonte: Elaborada pelo autor (2014)

Na seção seguinte, será apresentado mais detalhadamente o conceito de lógica da confiança, o qual é fortemente associado ao de sistemas levemente articulados.

2.3 Lógica da confiança

No trabalho intitulado *Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony* (Organizações institucionalizadas: estrutura formal como mito e cerimônia), um dos principais artigos que estão inseridos dentro da corrente do neo-institucionalismo organizacional, John Meyer e Brian Rowan (1991) apontam que o que impera em várias organizações, no lugar de controles efetivos, é a lógica da confiança.

Segundo Meyer e Rowan (1978), a LC é basicamente o processo de preservação da imagem de si e dos outros para, dessa forma, manter a legitimidade da organização, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funcionar. Para Meyer e Rowan (1991), a lógica da confiança envolve uma postura de boa fé, por parte dos membros de dentro da organização, ou mesmo de fora dessa, de que os seus colegas irão executar suas tarefas e atividades de uma maneira aceitável, sem necessitar de uma forte supervisão.

Uma das mais visíveis manifestações da lógica da confiança é o mito do profissionalismo (MEYER; ROWAN, 1991, 1978). Esse mito aponta que os professores são profissionais que se singularizam por ser altamente treinados e instruídos, o que faz com que não necessitem sofrer, ou não devam sofrer, interferências por parte dos gestores na execução de suas atividades, especialmente nas práticas de ensino. Por conta disso, à medida que os professores vão adquirindo maior experiência e titulação, ao longo da carreira, passam a receber maior confiança por parte dos seus colegas e da coordenação (DANIEL; OKEAFOR,

1987). Segundo Meyer e Rowan (1978), mesmo no ensino superior, onde tipicamente os professores não são preparados para ensinar, já que eles são basicamente especialistas portadores de títulos, o mito é mantido.

Além disso, os professores e outros atores, dentro das organizações educacionais, coadunam de uma forte rejeição para com mecanismos de supervisão, principalmente sobre a atividade docente. Esse fenômeno é a segunda característica da lógica da confiança. Uma postura em prol da não existência de mecanismos de supervisão, ou, pelo menos, de mecanismos de supervisão que não sejam constantes. Meyer e Rowan (1991) justificam essa postura, por parte dos atores, colocando que ferramentas dessa natureza, quando em funcionamento, violam explicitamente o pressuposto de que todo mundo está agindo com competência, levando à diminuição da confiança e estabilidade interna, visto que aspectos cerimoniais das organizações ficam ameaçados.

Por sua vez, o terceiro atributo da LC é o respeito pelos professores, de modo que possíveis confrontações, quando tenham a possibilidade de realmente vir a acontecer, sejam minimizadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Pode-se exemplificar esse fenômeno por meio de duas situações: quando os coordenadores alertam previamente aos professores sobre uma possível visita à classe; ou quando os coordenadores mostram apoio aos professores frente a alguma reclamação sobre a atividade docente, mesmo antes de poderem apurar de forma adequada a situação (OKEAFOR; LICATA; ECKER, 1987).

Por fim, a quarta e última característica do conceito é a tolerância, por parte dos coordenadores e professores, para com erros desses últimos na prática docente, quando fique claro que eles realmente aconteceram. Com a fraca supervisão das atividades docentes dos professores, ineficiências e inadequações nas práticas de ensino já tenderiam por si só a ser ocultadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987; OKEAFOR; LICATA; ECKER, 1987), contudo, somado a isso, os professores e os administradores tendem a minimizar ou “fazer vista grossa” aos possíveis erros ou más condutas aferidas. Dessa forma, os coordenadores desconsideram a regra e fingem não perceber o não cumprimento dela por parte dos professores, desde que estes tenham um compromisso mínimo com os resultados e a produtividade (MEYER; ROWAN, 1991). Segundo Daniel e Okeafor (1987), o limite da confiança vai até o surgimento de grandes variações no esperado que os professores façam. Contudo, mesmo aqui, a interpretação e a consequente variação do nível de confiança devem oscilar consideravelmente entre os atores, dependendo de sua posição dentro da estrutura organizacional e dos seus valores.

A Figura 2 (2) a seguir sintetiza os principais aspectos da lógica da confiança nas organizações educacionais.

Figura 2 (2)- Aspectos da lógica da confiança



Fonte: Elaborada pelo autor (2014)

Diante do que propõe este trabalho em seus objetivos, faz-se necessário maior atrelamento dos conceitos previamente apresentados com a EAD *online* e seus aspectos. Isso será feito logo a seguir.

2.4 Educação a distância *online*

A educação a distância apresenta uma longa história, existindo desde o século XIX na Europa e nos EUA. No começo, surgiu como uma alternativa frente à demanda por conhecimentos profissionais para pessoas que estavam distantes dos grandes centros ou que não tinham recebido um aprendizado adequado, quando tiveram acesso ao ensino presencial (MILL et al., 2008).

Segundo Moore e Kearsley (2010), pode-se dividir o histórico dessa modalidade educacional em cinco fases. A primeira delas, surgida em meados do século XIX, trouxe como característica prima o texto impresso enviado por intermédio do correio; já a segunda geração singularizou-se por levar a cabo o ensino por meio do rádio e da televisão; por sua vez, a terceira geração, no final dos anos 60, não apresentou inovações tecnológicas, mas apresentou uma nova forma de organização dos cursos, com as universidades abertas; logo em seguida, nos anos 80, surgiu a quarta geração, que veio possibilitar as primeiras experiências de interação em tempo real a distância, por áudio e videoconferência, transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores; por fim, a quinta geração, a mais recente, singulariza-

se por envolver o ensino e aprendizado *online* por meio da internet e do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Na perspectiva de Moore e Kearsley (2011), a educação a distância se caracteriza por um aprendizado planejado que normalmente ocorre em um lugar diferente do local do ensino, exigindo, assim, técnicas especiais de instrução e comunicação, por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Já no Decreto Lei nº 5622, de 2005, que regulamenta as diretrizes e bases da educação, a EAD tem a seguinte definição:

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

Conforme Tarouco et al. (2003), a interação é um elemento de grande relevância na educação a distância *online*, pois como não há proximidade física entre educadores e aprendizes, torna-se necessário o estabelecimento de variadas formas de contato. Segundo Moore e Kearsley (2011), o estabelecimento dessa maior interação advém das novas TIC.

Na perspectiva de Belloni (2009), as novas TIC criadas pelas redes de informática apresentam como grande vantagem a possibilidade de combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e espaço, sem, com isso, perder velocidade. Por sua vez, Mill et al. (2008) chamam atenção para o fato de que esse redimensionamento traz transformações não só para as práticas pedagógicas, mas também para o trabalhador em si.

Porém, Belloni (2009) pondera que mesmo com todas essas possíveis transformações trazidas pelas inovações tecnológicas, o ensino superior é um campo altamente resistente a mudanças. Na perspectiva da autora, os professores tendem a encarar com desconfiança a introdução de inovações tecnológicas em suas práticas, de forma que, em geral, reagem negativamente à mudança, especialmente à diminuição dos conteúdos curriculares, já que não são habituados a compartilhar suas responsabilidades com outros colegas e ainda menos com profissionais de outras áreas.

Para Veiga et al. (1998), é possível classificar as formas de interação, ilustradas no Quadro 3 (2), que podem ocorrer na educação a distância, e que utilizam intensivamente as tecnologias da informação e comunicação, a partir do tipo de comunicação, natureza e suporte tecnológico para efetivá-la.

Quadro 3 (2)- Formas de interação na EAD por meio das TIC

Tipo de comunicação	Natureza da comunicação	Suporte tecnológico
Um-para-Um	Sincrônica	Telefone, fax, videofone
Um-para-Um	Assincrônica	E-mail, transferência de arquivo, homepages
Um-para-Muitos	Sincrônica	Transmissão direta via satélite com interação
Um-para-Muitos	Assincrônica	Listas de discussão, transferência de arquivo
Muitos-para-Muitos	Sincrônica	Transmissão direta via satélite com interação
Muitos-para-Muitos	Assincrônica	Reuniões através do computador

Fonte: Veiga et al. (1998)

No modo assíncrono, a interação caracteriza-se por não tomar lugar no mesmo momento, ou seja, não acontecer em tempo real, enquanto que o modo síncrono se singulariza por acontecer no mesmo momento entre os atores.

Conforme Veiga et al. (1998), sistemas síncronos são mais caros, exigem tecnologia mais sofisticada, estão mais condicionados ao desempenho do suporte tecnológico e podem ser menos flexíveis, devido à necessidade de interação constante *online*. Por isso, a maior parte dos programas de EAD explora o modo assíncrono, embora exista uma tendência de se combinarem os dois métodos de interação, buscando-se aumentar a produtividade da modalidade de ensino-aprendizagem.

Dentro da EAD *online*, as novas TIC propiciam também os ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Haguenauer et al. (2009), AVA são ambientes criados a partir de ferramentas ou *softwares* especializados. Eles são utilizados para facilitar ou promover a aprendizagem. Podem ser acessíveis pela internet, mas também podem ser acessíveis *off-line*, em CD-ROM, por exemplo. Moore e Kearsley (2011) apontam a relevância dos AVA na EAD. Esses possibilitam os benefícios advindos da comunicação síncrona e assincrônica, bem como acesso a uma grande gama de materiais. Os autores também pontuam que grande parte dos docentes tem apontado o fórum de discussão assíncrono, por meio de textos encadeados, como a ferramenta mais valiosa inserida no AVA. Um fórum de discussão possibilita que os discentes e docentes interajam por meio de mensagens, ao passo que cada um possui flexibilidade com relação a quando fazê-lo.

Schneckenberg (2007) aponta a existência de distintos ambientes de ensino e aprendizagem que são criados a partir das crescentes inovações tecnológicas e pedagógicas na EAD. O autor cria uma tipologia com quatro cenários, ilustrada pelo Quadro 4 (2), utilizando os seguintes elementos-chave para distingui-los: a ideia principal, a qual determina a evolução do ambiente de aprendizagem; o papel da tecnologia dentro do processo educativo; o modelo

pedagógico subjacente e as principais atividades de ensino e aprendizagem; as características-chave de avaliação da aprendizagem e sua adequação ao modelo predominante de ensino; e os perfis ideais de e-competências para os docentes dentro de cada cenário.

Quadro 4 (2)- Tipologia de cenários de *E-learning* de Schneckenberg

Cenário de <i>E-learning</i>	Elementos-chave	Características
1- Aprendizagem focada no conteúdo	▪ Idéia principal	A inteira evolução do ambiente de aprendizagem corresponde basicamente à produção e entrega de conteúdos digitais de aprendizagem.
	▪ Principal papel da tecnologia	Dar acesso ao conteúdo digital e entregá-lo aos discentes.
	▪ Modelo pedagógico subjacente	A eficiente transmissão do conteúdo de aprendizagem. A informação é transferida como conteúdo digital dos docentes para os discentes. Baixo nível de interação entre docentes e discentes
	▪ Características chave da avaliação	A avaliação se baseia na reprodução do conteúdo de aprendizagem pelo discente. Testes provam o grau no qual os discentes compreenderam e refletiram criticamente sobre o conteúdo de aprendizagem.
	▪ Perfil ideal de e-competências docentes	Excelente conhecimento sobre o conteúdo de aprendizagem. Os docentes têm de ser bons comunicadores e ter bom entendimento do potencial pedagógico do design digital e das tecnologias de transmissão para a produção e distribuição do conteúdo de aprendizagem.
2- Aprendizagem flexível	▪ Idéia principal	Lidar com a aprendizagem flexível, a qual é adaptada as necessidades imediatas do discente e diretamente aplicada em seu contexto de trabalho.
	▪ Principal papel da tecnologia	Relaciona-se ao desenvolvimento de dispositivos que são conectados com a <i>web</i> . Dispositivos conectados a <i>web</i> rodeiam os discentes com um tipo de “ambiente inteligente” que permite que eles instantaneamente iniciem alguma atividade de aprendizagem, permitindo também a entrega dos conteúdos customizados.
	▪ Modelo pedagógico subjacente	Baseado em atividades integradas e flexíveis de aprendizagem, as quais se apóiam em objetos de resposta imediata para necessidades específicas de aprendizagem ou requerimentos dos discentes. Os aprendentes aprendem de uma maneira autônoma e auto-dirigida; aprendizagem e trabalho são desenvolvidos simultaneamente.
	▪ Características chave da avaliação	Relaciona-se à autenticidade dos resultados da aprendizagem. A avaliação dos resultados da aprendizagem é realizada por meio da checagem de sua relevância e sua aplicabilidade em tarefas específicas em contextos desafiadores. Os resultados da aprendizagem são avaliados em testes situacionais (simulações) interativos ou colaborativos.
	▪ Perfil ideal de e-competências docentes	Primeiramente, a habilidade de fornecer suporte as atividades de aprendizagem autônoma e auto-dirigida dos discentes. Os docentes precisam ser moderadores e conselheiros eficientes, flexíveis para reagir a um amplo leque de atividades de aprendizagem e estarem disponíveis o máximo possível para responder as questões dos discentes.

Cenário de <i>E-learning</i>	Elementos-chave	Características
3- Aprendizagem móvel	Idéia principal	Total mobilidade do ator individual discente independente de espaço e tempo, o qual se torna possível pelo acesso onipresente à web e pelo uso integrado (convergente) de dispositivos tecnológicos de aprendizagem.
	Principal papel da tecnologia	Promover uma grande mobilidade ao discente por meio do desenvolvimento de dispositivos portáteis e adaptáveis. Dispositivos portáteis de aprendizagem são desenvolvidos para traços específicos do indivíduo e são adaptáveis aos seus comportamentos e seu ritmo de aprendizagem.
	Modelo pedagógico subjacente	Baseado no aprendizado adaptado, customizado, o qual é independente de tempo e de espaço e o qual se adapta ao estilo e ritmo do discente.
	Características chave da avaliação	A avaliação da aprendizagem foca-se na aplicação nas atividades da vida real. A avaliação de projetos e resultados de aprendizagem é realizada por meio do acesso a esforços de aprendizagem colaborativos grupais, os quais são documentados e acessíveis na <i>web</i> . A autenticidade dos resultados da aprendizagem individual é garantida pelas relações de network entre os pares (outros discentes) e por tecnologias de identificação biométrica.
	Perfil ideal de e-competências docentes	Os professores precisam ser flexíveis e móveis eles mesmo, eles precisam compreender e encorajar o modelo de aprendizagem ativa, auto-motivada e autônoma, e eles precisam saber e serem capazes de aplicar conceitos de ensino orientados para portfólios. Os docentes têm de ser altamente conscientes das necessidades individuais de aprendizagem e das culturas coletivas de aprendizagem. Além disso, excelentes habilidades comunicacionais, pensamento trans-disciplinar e <i>expertise</i> ajudam os professores a compreender a “idéia central” dos vários canais tecnológicos e dos limites disciplinares.
4- Aprendizagem colaborativa	Idéia principal	Baseada em atividades de aprendizagem colaborativas globais, as quais se tornam possíveis e são ampliadas pela rede de computadores.
	Principal papel da tecnologia	Capacitar o compartilhamento de dados e conhecimento entre os membros da rede. A comunicação é fortemente baseada na aplicação de mensagens instantâneas e a colaboração das atividades de aprendizagem entre os aprendentes é combinada com seus horários de trabalho. O acesso à web permite aos aprendentes a interação uns com os outros por meio de ferramentas de informação e comunicação síncronas e assíncronas.
	Modelo pedagógico subjacente	Foca-se nas atividades de aprendizagem construtivas, sociais, criativas e colaborativas nas comunidades de aprendizagem. A interação e a construção coletiva do conhecimento estão no centro do modelo pedagógico, direcionando as atividades dos aprendentes para o diálogo aberto, para a troca aberta de idéias e de informações. A aprendizagem é mais uma questão de um ambiente de aumentadas interações e diálogos do que um conteúdo ou objeto específico.

Cenário de E-learning	Elementos-chave	Características
	Características chave da avaliação	Foca-se em uma avaliação dos resultados da aprendizagem dirigida para o aprendente, a qual é primariamente baseada na revisão dos pares nas comunidades de aprendizagem. A construção do conhecimento e a solução de problemas complexos são habilidades críticas dentro da avaliação de pares dos resultados da aprendizagem. O sucesso da aprendizagem tem como indicadores-chave o grau de interação do indivíduo nos grupos de aprendizagem e a aplicação eficiente dos conhecimentos teóricos nas tarefas da vida real.
	Perfil ideal de e-competências docentes	Os docentes precisam ser moderadores responsáveis, facilitadores e mentores dentro de comunidades de aprendizagem e precisam gestores de grupos e guiar a interação entre os aprendentes em pontos específicos do processo de aprendizagem. A habilidade de equilibrar as suas intervenções como professores dentro dos grupos de cenários de aprendizagem e de motivar e de incluir todos os aprendentes em um grupo é uma e-competência crítica de ensino. Os docentes precisam ter a capacidade de auto-reflexão e de mudar de papel social para entender padrões específicos de comportamento dos aprendentes. Além disso, os docentes precisam adotar o papel de uma liderança responsável e de networker eficientes, que compreendem e guiam os processos de construção do conhecimento nas comunidades de aprendizagem.

Fonte: Mendonça (2011)

Por sua vez, ao analisar a organização de vários tipos de ambientes virtuais de aprendizagem, Lima e Loureiro (2012) defendem que a maior parte desses é caracterizada pela manutenção de relações controladoras e disciplinadoras. Segundo os autores, as ferramentas que os sistemas disponibilizam não garantem nenhum tipo de ação mais aberta por parte dos docentes, pois são percebidos na maioria dos AVA mecanismos como controle de acesso, administração absoluta de todos os espaços, controle de tempo, monitoramento dos contatos entre grupos, espaços delimitados, etc. Muitos destes controles são justificados em razão da necessidade organizacional, do controle de fraudes e de outras ações que visam o “bem-estar da comunidade” institucional.

Todavia, Dias Junior e Ferreira (2007) defendem que a avaliação docente em ambientes virtuais de aprendizagem precisa ser mais bem apoiada, de forma a incorporar uma análise de dados de caráter mais qualitativo. Nisso, o nível de detalhe das funcionalidades das ferramentas disponíveis no AVA pode contemplar tanto os comentários, quanto uma análise mais refinadas das próprias interações docente-discente no ambiente virtual. Por sua vez, Botelho e Maffra (2009), por meio de um estudo de caso, apontam que concepção dos discentes em relação às atividades e desempenho dos professores-tutores muitas vezes não

apresentam semelhança com os relatórios retirados do AVA. Assim, os autores defendem como imprescindível que não sejam desprezados os relatórios do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) em relação à participação dos professores-tutores nas atividades do curso, nem seja somente utilizado o *feedback* dos alunos. O melhor é a utilização de múltiplos mecanismos de avaliação sobre os professores.

O controle dos atores e suas atividades é um aspecto importante da gestão de cursos de EAD *online* para vários autores (MOORE; KEARSLEY, 2011; ALMEIDA; PIMENTEL; STIUBIENER, 2012), não sendo restrito só ao AVA. Botelho e Maffra (2009) defendem que o monitoramento das mediações interativas é como um processo relevante dentro da EAD. Por isso, faz-se necessária uma avaliação do que se está fazendo nas interações de ensino, bem como refletir e averiguar se os profissionais que estão utilizando os recursos tecnológicos estão preparados para fazê-lo, uma vez que a EAD exige da parte dos professores e tutores uma formação continuada e permanente. Conforme Moore e Kearsley (2011), por exemplo, após serem contratados, os colaboradores de um curso à distância devem ser monitorados e avaliados para assegurar a qualidade e eficiência na execução das atividades. Contudo, esses autores apontam que a ideia de ser supervisionado não é tão bem compreendida na área acadêmica como é no mundo empresarial. Isso pode causar uma série de dificuldades, já que ambientes acadêmicos são apontados como espaços onde os atores, em especial os professores, possuem uma grande autonomia.

Mesmo assim, de forma contrária à ideia apresentada pelos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, alguns trabalhos sobre a atividade docente, na EAD *online* no ensino superior, colocam-na como fortemente delimitada e controlada. Para Lapa e Preto (2010), a definição dos projetos de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior (IPES) tem como base modelos pré-estabelecidos que acabam generalizando as propostas educativas, suprimindo a possibilidade de diversidade. Segundo os autores, evidencia-se, assim, a reprodução do instituído, ao invés de promover uma efetiva mudança nas dimensões dos papéis e práticas dos professores, que a EAD poderia trazer. Del Pino et al. (2011) concordam com essa grande delimitação da prática docente no contexto da modalidade no âmbito universitário. Além disso, apontam que o trabalho dos professores fica mais vinculado a mecanismos de controle. Na perspectiva dos autores, por serem cursos que envolvem polos distantes, a estrutura de supervisão é mais complexa e abrangente, diferindo, assim, do que ocorre na educação presencial.

Ao se analisar a Resolução N° 26, de 5 de junho de 2009, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), a qual estabelece as

atividades dos atores de um curso *online* a distância ligado à UAB, pode-se notar que as funções do professor-pesquisador, que é o titular da disciplina, e do professor-tutor são bem delimitadas, do ponto de vista analítico, assim como as do coordenador de curso, do coordenador de tutoria. Inclusive, esses possuem entre as suas prerrogativas o dever de monitorar e avaliar continuamente o desempenho daqueles dois. Da mesma forma, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) colocam:

[...] as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico [...] (SEED/MEC, 2007).

Todavia, até certo ponto, as perspectivas de Lapa e Preto (2010) e de Del Pino et al. (2011), juntamente com a de Lima e Loureiro (2012), são questionáveis, pois a visão desses autores aparenta se basear na perspectiva das estruturas e normas formais que estão relacionadas à organização dos cursos a distância nas IPES. Esse fato é amplamente contestado dentro dos estudos organizacionais, já que é comum a prática destoar das diretrizes estabelecidas dentro de uma organização (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972; MEYER; ROWAN, 1991; WEICK, 1976).

Por outro lado, pode-se apontar que mesmo com o desenvolvimento recentes das TIC e consequente aprimoramento de certos mecanismos de controle virtual, inclusive no próprio AVA, vários trabalhos apontam que esses podem muitas vezes existir somente para constar, sem ter uma efetividade concreta na supervisão dos atores dentro de uma organização (VASCONCELOS et al., 2001; VASCONCELOS; PINOCHET, 2004).

Almeida et al. (2012), por exemplo, ao pesquisarem um curso de graduação a distância de uma IPES colocam que, embora exista a possibilidade concreta da inserção de mecanismos de supervisão sobre a atividade docente no AVA, no intuito de monitorar o desempenho dos professores, essas ferramentas raramente são aplicadas. Da mesma forma, Kich et al. (2012), por meio de um estudo de caso sobre mudança organizacional dentro da graduação em administração *online* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), relatam que a implantação de mecanismos de controle sobre os professores-tutores representou a principal questão do planejamento de mudança que foi negligenciada. Dias Júnior e Ferreira (2008) apontam que, mesmo na EAD *online*, mecanismo de avaliação da atividade docente ficam, no mais das vezes, restritos a questionários entregues aos discentes ao final de cada semestre. Na visão dos autores, esses instrumentos sozinhos têm uma capacidade limitada para avaliar uma

atividade complexa como é a de ensino. Por outro lado, Hai-Jew (2004), a coordenação pode apresentar a tendência de só agir e supervisionar os docentes quando há reclamação por parte dos estudantes, em grande parte devido a falta pessoal para poder proceder com essas avaliações de forma constante na EAD *online*.

Por sua vez, ao estudar a organização de curso a distância em uma IPES, Rezende e Urbanavicius Junior (2009) apontam os professores como profissionais preparados e altamente especializados, que portam considerável autonomia sobre suas atividades. Já Battistella et al. (2012) apontam que as atribuições estabelecidas pela legislação relacionada à EAD para coordenadores de curso, relativas ao acompanhamento do curso, são cumpridas parcialmente e as interações desses atores com outros profissionais, como professores-tutores e professores-titulares, são esparsas. Para Hai-Jew (2004), a maioria dos docentes não costuma ter interação entre si, ou se tem, é deveras esparsa, a não ser quando estão dentro de uma mesma disciplina, o que faz com que se fomente a sensação de isolamento e falta de coesão entre os atores na EAD.

Hai-Jew (2004) ainda procura ponderar que, embora os professores possuam liberdade no que diz respeito às práticas pedagógicas, essa se dá dentro de certos limites previamente definidos pelo curso. Os gestores procuram manter o controle com relação ao currículo e às práticas pedagógicas gerais, incluindo a alocação de professores em determinadas disciplinas. Nas decisões relativas a esses pontos, os docentes não participam.

A partir da visão desses autores, pode-se começar a vislumbrar o fato de que embora possa haver controle sobre regras e padrões, é possível que exista pouca supervisão por parte da coordenação para checar se eles são realmente seguidos. Junto com a amenização dos mecanismos de controle, a pouca interação e independência dos atores entre si, além da manutenção de problemas em longo prazo, são características presentes em sistemas levemente articulados, principalmente no âmbito universitário.

Somado a isso, é importante colocar que em organizações educacionais públicas, onde o Estado é o principal regulador e o controle do mercado é mais brando, como é o caso dos cursos de EAD em IPES, aspectos institucionais e cerimoniais da organização são mais propícios a ganhar preponderância frente aos aspectos técnicos (AURINI, 2006). Nesse contexto, para proteger a imagem aparente de si e dos outros e, dessa forma, manter as categorias e legitimidade organizacional, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funcionar, surge a lógica da confiança.

As noções de SLA e LC tornam-se importantes também porque, segundo Novais e Fernandes (2011), as instituições que atuam na modalidade a distância ainda não constituem

um campo organizacional, já que não se tem o desenvolvimento de uma consciência comum entre os participantes, mesmo sobre os pontos cruciais da modalidade de educação. Ainda que as universidades possuam regras e estruturas que tendem a se assemelhar, as práticas ainda não foram institucionalizadas e são confusas.

Somando a isso, deve-se ter em mente que a EAD *online* é uma modalidade ensino-aprendizagem complexa, que envolve uma série de atores, os quais necessitam possuir uma série de habilidades e deveres distintos para que um curso funcione de forma adequada (MOORE; KEARSLEY, 2011; SABA, 2003). Entre esses atores, podem ser citados os estudantes, os professores-tutores, os professores-titulares, os *webdesigners*, os coordenadores, os funcionários que atuam no apoio administrativo, ou os que trabalham com o apoio de informática.

Nos últimos anos, o número de alunos matriculados em cursos de graduação a distância tem crescido bastante no ensino superior público brasileiro. Esse crescimento tem sido influenciado primordialmente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Logo seguir, explanar-se-á melhor sobre esse sistema.

2.5 A Universidade Aberta do Brasil

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge, em grande parte, da preocupação por parte do governo federal com o baixo índice de estudantes universitários no País, o qual ainda se perpetua (SEGENREICH, 2009). A UAB não é uma nova instituição educacional, pois não tem sede ou endereço. O nome faz referência a um sistema nacional voltado para a pesquisa e para a educação superior à distância, formado por instituições universitárias públicas em articulação com polos de apoio presencial, ligados a prefeituras ou secretarias de educação estaduais (ZUIN, 2006).

A UAB começou a ser viabilizada ao final de 2005, quando foi feita uma chamada pública, na forma de edital, o qual ficou conhecido como “UAB1”, para a seleção dos primeiros polos municipais de apoio presencial e cursos superiores de universidades federais. Em 8 de junho de 2006, o Sistema UAB foi oficialmente instituído pelo Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), que estabeleceu os principais delineamentos do sistema. De acordo com este documento, os eixos fundamentais da UAB são os seguintes:

- a) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;

- b) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- c) avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC);
- d) estímulo à investigação em educação superior a distância no País; e,
- e) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Desde 2009, cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (Capes), na figura da sua Diretoria de Educação a Distância, a supervisão e operacionalização do Sistema UAB (MEC, 2009). Antes, essas funções encontravam-se a cargo da Secretaria de Educação a Distância (SEED), órgão ligado ao MEC.

Zuin (2006) aponta que a Universidade Aberta do Brasil singulariza-se, em especial, pela parceria entre os três níveis de governo e as universidades públicas. Se nas instituições universitárias da esfera privada os polos de apoio presencial são organizados primordialmente por meio de contratos com instituições terceirizadas, no âmbito da UAB são os municípios interessados em ofertar ensino superior que se candidatam (ALONSO, 2010). Dessa forma, esses podem se associar às secretarias estaduais de educação para organização da estrutura física e do pessoal de apoio nos polos.

Conforme Zuin (2006), em grande parte, o Sistema UAB é possível a partir do apoio recebido nesses polos, os quais devem oferecer uma infraestrutura física, tecnológica e pedagógica mínima para que os alunos possam acompanhar os cursos. Para Melo et al. (2009), os polos são relevantes devido ao fato de se constituírem numa estrutura física a partir da qual o discente pode ter um referencial da instituição onde está matriculado, além de tirar suas principais dúvidas e interagir com professores-titulares, professores-tutores e outros alunos. Segundo a legislação nacional sobre EAD atualmente em vigor, o polo de apoio presencial pode ser definido como “a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2005).

Conforme se encontra explícito nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados pela SEED/MEC no ano de 2007, é fundamental aos polos de apoio presencial uma biblioteca, um laboratório de informática com acesso à internet de banda larga, uma sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando for aplicado aos cursos

disponibilizados), salas para tutorias e salas para exames presenciais. Junto a isso, o polo deve contar com uma equipe capacitada para atender aos estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe deverá variar a depender da natureza dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do polo, pelos professores-tutores presenciais, pelos técnicos de laboratório de ensino (quando for necessário), pelos técnicos para laboratório de informática, pelo bibliotecário e pelo pessoal de apoio administrativo. Com relação a essas exigências, Alonso (2010) pondera que a maior parte dos municípios brasileiros não tem capacidade de oferecer as condições necessárias para constituição de um polo de apoio presencial, pelo menos nas normas da UAB, o que pode contribuir para uma infraestrutura precária de apoio ao estudante e de trabalho para coordenadores e professores.

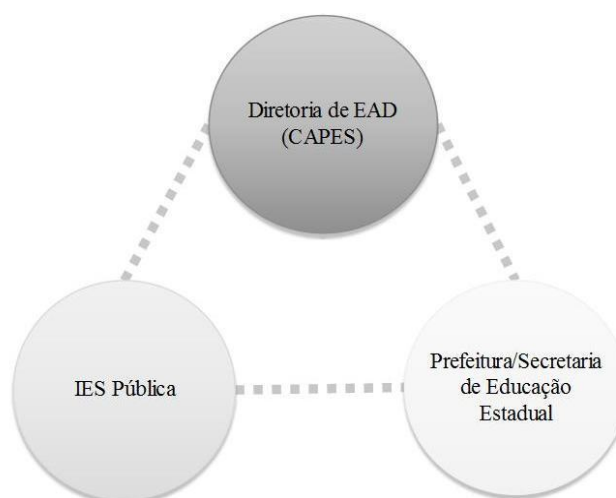
O Quadro 5 (2) a seguir apresenta a estrutura mínima (humana e física) de um polo de apoio presencial do Sistema UAB.

Quadro 5 (2)- Estrutura mínima de um polo de apoio presencial

Humana	Física
Coordenador de Polo	Sala para a Secretaria Acadêmica
Tutor Presencial	Sala de Coordenação do Polo
Técnico de laboratório pedagógico	Sala de Tutores Presenciais
Técnico em Informática	Sala de Professores
Bibliotecária	Sala de Aula Presencial
Auxiliar para Secretaria	Laboratório de Informática
	Biblioteca

Fonte: Portal UAB (2013)

Por sua vez, a instituição universitária fica responsável pela formulação dos cursos, material didático, exposição dos conteúdos por meio dos recursos tecnológicos cabíveis, tais como a internet, e a orientação dos professores quanto à condução do projeto pedagógico do curso dentro da forma presencial e a distância (ZUIN, 2006). A Figura 3 (2) a seguir ilustra a relação entre a CAPES, as IES Pública e a Prefeitura/Secretaria de Educação Estadual.

Figura 3 (2)- Sistema UAB

Fonte: Elaborada pelo autor (2014)

Logo a seguir serão caracterizados os principais atores que farão parte deste estudo e que estão inseridos nos cursos de graduação a distância ligados ao Sistema da UAB. Em ordem de apresentação nas seções posteriores, são: o professor-titular, o professor-tutor e os coordenadores (de curso, de tutores e de polo).

2.6 O professor-titular

É enganoso considerar que cursos de graduação a distância minimizem o trabalho e a necessidade do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores têm suas funções expandidas, isso requer então que esses profissionais sejam mais qualificados que no ensino presencial (SEED/MEC, 2007). Para Nassif et al. (2010), o professor é um ator importante e determinante no êxito ou fracasso do processo educativo dentro da universidade, pois sobre ele recai grande parte da responsabilidade quanto aos resultados esperados pela instituição, sobretudo no que diz respeito à formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho.

Conforme Belloni (2009), esse profissional necessita desempenhar múltiplas tarefas, para muitas das quais não foi preparado. O uso de múltiplos recursos tecnológicos, por exemplo, que é algo primordial na EAD *online*, torna o ensino segmentado em múltiplas tarefas (BELLONI, 2009), pois o professor acaba por ter que se tornar um tecnólogo educacional, que seja capaz de adequar o conteúdo pedagógico aos meios técnicos (LEVY, 2003).

Por sua vez, Oliveira et al. (2007) enfatizam que na EAD a função do professor é primordialmente a de coordenar o processo de ensino-aprendizagem. Os autores pontuam que para isso é necessário que este profissional compreenda que o conhecimento não é estático e que seus alunos deverão ser preparados para ter discernimento e independência diante de um mundo que se transforma constantemente.

Partilhando dessa perspectiva, Maia e Meirelles (2003) defendem que o professor desempenha mais o papel de um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois os cursos tendem a ser menos estruturados e mais personalizados de acordo com os interesses dos discentes.

Belloni (2009) ainda pondera que, mesmo não se encontrando tão ao centro do palco como no ensino presencial, pois surgem novos atores e o aluno ganha maior autonomia, os professores continuam sendo figuras estratégicas para mudanças no sistema educacional, inclusive na EAD *online*. Dessa forma, a autora advoga que novas perspectivas e inovações precisam ser desenvolvidas, como propostas para que o professor pesquise e seja reflexivo sobre as suas práticas.

De acordo com as normas da UAB, o professor, que fica sendo o titular de determinada disciplina, é o professor-pesquisador. Esse deve preencher as seguintes características:

[...] professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior (...) (ou) Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado [...] (CD/FNDE, 2009, p. 08).

2.7 O professor-tutor

Conforme Vedove e Camargo (2008, p. 157), “o tutor, segundo a etimologia da palavra, representa aquele que cuida, que protege, ou seja, aquele que defende uma pessoa menor ou necessitada”. Segundo os autores, na educação, o termo foi adaptado com o sentido de orientação pedagógica do aluno solitário e isolado, que precisa do professor, mas está distante dele.

Para Mill et al. (2008), sua função, na EAD *online*, é a de acompanhar os alunos no

processo de aprendizagem, tendo uma relação mais próxima com esses. Por causa disso, o tutor torna-se importante no estímulo, motivação e socialização do estudante dentro do curso, o que faz com que a qualidade do trabalho de tutoria seja primordial para a aprendizagem desse último.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tanto a tutoria a distância, como a tutoria presencial (SEED/MEC, 2007). A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico por meio das TIC junto a discentes que se encontram distantes. Já a tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários agendados. Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de EAD. Todavia, em qualquer situação, seja presencial ou a distância, o domínio do conteúdo é imprescindível para o tutor e permanece como condição essencial para o exercício das funções (SEED/MEC, 2007).

Vale também destacar que o tutor, embora possa assumir o papel, não é um mentor, pois este faz a mediação educativa de forma mais autônoma, sendo a relação com os alunos de um a um e mais singularizada. Segundo Mill et al. (2008), algumas vezes o tutor pode assumir o papel de um mentor, mas isto nem sempre é necessário.

Por sua vez, Roesler e Sartori (2004) chamam a atenção para o fato de que a atuação do tutor dá à instituição ofertante do curso a possibilidade de ter uma avaliação permanente do processo educacional, pois a interação do tutor com os alunos e materiais didáticos faz com que a instituição permaneça atenta ao desenvolvimento e qualidade do curso. Partilhando dessa visão, Moore e Kearsley (2011, p. 149) apontam que os professores-tutores são os olhos e os ouvidos do sistema, pois os profissionais que criam os cursos, especialistas em tecnologias e administradores, não têm contato com os alunos, ao passo que cada professor-tutor poder ter uma compreensão mais íntima dos discentes.

Contudo, Zuin (2006) defende que o tutor deve possuir uma postura ativa e autônoma, ele não pode simplesmente absorver os conhecimentos transmitidos pelos professores. O tutor deve se permitir, cada vez mais, a ousar saber, o que implica o questionamento dos conhecimentos obtidos. Segundo o autor, os tutores não podem ser identificados como recursos, mas, sim, como profissionais que têm um papel decisivo no processo educacional dentro da EAD *online*.

Com uma visão parecida, Alonso (2010) aponta que é muito tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor. Na perspectiva da autora, muitas vezes, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de ensino, além de já ter que executar

um atendimento mais próximo aos discentes. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor termina por não possuir, profissionalmente, reconhecimento compatível com suas atribuições.

Na intenção de sintetizar as atribuições dos professores-tutores, na educação a distância *online*, Moore e Kearsley (2011) destacam as seguintes funções:

- a) supervisionar e ser o moderador nas discussões;
- b) supervisionar os projetos individuais e em grupo;
- c) dar notas às tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso;
- d) manter registros dos alunos;
- e) ajudar os alunos a gerenciarem seu estudo;
- f) motivar os alunos;
- g) responder ou encaminhar questões administrativas;
- h) responder ou encaminhar questões técnicas;
- i) representar os alunos perante a administração; e,
- j) avaliar a eficácia do curso.

De acordo com as normas da Universidade Aberta do Brasil, o professor-tutor deve preencher as seguintes características:

[...] profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (CD/FNDE, 2009, p. 08) .

2.8 Os coordenadores

Na perspectiva de Moore e Kearsley (2011), a complexidade das atividades administrativas varia de acordo com os de sistemas de EAD, que podem ser divididos em dois modelos. O primeiro é o da instituição de finalidade única, totalmente dedicada à educação a distância. Nela todo o corpo docente e os colaboradores se dedicam exclusivamente à EAD. Como exemplo disso é possível apontar as universidades abertas. O segundo modelo, que na visão dos autores aparenta ter maior aceitação, é a instituição de finalidade dupla, onde se agrega a educação a distância juntamente com o já tradicional ensino presencial, com o corpo docente atuando nas duas modalidades. Nesse segundo modelo, o que ocorre de maneira frequente é a criação de uma unidade de apoio exclusiva para as atividades de educação a distância.

Segundo Moore e Kearsley (2011), para os coordenadores, uma das principais responsabilidades é o planejamento estratégico do curso. Essa tarefa envolve desde a definição das metas prioritárias, e projeções futuras, até a avaliação contínua das práticas dos discentes e docentes.

Moore e Kearsley (2011) ainda colocam que é importante o acompanhamento dos desenvolvimentos tecnológicos, por parte dos coordenadores, de modo que as novas tecnologias possam vir a ser inseridas no intuito de trazer uma maior eficiência, tanto para as práticas pedagógicas, como para os procedimentos administrativos.

Conforme Eliasquevici e Prado Junior (2008), as dificuldades ligadas à decisão e à execução das tarefas dos coordenadores dentro de um curso à distância tornam-se claras quando se vislumbram as complexidades advindas do alto número de colaboradores, com características distintas, envolvidos. Para ser ter melhor noção da quantidade de profissionais necessários a um curso a distância, Moore e Kearsley (2011) apresentem os seguintes atores:

- a) especialistas nas diversas disciplinas, geralmente os acadêmicos da instituição de ensino;
- b) profissionais para criar a instrução;
- c) instrutores para ensinar nos cursos criados;
- d) especialistas em apoio aos alunos;
- e) especialistas em tecnologia e técnicos que instalam e fazem a manutenção dos sistemas de comunicação;
- f) administradores, tais como diretores de programas, gerentes de cursos e coordenadores de polos;
- g) auxiliares que processam matrículas, notas de avaliação ou materiais; e,
- h) dirigentes, tais como reitores, presidentes e outros executivos.

Para que sejam criadas as condições necessárias para a realização de um curso com qualidade, deve-se tanto planejar e organizar adequadamente todo o sistema de funcionamento, como também coordenar e controlar todos os fatores envolvidos no fluxo das atividades dos cursos (MILL et al., 2010). Antes de tudo, contudo, é importante estar realmente atento para o fato de que a modalidade de educação a distância é bem mais dinâmica do que a educação presencial, pois há maior fragmentação do trabalho e saberes necessários para execução das tarefas, o que exige atenção especial por parte dos coordenadores para que aconteçam articulações adequadas entre os vários atores inseridos no curso (MILL et al., 2010).

Dentro dessa situação bastante dinâmica proporcionada pela EAD, com dispersão dos colaboradores, Moore e Kearsley (2011) apontam a necessidade de um sistema de monitoramento e avaliação eficaz. Para isso, segundo os autores, há a necessidade de uma rede de indicadores que disponibilize dados sobre o desempenho do discente e do docente, de modo frequente e rotineiro, com os dados sendo transferidos para um centro de controle onde possam ser avaliados.

No do âmbito da Universidade Aberta do Brasil, o coordenador de curso se caracteriza por ser um:

[...] professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior [...] (ou) Aquele que não comprove essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado (CD/FNDE, 2009, p. 07).

Junto ao coordenador de curso, há também o coordenador de tutoria, que é aquele que se relaciona e se responsabiliza diretamente pelos professores-tutores. Para Berti e Vermaas (2012, p. 06), é papel dos coordenadores de tutoria assistir os professores-tutores “nos mais diversos trabalhos relacionados com o curso, sugerir mudanças de acordo com a postura do tutor para tratar de determinado assunto, ditar regras a serem cumpridas e apoiar os tutores em seu trabalho”.

Na perspectiva de Garbin et al. (2010), cabe ao coordenador de tutoria articular as informações sobre o desempenho dos professores-tutores e repassá-las para a coordenação de curso. O objetivo por trás disso é contribuir para que as atividades de ensino sejam realizadas em conformidade com o projeto pedagógico do curso e para que haja, de modo concomitante, integração entre professores-titulares, professores-tutores e os próprios coordenadores.

A legislação da UAB descreve o coordenador de tutores como o:

[...] professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior [...] (ou) Aquele que não comprove essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação (CD/FNDE, 2009, p. 08).

Diante do exposto pela literatura, pode-se verificar que é um tanto quanto dificultoso para os coordenadores exercerem mecanismos de controle sobre os outros atores inseridos em um curso de EAD, principalmente sobre os professores. Sendo assim, mesmo com a definição de metas e objetivos, aplicá-los não é simples. Aparentemente, isso acontece, em parte, por causa de uma lógica mais dinâmica e complexa dos aspectos de um curso a distância, como também, principalmente, porque os professores ainda continuam a manter, nas grades das IPES, um alto grau de autonomia sobre as suas atividades.

3 Procedimentos Metodológicos

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para atingir a pergunta de pesquisa e os objetivos específicos expostos neste estudo. Primeiramente, são apresentados os objetivos específicos e as respectivas fontes de dados utilizadas.

3.1 Objetivos específicos e fonte de dados

Para se obter uma compreensão mais ampla com relação ao delineamento desta pesquisa, procurou-se determinar para cada objetivo específico as fontes de coleta de dados correspondentes, conforme explicitado pelo Quadro 6 (3) a seguir.

Quadro 6 (3): Instrumento de coleta de dados por objetivo específico

Objetivo Específico	Fonte de Dados
Descrever os aspectos dos mecanismos de controle dos coordenadores sobre a atividade docente no curso de graduação à distância em administração na UAB.	Entrevistas Análise documental Observação não participante
Identificar as características do conceito de sistemas levemente articulados - baixa interação e dependência entre os atores; problemas mantidos sem resolução; baixa utilização de mecanismos de supervisão; e controle cerimonial sobre normas - dentro do curso de graduação a distância em administração na UAB.	Entrevistas Notas de campo
Indicar como se dá a lógica da confiança - mito do profissionalismo; rejeição a mecanismos de supervisão; discricção e respeito; e tolerância para com erros observados - entre coordenadores e professores do curso de graduação à distância em administração na UAB.	Entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

A seguir, será apresentado o delineamento desta pesquisa.

3.2 Delineamento da pesquisa

Antes de apontar métodos de pesquisa, importa definir a visão de mundo do pesquisador, pois são os pressupostos adotados no nível paradigmático que determinam a

coerência entre a noção de sujeito e as relações com o objeto de investigação, e acabam por definir a escolha metodológica de investigação (MORGAN; SMIRCICH, 1980).

Neste trabalho, foi adotado o paradigma interpretativista. Conforme Lincoln e Guba (2006), esse paradigma parte do princípio de que existe toda uma riqueza na construção de conceitos e instituições no âmbito da sociedade, que, na maioria das vezes, não pode ser aferida objetivamente. A perspectiva interpretativista enfatiza que a realidade é socialmente criada e socialmente sustentada. No aspecto ontológico, a realidade, no mundo social, não existe independente dos indivíduos.

Por sua vez, a abordagem metodológica desta dissertação é a qualitativa, pois, na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), esta ressalta uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados, frisando uma realidade socialmente construída, aproximando-se, assim, dos pressupostos interpretativos.

Segundo Vieira (2004), a pesquisa qualitativa é relevante por oferecer maior grau de flexibilidade ao pesquisador para adequação da estrutura teórica ao estudo do fenômeno organizacional que tem interesse. Já Marshall (1985) advoga que os métodos qualitativos são necessários para capturar as conexões escondidas e as práticas informais dentro das organizações. De qualquer forma, quando o pesquisador utiliza métodos qualitativos, eminentemente palavras e não números são usados para exprimir os dados coletados e esses não são, geralmente, analisados por um instrumento estatístico (VIEIRA, 2004).

Nesta pesquisa, utilizaram-se construtos teóricos que foram timidamente aplicados à pesquisa organizacional sobre EAD no âmbito universitário, até o momento. Nesse ponto, a flexibilidade da abordagem qualitativa fez-se importante para adaptar esses construtos às coletas e análises de dados, principalmente por meio da aplicação de entrevistas, a qual possibilitou maior esclarecimento e busca pelos construtos durante a interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Além disso, a investigação focou no processo de controle entre indivíduos dentro de um contexto universitário, no qual a literatura aponta que as ações dos atores destoam fortemente dos aspectos formais estabelecidos dentro da organização, assim, a pesquisa qualitativa fez-se útil para buscar as práticas informais no *locus* investigado.

É importante colocar ainda que os próprios autores dos construtos SLE e LC defendem a abordagem qualitativa como a mais adequada para o estudo desses fenômenos (MEYER et al., 2007; WEICK, 1976). Por outro lado, certos trabalhos que procuraram mensurar os conceitos de sistemas levemente articulados (BEEKUM; GLICK, 2001) e de lógica da confiança (OKEAFOR; LICATA; ECKER, 1987), por meio de métodos quantitativos, reconheceram as suas limitações.

A presente dissertação tem, então, como estratégia de pesquisa o estudo qualitativo básico, o qual tem sido apontado por vários autores como uma relevante estratégia de pesquisa (CAELLI et al., 2003; GODOY, 2005; MARIZ et al., 2005). Para Merriam (1998), essa estratégia tem o objetivo de descrever e entender um fenômeno, processo ou perspectiva de mundo das pessoas envolvidas; e tipicamente utiliza teoria, modelos e conceitos *a priori*.

Na perspectiva de Caelli et al. (2003), um estudo qualitativo básico é todo aquele que exhibe algumas de todas as características das estratégias qualitativas. Contudo, ao invés de focar a investigação pelas lentes de uma estratégia específica, procura combinar várias, ou seja, não clamar nenhuma técnica ou perspectiva em particular. Assim, esta pesquisa utilizou basicamente três fontes de dados: entrevista, observação e análise documental. Juntamente com as entrevistas, também foram aplicadas notas de campo.

Dando prosseguimento à descrição dos procedimentos metodológicos, a seguir será apresentado o *locus* desta pesquisa.

3.3 Locus da pesquisa

No estudo qualitativo básico, o pesquisador toma o caso selecionado já possuindo as questões de pesquisa e busca analisar, por meio de descrição, interpretação e compreensão, como elas manifestam-se. A procura é direcionada para padrões recorrentes, com conceitos, teorias e modelos previamente escolhidos (MARIZ et al., 2005). No caso desta dissertação, o *locus* de pesquisa será um bacharelado a distância em administração, integrado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A escolha do *locus* desta pesquisa se deu porque o curso de graduação investigado é o mais antigo em administração, na modalidade *online*, dentro do estado onde está localizada a IPES, estando apto a formar a sua primeira turma de bacharéis no começo de 2014. Sendo assim, os indivíduos elencados no contexto da pesquisa possuem experiências e práticas inseridas dentro da EAD *online* no âmbito universitário, as quais proporcionam fontes ricas de pesquisa para este trabalho. Deve-se acrescentar ainda que, ao escolher este *locus*, o pesquisador teve a acessibilidade necessária para com os sujeitos de pesquisa e documentos, que proporcionaram a obtenção dos dados para concretização deste trabalho.

A seguir, será exposto o procedimento de coleta de dados, juntamente com os instrumentos que foram utilizados nessa fase da pesquisa.

3.4 Seleção dos sujeitos de pesquisa

Segundo Gaskell (2002), na pesquisa qualitativa, o termo “seleção” deve ser empregado em vez de “amostragem”, o qual é ligado primordialmente à ideia de levantamento (*survey*). Aarts e Bauer (2002), por sua vez, sugerem o termo de “*corpus* de pesquisa” para designar o grupo de sujeitos pesquisados.

Desde que a generalização não é o principal objetivo da pesquisa qualitativa, a seleção intencional é o método utilizado para a maioria das investigações, a qual foi adotada neste estudo. Assim, escolhem-se sujeitos com os quais se espera encontrar grande quantidade de informação para responder às questões de pesquisa (MERRIAM, 1998; MORROW, 2005).

A técnica mais comum de seleção intencional é *snowball* (bola de neve), a qual foi utilizada nesta pesquisa. Nela, deve-se solicitar a cada participante, ou grupo de participantes, que indiquem outro participante com potencial para ser entrevistado (MERRIAM, 1998), ou seja, que se enquadro no sujeito tipo definido para o estudo. Conforme Morrow (2005), o *snowball* é uma estratégia legítima, desde que seja designada para identificar bons exemplos do fenômeno em estudo, o que, acredita-se, ocorreu nesta pesquisa.

Para começar a seleção intencional, primeiramente procurou-se determinar o que se queria e quais seriam os critérios essenciais para escolha das pessoas ou dos lugares que fariam parte do estudo. A investigação feita para esta dissertação selecionou três tipos de atores que estão inseridos na EAD *online*. Estes foram: o professor-titular, que perde parte da autonomia que tinha na condução do ensino, quando este era somente presencial, mas não deixa de forma alguma de ser um ator relevante; o professor-tutor, um personagem relativamente novo, também considerado docente, que surge com grande importância devido a forte proximidade que deve ter com o discente; e o coordenador, o qual possui o difícil papel de organizar e monitorar uma diversidade de colaboradores, com habilidades distintas, em um ambiente educacional complexo.

Os professores selecionados precisavam ter lecionado dentro do bacharelado pelo menos até o primeiro semestre do ano de 2013. Esse critério foi importante porque certos professores tiveram experiências longas dentro do curso, embora tenham se desligado só recentemente. Isso fortaleceu o cruzamento de diferentes perspectivas dentro do *corpus*, tanto de docentes que tiveram longas experiências no curso, como de docentes que tinham iniciado suas atividades há pouco.

No caso da coordenação, foram selecionados o coordenador de curso e o coordenador

de tutores. No modelo preconizado pela Universidade Aberta do Brasil, ainda há o coordenador de polo, o coordenador da UAB e o coordenador adjuntos da UAB. Todavia, estes últimos não foram selecionados, porque se encontram inseridos mais no âmbito da instituição, gerindo os cursos a distância que esta oferece, do que dentro de um curso em específico.

Para Merriam (1998), a questão que emerge, depois de escolhido o critério de seleção, é sobre a quantidade de atores a serem entrevistados. Conforme a autora, a resposta é ambígua, pois essa escolha sempre depende das questões que estão sendo respondidas e perguntadas, dos *insights* que surgem, da quantidade e qualidade de dados que estão sendo coletados, do suporte que se está tendo para o estudo etc.

No entanto, ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa é um processo cíclico (coleta, análise, coleta), e um processo cíclico requer um critério para ser finalizado, senão a pesquisa não tem fim (AARTS; BAUER, 2002). Uma alternativa para terminar o processo de coleta é a saturação. Segundo Caelli et al. (2003), grande parte dos estudos qualitativos não explicita o que entende por saturação. Para este trabalho, adotou-se o critério de que quando começa a haver redundância de informação, há indícios de saturação (MERRIAM, 1998).

Morrow (2005) postula que muito mais importante do que o número de entrevistas são os procedimentos de seleção e a qualidade das informações. Gaskell (2002) salienta que uma maior quantidade de entrevistas não melhora necessariamente a qualidade ou leva a uma compreensão mais detalhada do fenômeno. Primeiramente, porque há um número limitado de interpretações ou versões da realidade; e, em segundo lugar, porque há a questão do tamanho do *corpus* a ser analisado, que se for muito amplo, pode inviabilizar a análise.

A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar aspectos das opiniões de diferentes representações sobre o assunto em questão. O importante é descobrir a variedade de pontos de vista no assunto e, especificamente, o que os fundamenta e justifica (GASKELL, 2002).

Por fim, Barthes (1967 apud AARTS e BAUER, 2002) aponta três características a serem levadas em conta na construção do *corpus*: relevância, homogeneidade e siconicidade. Relevância significa que os materiais do *corpus* possuem apenas um foco temático, e apenas um tema específico. Homogeneidade denota que os materiais textuais não devem ser misturados com imagens e documentos. As entrevistas devem ser separadas em um *corpus* distinto para posterior comparação com outros. Já siconicidade traz a ideia de que o *corpus* é uma interseção da história. A maioria dos materiais tem um ciclo natural de estabilidade e

mudança. Para construção de um corpus, muitos materiais dentro de apenas um ciclo são preferíveis a um tipo de material que passou por vários ciclos.

Tendo como base os princípios e perspectivas apresentadas, o presente trabalho selecionou um corpus não probabilístico de entrevistados por meio da técnica denominada *snowball*. Por meio de um informante-chave, um ex-coordenador do curso, conseguiram-se os contatos dos professores (titulares e tutores).

Posteriormente, e-mails padronizados foram enviados aos potenciais entrevistados. Dos 21 e-mails (Apêndice E) enviados a partir dos contatos obtidos, 12 foram respondidos, todavia, só foi possível a realização da entrevista com 8 desses que responderam. Os outros 4 indivíduos que responderam o e-mail tiveram incompatibilidade de horário para participar das entrevistas ou não responderam os contatos subsequentes.

Ao final das entrevistas, foram solicitadas aos entrevistados indicações de outros potenciais entrevistados. A partir disso, mais dois sujeitos de pesquisa foram selecionados e entrevistados, depois de encaminhado um e-mail para confirmar a disponibilidade em participar da pesquisa, com texto igual ao enviado para os primeiros oito entrevistados.

Dessa forma, no total, foram realizadas 10 entrevistas com docentes do curso. A partir da décima entrevista, foi interrompida a coleta junto aos professores, pois se obtiveram indícios de saturação, com informações e perspectivas sendo repetidas. Duas foram realizadas *online*, via Skype, devido à impossibilidade de acontecer presencialmente. Com relação às outras oito entrevistas, sete foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados e uma aconteceu na sala de estudo do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (Propad/UFPE).

Nessa etapa, a primeira entrevista foi realizada no dia 4 de outubro de 2013 e a última foi obtida em 29 de outubro de 2013. Chegando ao final da coleta de entrevistas com os professores, foi contatado o coordenador de curso, cujo contato foi intermediado por outro informante-chave, um professor concursado da instituição. A entrevista com o coordenador de curso foi realizada no dia 31 de outubro.

Posteriormente, ainda foi possível a realização de uma entrevista com o coordenador de tutoria, a qual foi realizada no dia 18 de novembro de 2013. Após isso, encerrou-se a coleta de entrevistas, as quais totalizaram 12. As entrevistas tiveram uma média de 54 minutos de duração.

3.5 Coleta de dados

Na perspectiva de Godoy (2005), aponta-se a necessidade de que os dados brutos e as evidências apresentadas sejam abundantes na pesquisa qualitativa, de forma a demonstrar consistência entre os dados descritos e as interpretações geradas pelo pesquisador.

Nesta pesquisa, a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, notas de campo, observação não participante e análise documental. A utilização de três fontes de dados se justifica porque, mesmo que o pesquisador entreviste um grande número de pessoas, uma única fonte de dados tem suas limitações (MORROW, 2005). Sendo assim, é relevante a utilização de múltiplas fontes de dados, ou pelo menos o cruzamento entre essas (VIEIRA, 2004). Com uma perspectiva semelhante, Creswell (2010) defende que uma pesquisa qualitativa deve englobar distintas fontes de informações. Dessa forma, neste trabalho, foi utilizada a triangulação de fontes de dados (entrevistas, notas de campos, observação não participante e análise documental).

3.5.1 Entrevista

A entrevista é uma das técnicas de coleta mais populares dentro das ciências sociais (HOPF, 2000). Tem como vantagem a flexibilidade para o entrevistador, quando permite que este repita ou esclareça perguntas, formule-as de maneira diferente, ou mesmo especifique algum conceito ou significado (GASKELL, 2002).

As entrevistas nesta pesquisa foram semiestruturadas. Estas são caracterizadas pela existência de um roteiro (APÊNDICE A) que coloca os principais tópicos relacionados ao assunto, que se deseja investigar, sem necessariamente fixar as questões (BONI; QUARESMA, 2005). Para Godoy (2012), as entrevistas semiestruturadas são apropriadas quando o assunto a ser investigado é complexo, pouco explorado ou confidencial. Desse modo, esse tipo de entrevista é indicado para a compreensão dos aspectos afetivos e valorativos, os quais determinam os significados pessoais das atitudes e comportamentos dos sujeitos de pesquisa selecionados (BONI; QUARESMA, 2005).

Antes de começar as entrevistas, o roteiro de entrevista com os professores foi previamente aplicado com três doutorandos do Propad, que também são professores em IES e possuem experiência no ensino *online*. Modificações neste roteiro foram levadas em conta no

momento de ajustar o roteiro de entrevista com os coordenadores (Apêndice B). Assim, os dois roteiros foram modificados.

Posteriormente, ao logo da coleta de dados, por vezes, houve desvios da sequência de perguntas estabelecida a priori, contudo, procurou-se cobrir todos os pontos roteiro. Na perspectiva de Gaskell (2020), ao longo das entrevistas, o roteiro também pode ser modificado com o objetivo de melhorá-lo para obter algum tipo de dado. Todavia, isso não aconteceu nesta pesquisa. O roteiro de entrevista foi o mesmo deste a primeira entrevista até a última, ele não foi modificado ao longo da sua aplicação com os sujeitos desta pesquisa.

3.5.2 Observação

Segundo Creswell (2010), a observação qualitativa é aquela em que o pesquisador procede com anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no *locus* de pesquisa. Esses registros podem ser estruturados (com um roteiro/protocolo a priori) ou abertos (sem roteiro). Para Godoy (2012), um roteiro se torna relevante porque, embora o observador deva manter uma perspectiva de totalidade, é fundamental evitar a coleta de informações irrelevantes e correr menos risco de deixar de lado dados realmente relevantes.

Godoy (2012) aponta também que a observação qualitativa pode ser participante ou não participante. Nesta última, o pesquisador atua como espectador atento e, baseado nos objetivos da pesquisa, procura ver e registrar o máximo de ocorrências que lhe interessam. Já no caso da observação-participante, o pesquisador não é mais apenas um espectador, pois pode assumir atribuições e participar dos eventos que estão sendo investigados, desenvolvendo desde interações sociais informais a atividades funcionais específicas. Na presente investigação foi utilizada a observação não participante, estruturada, por meio de um roteiro (Apêndice D).

3.5.3 Notas de campo

Conforme Vieira (2001), as notas de campo constituem um importante instrumento da pesquisa qualitativa, pois permitem recuperar acontecimentos passados ao longo do processo discursivo que, de outro modo, passariam despercebidos, e salientar características peculiares dos sujeitos de pesquisa.

Nesta pesquisa, as notas de campo (APÊNDICE C) serviram para documentar observações feitas durante a aplicação das entrevistas, sendo redigidas logo após a finalização dessas. Seguindo a perspectiva de Manley (2007), o objetivo de produzir notas é garantir uma postura reflexiva por parte do pesquisador, o apoio às entrevistas, de modo que essas pudessem ser mais bem analisadas, e obter uma fonte de dados adicional. As notas de campo incluíram os seguintes pontos: data da entrevista, início/término da entrevista, descrição do local, expressão facial, postura corporal, tom/ritmo de fala do entrevistado e outros aspectos relevantes.

3.5.4 Análise documental

Segundo Cellard (2008), por auxiliar na reconstrução de contextos sociais, os documentos e sua análise constituem-se numa importante fonte de dados para qualquer pesquisador. Mais precisamente, trata-se de fontes, primárias ou secundárias, que são exploradas, e não criadas, ao longo do processo de pesquisa.

Cellard (2008) divide os tipos de documentos, para análise em pesquisas sociais, em dois grupos: documentos públicos e documentos privados. Neste trabalho, a análise se debruçou sobre o plano pedagógico do curso (PPC) e documentos presentes nas páginas na *web* da IPES, do Ministério da Educação e da própria UAB. Dessa forma, analisaram-se especialmente documentos de caráter público.

Depois de exposta a forma como foi feita a coleta de dados nesta pesquisa, a seguir, será descrito o procedimento realizado na análise de dados.

3.6 Análise dos dados

Conforme Gaskell (2002), o objetivo maior da análise é procurar sentido e compreensão a partir dos dados obtidos. Em termos práticos, essa fase da pesquisa exige tempo e esforço. Além disso, não há um método melhor, pois, em essência, todos eles implicam na imersão do pesquisador no corpo do texto.

Neste trabalho, empregou-se a análise categorial, que é uma das técnicas da análise de conteúdo (AC) (Bardin, 2010). Na perspectiva de Mozatto e Grzybovski (2011), a AC é um conjunto de técnicas bastante utilizado e reconhecido na área nos estudos organizacionais.

Segundo Bardin (2010), o rigor das inferências e a necessidade de se descobrir os dados que estão além das aparências são as características principais da AC. Conforme a autora, as distintas etapas da análise de conteúdo podem então ser organizadas em três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados.

Neste estudo, a pré-análise envolveu basicamente a escolha dos documentos a serem analisados, que foram as transcrições das entrevistas, e a elaboração das categorias que fundamentaram a interpretação final do material coletado. As categorias, as dimensões e os indicadores foram definidos a priori, com base no referencial teórico.

Logo a seguir, encontra-se o Quadro 7 (3), o qual apresenta a categoria de controle, suas dimensões, e os indicadores que operacionalizam tais dimensões. As categorias, dimensões e indicadores foram elaborados com base nos modelos de Mintzberg (2011), Ouchi (1979) e Pérez Vilariño e Schoenherr (1987).

Quadro 7 (3)- Controle – dimensões e indicadores

Categoria	Dimensão	Indicadores
Controle	Direto	- vigilância expressa e constante por atores ou ferramentas tecnológicas - uma pessoa é responsável pela(s) outra(s)
	Mercadológico	- capacidade de aferição dos resultados do trabalho - necessidade de certa simplificação da natureza trabalho
	Burocrático	- normas, regras e regulamentos institucionalizados formalmente dentro da organização - padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções
	Cultural	- crenças e valores amplamente compartilhadas entre os atores - padronização das qualificações
	Ad hoc	- comunicação informal entre atores como forma de ajustes dos processos organizacionais - divisão das tarefas não está claramente definido na organização

Fonte: Baseado em Mintzberg (2011); Ouchi (1979); e Pérez Vilariño e Schoenherr (1987)

Por sua vez, o Quadro 8 (3) apresenta a categoria de sistemas levemente articulados, as suas dimensões e os indicadores que as operacionalizam. As categorias, dimensões e indicadores foram elaborados com base nos trabalhos de Weick (1976, 1982) e Orton e Weick (1990).

Quadro 8 (3)- Sistema levemente articulados – dimensões e indicadores

Categoria	Dimensão	Indicadores
Sistemas levemente articulados	Baixa interação e dependência entre os atores	- Interações inconstantes e fracas entre atores - Forte autonomia dos atores
	Problemas mantidos sem resolução	- Problemas permanecem isolados - Dificuldades para reparar distúrbios
	Baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle	- Mecanismos de controle debilitados - Dificuldades em aferir problemas
	Controle cerimonial sobre normas	- Forte controle sobre regras formais - Categorias racionalizadas contraditórias entre si

Fonte: baseado em Weick (1976; 1982); Orton e Weick (1990).

Por fim, Quadro 9 (3) traz as dimensões da categoria da lógica da confiança e os respectivos indicadores que as operacionalizam. O quadro foi elaborado com base nos trabalhos de Daniel e Okefor (1987), Meyer e Rowan (1991) e Okefor et al. (1987).

Quadro 9 (3)- Lógica da confiança – dimensões e indicadores

Categoria	Dimensão	Indicadores
Lógica da confiança	Mito do profissionalismo	- Professores não devem sofrer interferências nas práticas de ensino - Quanto maior a experiência/titulação, maior a confiança recebida
	Rejeição a mecanismos de supervisão	- Rejeição a mecanismos de monitoramento sobre os professores
	Discrição e respeito	- Coordenadores mostram apoio aos professores frente a reclamações para com eles - Coordenadores alertam previamente os professores sobre supervisões
	Tolerância para com erros observados	- Tendência de minimizar os erros dos professores - Fingir não perceber problemas na conduta dos professores

Fonte: baseado em Daniel e Okefor (1987); Meyer e Rowan (1991); e Okefor et al. (1987)

Posteriormente à pré-análise, houve a exploração do material, que foi a etapa de análise propriamente dita. Esta fase consistiu fundamentalmente de codificações e aglomerações em função das categorias previamente formuladas.

Por fim, houve o tratamento dos resultados obtidos. Diante dos resultados, foi possível, então, propor inferências e interpretações a propósito da pergunta de pesquisa desta dissertação, os quais se encontram na parte de apresentação e discussão dos resultados.

Na análise das entrevistas e notas de campo, os sujeitos de pesquisa foram codificados da seguinte forma: “P1” é primeiro professor entrevistado, “P2” é o segundo professor entrevistado, “P3” é o terceiro professor e a sequência segue até “P10”, que é o décimo e

último professor entrevistado. “CC” é o coordenador do curso e “CT” é o coordenador de tutoria.

Descritos os procedimentos metodológicos desta dissertação, logo a seguir será exposto o desenho metodológico deste trabalho.

3.7 Limitações da pesquisa

O pesquisador é considerado como ator principal na coleta e análise dos dados. Isso faz com que os fatos sejam interpretados pela perspectiva de um indivíduo que possui seus vieses. Assim, procurando melhorar a consistência desta pesquisa e amenizar esses possíveis vieses, executou-se a triangulação de dados, por meio de três fontes: entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise documental.

Por outro lado, faz-se relevante pontuar também que esta pesquisa apresentou limitações por causa do acesso restrito, ou negado tacitamente, a certos tipos de dados. Em primeiro lugar, não foi possível o acesso ao AVA do curso investigado. Pretendia-se fazer uma observação não participante do ambiente para procurar verificar e descrever os mecanismos de monitoramento sobre as atividades docentes. No entanto, não se obteve acesso. O coordenador de curso, após a entrevista, já tinha exposto que isso seria difícil. Mesmo assim, posteriormente, foram enviados dois e-mails perguntando sobre a possibilidade do acesso, mas não se obteve nenhuma resposta. Dessa forma, teve-se que optar por fazer a observação no AVA do Pró-ADM, que, à semelhança do curso investigado, também utiliza o *software* livre Moodle para estruturar e gerir o ambiente virtual de aprendizagem. O Pró-ADM é um projeto, composto por uma equipe de pesquisadores da área de administração e educação, que visa investigar a implementação de atividades de EAD na prática de docentes da graduação e da pós-graduação em administração, além de auxiliar na formação de discentes na área de administração e de docentes no uso da EAD no ensino de administração na graduação e na pós-graduação. Dessa forma, além de desenvolver pesquisas, o Pró-ADM oferece cursos nos níveis de graduação e pós-graduação (Pró-ADM, 2013).

Além disso, deve-se destacar ainda que houve certa limitação com relação à análise documental de certos dados. Solicitou-se acesso às atas de reuniões entre a coordenação e os professores. Todavia, mesmo com o aval preliminar por parte do coordenador de curso, não se obteve acesso a essa documentação, embora esta tenha sido solicitada mais de uma vez.

Na seção seguinte desta dissertação serão apresentados e analisados os principais resultados encontrados.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta seção, preliminarmente, serão descritos alguns aspectos da instituição universitária e do curso investigados, do curso e do *corpus* de sujeitos entrevistados. Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise dos dados, seguindo a mesma sequência dos objetivos específicos desta dissertação.

4.1 Caracterização da organização e do curso estudado

Localizada em uma capital da região Nordeste, a universidade surgiu em 1912, a partir da criação de um colégio, com dois cursos superiores. Obteve o título de universidade somente nos anos 50, sendo na mesma época federalizada.

Atualmente, a IPES possui grande importância no estado onde está localizada, oferecendo mais de 40 cursos de graduação e possuindo também programas de pós-graduação tanto em nível de mestrado, como de doutorado. Com relação ao quadro de colaboradores, este é composto por cerca de mil professores e 900 técnicos concursados.

Iniciou a oferta de cursos na modalidade a distância em 2005, aderindo à UAB em 2006. Desde então, destaca-se no cenário regional como uma instituição de ensino superior pioneira na oferta de cursos na modalidade. Os primeiros cursos foram mais focados na formação de docentes para o ensino médio, principalmente na área de exatas. Todavia, com o tempo foram surgindo outros cursos, a exemplo de bacharelados na área de informática e pedagogia. Até o final de 2013, a instituição universitária em questão possuía cursos de extensão, de bacharelado e de pós-graduação a distância.

Somente a partir de 2009 começou a oferta de cursos a distância ligados à área de administração. Seu atual bacharelado, objeto desta pesquisa, surge no primeiro semestre do ano seguinte, partir de um edital lançado pela SEED/MEC. Desde então, o curso teve três entradas, 2010.1, 2011.1 e 2011.2.

Pode-se acrescentar ainda que o bacharelado em questão está dividido em oito períodos, tem carga horária total de três mil horas e que oferece três linhas específicas de

formação. No último período do bacharelado, os estudantes precisam apresentar uma monografia para obter o grau de bacharel.

4.2 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Dos 12 sujeitos selecionados e entrevistados, dez eram professores, um era coordenador de tutoria e um era o coordenador de curso. Entre esses indivíduos, seis eram do sexo feminino e seis sexo do masculino. A idade média foi de 40,9 anos. Com relação à titulação, pode-se apontar que seis eram especialistas, quatro eram mestres e dois eram doutores. A área de graduação da maioria era psicologia, com três indivíduos, depois administração, ciências sociais e economia, com dois cada, e, por fim, engenharia da computação, engenharia florestal e ciências contábeis, com um cada.

Dos professores entrevistados, quatro estiveram no curso até o final do primeiro semestre do ano de 2013 e outros oito, quando as entrevistas foram realizadas, ainda continuavam atuando, incluindo o coordenador de curso e o de tutoria. Entre os dez docentes, sete exerceram a função de professor-titular e de professor-tutor, dois foram somente professores-tutores e um foi, ao longo do tempo que passou no curso, somente professor-titular. Por sua vez, o coordenador de curso entrou no curso para exercer essa função em torno de um ano antes da data da entrevista. Já o coordenador de tutoria estava na função desde julho de 2013, porém, tinha sido antes professor-tutor e titular, com o tempo dentro do bacharelado totalizando três anos. Ainda pode-se pontuar o fato de que 9 dos 12 entrevistados tinham obtido experiência de ensino em graduação antes de entrar no curso.

O Quadro 10 (4) a seguir apresenta o perfil geral do *corpus*. Informações mais específicas sobre cada indivíduo foram preservadas devido ao compromisso, previamente assumido, de não identificar os sujeitos desta pesquisa.

Quadro 10 (4)- Perfil do *corpus* entrevistado

Sujeito	Sexo	Idade	Titulação mais alta	Graduação	Lecionou em graduação antes de entrar no curso	Vinculado ao curso na época da entrevista	Funções exercidas no curso
P1	F	56	Especialista	Ciências Sociais	Não	Sim	Tutor
P2	F	33	Especialista	Psicologia	Não	Sim	Tutor
P3	F	47	Mestre	Economia	Sim	Não	Tutor/Titular
P4	F	37	Mestre	Ciências Contábeis	Sim	Sim	Tutor/Titular
P5	M	41	Especialista	Psicologia	Sim	Não	Tutor/Titular
P6	F	29	Mestre	Administração	Sim	Sim	Tutor/Titular
P7	M	29	Mestre	Engenharia da Computação	Sim	Não	Tutor/Titular
P8	M	35	Especialista	Administração	Sim	Sim	Tutor/Titular
P9	M	30	Especialista	Psicologia	Não	Sim	Tutor/Titular
P10	M	42	Doutor	Ciências Sociais	Sim	Não	Titular
CC	M	50	Doutor	Engenharia Florestal	Sim	Sim	Coord. de Curso
CT	F	62	Especialista	Economia	Sim	Sim	Coord. de Tutoria/Tutor/Titular

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

Na seção a seguir serão analisados os dados coletados, começando pelo primeiro objetivo específico.

4.3 Aspectos dos mecanismos de controle dos coordenadores sobre a atividade docente dentro do curso

O controle é um processo fundamental dentro de qualquer organização e, dessa forma, ainda é um dos principais conceitos discutidos dentro dos Estudos Organizacionais.

Para responder ao objetivo específico desta seção (Descrever os aspectos dos mecanismos de controle dos coordenadores sobre a atividade docente no curso de graduação à distância em administração na UAB), foram analisadas as entrevistas, documentos e as observações feitas no Moodle do projeto Pró-ADM, já que não foi possível o acesso ao AVA utilizado pelo curso. As categorias, as dimensões e os indicadores da análise foram definidos a priori.

Ao analisar o projeto pedagógico do curso, à procura de possíveis menções sobre o processo de controle sobre os membros do bacharelado, ou mesmo alguma menção a

mecanismos de avaliação de desempenho, verifica-se somente em uma parte do documento a explicitação de mecanismos de controle que podem ser utilizados para avaliar a atividade docente. No caso, faz-se menção à avaliação em 360 graus (ou em rede):

A avaliação dos subsistemas de EaD presentes no curso de administração tem por objetivo controlar e aprimorar as etapas do processo pedagógico para garantir o alcance dos objetivos propostos para o curso. Para tanto, será aplicada a avaliação 360 graus, de forma continuada, realizada pelos atores do processo ensino-aprendizagem, entre eles, estudantes, professores tutores, professores conteudistas, professores formadores e coordenador do curso, contemplando os seguintes aspectos:

[...]

- ☐ desempenho dos professores-tutores;
- ☐ desempenho dos professores formadores;
- ☐ adequação do sistema de tutoria;

[...]

A estrutura de EaD projetada para o curso possibilita a integração das ações dos atores de EaD, permitindo controle e sinergia no processo ensino-aprendizagem, assim como a prática de acompanhamento efetivo do estudante e sua avaliação em dimensão sistêmica e continuada. Os resultados das avaliações deverão ser utilizados com a função de retroalimentar os subsistemas de EaD objetivando o aprimoramento e novos patamares de qualidade e eficácia (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 36).

Quando utilizada de acordo com sua concepção original, a característica principal da avaliação em 360° é que o avaliado é o único a receber uma cópia do relatório de sua avaliação. O processo consiste em obter informações por meio de questionários anônimos ou autoavaliações. O item determinante de seu sucesso é a responsabilidade por parte dos avaliadores, em apresentar um feedback honesto, por parte do avaliado em fazer uso das informações e da instituição em dar o apoio necessário (REIFSCHNEIDER, 2008).

Por outro lado, por meio da técnica da observação, foi possível obter dados sobre os mecanismos de controle presentes no Moodle, os quais podem ser utilizados pela coordenação para monitorar o desempenho dos docentes nas atividades *online*. A observação estruturada foi aplicada no AVA do projeto Pró-ADM, ao qual o pesquisador teve acesso como professor-tutor de duas disciplinas oferecidas no semestre 2013.2, em um curso de graduação em administração de uma IPES.

Uma das primeiras ferramentas relacionadas ao controle dentro do AVA diz respeito ao acesso permitido aos atores, processo que pode ser controlado pelo administrador do ambiente. Este tem a capacidade de permitir ou restringir o acesso de certos usuários, a determinadas partes do ambiente, de acordo com sua função dentro do curso. O Anexo A apresenta um exemplo de como estão distribuídas as permissões entre os atores no AVA.

O Moodle dispõe de variados mecanismos para auxiliar a coordenação no monitoramento das atividades dos docentes. Inclusive, o AVA pode dar certa noção das atividades praticados por um ator em determinado período, o que poderá ser observado na Figura ilustrada no Anexo B. Nela, é possível visualizar os tópicos acessados pelo professor-tutor, filtrando a partir do dia e horário desejados. Além disso, podem ser verificados mecanismos que mostram desde quando o usuário encontra-se ausente do sistema. Sendo assim, a coordenação tem a capacidade de inferir o absenteísmo de determinado ator, como se poderá observar na Figura ilustrada no Anexo C.

Como colocam Lima e Loureiro (2012), o Moodle administra as ações dos atores por meio de mecanismos como controle de acesso, administração absoluta de todos os espaços, controle de tempo, monitoramento dos contatos entre grupos. Contudo, ao contrário do que colocam esses autores, pode-se também verificar que essas ferramentas não são absolutas. O que acontece é que esses mecanismos são basicamente quantitativos, eles dizem a quantidade de tempo que a pessoa passou conectada, o que fez, ou há quanto tempo está sem entrar. Esses dados não explicitam necessariamente se o professor está executando as suas atividades de forma adequada. Muitas vezes, esse ator pode ficar somente logado no AVA sem exercer nenhuma atividade, ou mesmo dar feedback aos discentes, mas que não seja de qualidade na percepção da coordenação. Sendo assim, torna-se necessário que funcionários de apoio à coordenação, ou mesmo a própria coordenação, entrem no Moodle para verificar qualitativamente as atividades docentes. Essa situação pode ser verificada em trechos da entrevista com o coordenador do curso:

O acompanhamento virtual na verdade a gente já tem um funcionário [...] Que é o vice-coordenador de tutoria, que ele é responsável pra responder todos os e-mails dos alunos, pra entrar no ambiente pra ver se os professores, os tutores virtuais estão entrando, estão respondendo, porque aí você pode visualizar isso basicamente pela quantidade de mensagens que tem (CC).

Essa é uma das questões também porque o problema [...] não é a assiduidade do professor no ambiente em si, mas é se aquela frequência dele no ambiente retorna de maneira satisfatória para o aluno [...] A qualidade da resposta, é aquilo que eu disse a você um professor não pode dizer que vai aumentar a nota em dois pontos pra o aluno, isso pra determinados alunos significa nada, pra uns pode ser ótimo (CC).

Pode-se verificar, por meio do último discurso exposto, que o coordenador do curso demonstra preocupação em amenizar o aspecto quantitativo das ferramentas de monitoramento no Moodle. Isso vai ao encontro das exposições feitas por Dias Júnior e Ferreira (2007). Esses autores apontam a necessidade da avaliação docente em ambientes virtuais de aprendizagem ser mais bem apoiada, de forma a incorporar uma análise de dados

de caráter qualitativo. A figura presente no Anexo D mostra o conteúdo de uma mensagem trocada entre um professor-tutor, no caso o pesquisador, e um discente. Nela, o professor-tutor se apresenta para os discentes e explica quais serão as suas funções ao longo da disciplina. As mensagens trocadas no AVA são importantes ferramentas de apoio à atividade docente e à aprendizagem discente, influenciando na qualidade do curso.

Na entrevista com o coordenador de tutoria, este aponta a existência de aspectos de controle direto na EAD, pois existem atores exercendo supervisão direta e tecnologias de monitoramento constantes sobre o docente: “Então, o pessoal do acompanhamento, principalmente, fica olhando se o tutor tá entrando no ambiente, quantas horas ele passou” (CT). Podem-se notar, então, aspectos de controle direto. Segundo Mintzberg (2011), nesse tipo de controle, pessoas são responsáveis pelo trabalho de outras, fornecendo instruções e monitorando as ações dessas. Pérez Vilariño e Schoenherr (1987) acrescentaram que o controle direto pode ser percebido também pela aplicação de tecnologias que permitam o monitoramento constante dos indivíduos, como é caso do curso estudado.

Por outro lado, pontua-se que o controle burocrático também se faz presente. Segundo o próprio coordenador de tutoria expõe: “Olhe, a gente tem um manual para os professores e um manual para os tutores. Antes de começar o curso, nós fazemos uma reunião com todos os tutores e com todos os professores. Passamos essas orientações (...)” (CT). “Normas, regras e regulamentos institucionalizados dentro da organização” são um dos indicadores do controle burocrático que pode ser notado aqui. Além disso, ainda pode ser verificado o indicador “Padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções”, a partir de relatos de docentes como o P8:

Até porque existe um descritivo de função, dizendo o que cada um tem que fazer [...] todo mundo quando entra pra ser tutor presencial, professor virtual e executor, todos recebem um manualzinho dizendo o que cada um tem que fazer [...] (P8).

Todavia, mesmo existindo essa padronização das funções para o professor-titular e para o professor-tutor, ela é dificilmente seguida, pois, de modo frequente, acontecem ajustes informais entre o tutor e o titular com relação às atividades que cada uma deve exercer. Aqui encontramos mais um indicador de controle *ad hoc*. A fala do docente P2 relata bem essa situação:

Por mais que se tente estabelecer uma cartilha, onde diga: a função do professor executor é essa, a função do tutor é essa, mas eu acho que acaba que no meio informal, o professor executor acaba atribuindo algumas coisas que deveria ser dele pra o tutor. Tipo: às vezes ele tá sobrecarregado de provas, e correção de prova, de acordo com o manual, deve ser feita pelo

professor executor. No entanto, ele acaba transferindo para o seu tutor, que às vezes o volume é muito grande. Então, nesse ponto é que eu percebo que às vezes não tá tão delimitado... (P2).

Ao longo das entrevistas, professores apontaram constantemente que o feedback dos alunos funciona como uma espécie de mecanismo de controle, já que é comum as reclamações destes perante a coordenação quando há problemas com relação aos professores, tanto tutores como titulares:

No sistema ele mostra a assiduidade do acesso, que os próprios alunos, eles são os sinalizadores. Se o tutor não tá respondendo, se não tá entrando, eles começam a reclamar. Então, eles começam a reclamar pro professor e depois começam a reclamar pro coordenador. Se o problema é o professor, eles já vão direto ao coordenador, tem uns que já vão direto na diretoria da UAB, aí começa a fazer uma confusão danada, já pega a ouvidora, já manda e-mail, enfim, é um problema danado. (P3).

Posteriormente, isso foi confirmado durante as entrevistas com a coordenação, a qual, inclusive, apresentou o interesse de ter a opinião dos alunos, sobre a qualidade dos docentes, institucionalizada como um mecanismo permanente de avaliação, como se pode ver no trecho da entrevista com o coordenador de curso, a seguir:

É, ainda não tá formalizada. A gente fez o modelo, né, criou a ficha, mas ela tem que ser aprovada pela comissão acadêmica pra poder a gente começar a utilizar, porque, de qualquer forma, é captação de dados externos, né, então tem que ter o aval da comissão (CC).

Além dos alunos, das normas explicitadas e das ferramentas disponíveis no Moodle, segundo o relato do coordenador de curso, o professor-tutor presencial do polo também presta auxílio no monitoramento da atividade docente, já que a ele cabe repassar relatórios à coordenação de curso sobre a presença dos professores-tutores e a qualidade da aula dos mesmos. Assim, verifica-se mais uma vez um dos indicadores do controle direto. Esse tipo de supervisão pode ser vislumbrado nas falas do coordenador de curso:

A gente também pede aos tutores presenciais, em cada polo, que eles conversem com os alunos. Pra que os alunos passem a impressão deles do curso [...] Então... nesses relatórios os alunos também colocam que determinados professores executores não tão atuando de forma adequada, que professores e tutores virtuais não estão respondendo [...]. (CC).

Porque depois de cada encontro a gente tem o relatório dos encontros presenciais que os tutores presenciais mandam pra gente, se o fulano chegou no horário, se não chegou; se deu a aula, se não deu, se passou as duas horas de aula, mas não abordou de forma satisfatória o conteúdo [...]. (CC).

Além disso, de maneira informal, de forma semelhante aos discentes, que podem prestar queixas à coordenação com relação ao desempenho dos professores, os professores-

tutores podem reclamar ou passar informações sobre os professores-titulares (da mesma forma o contrário é possível) para os coordenadores, segundo relatos desses:

Então, a não ser que, pode haver casos em que, por exemplo, você tem um executor que atua muito bem, mas que tem um dos cinco tutores que tão dando apoio que não é um tutor que tá respondendo bem a atividade. Então a gente pode através desse feedback do executor [...] (CC).

Agora, lógico, que a gente ouve, se tem um professor que já conhece aquele tutor, que diz que aquele tutor foi bem naquela disciplina, a gente procura realmente resguardar isso aí, ouvir também o professor (CT).

O que se pode verificar, a partir dos dados coletados, é a existência de tipos distintos de mecanismos de monitoramento sobre os professores dentro do curso: existem as regras repassadas pela coordenação; há também as ferramentas de controle presentes no Moodle, que têm basicamente uma natureza quantitativa, isto é, colocam desde quando não entra no AVA, o tempo em que a pessoa ficou *online*, quais e quantos tópicos acessou, e, por causa disso, precisam que seus dados sejam refinados por determinados atores; existe ainda o professor-tutor presencial, que age basicamente repassando informações para a coordenação; há o feedback informal dos alunos, que podem reclamar perante a coordenação ou mesmo perante os professores da postura de certos docentes; por fim, existe o controle informal dos professores entre si, quando por algum motivo reclamam junto à coordenação de seus colegas.

Assim, podem ser apontados: o controle direto (mecanismos presentes no AVA capazes de monitorar as atividades dos docentes, além do próprio professor-tutor presencial, o qual supervisiona os professores-tutores quando esses vão dar aulas presenciais), o controle burocrático (certa padronização dos processos de trabalho, pois existem regras explícitas passadas pela coordenação do curso sobre as atividades dos docentes) e pode-se detectar o controle *ad hoc* (ajustes informais entre atores com relação ao processo de monitoramento dos docentes, quando chegam reclamações, por parte dos discentes e docentes, à coordenação e ajuste entre os docentes [tutor e titular] com relação às atividades que cada uma deve exercer). Como podem ser vislumbrados modelos de controle de naturezas distintas dentro do *locus* investigado, pode-se ver que a realidade do curso se adéqua aos estudos de Merchant (1982) e Ouchi (1979). Esses autores colocam que nunca há só uma lógica de controle dentro da organização.

Em uma seleção recente para professores, o universo de indivíduos aptos a participar foi mais restrito. Dessa forma, aqui se apresenta um dos indicadores do controle cultural (padronização das qualificações). O docente P1 e o coordenador de curso falaram sobre isso durante as entrevistas.

Eles... por exemplo, agora mesmo eu tenho uma aluna que passou um e-mail pro coordenador querendo que eu continuasse como tutora dessa disciplina. Isso não depende de mim, existe uma seleção que agora é o funcionário público de instituições públicas, que são submetidos. Antigamente entrava todo mundo, de empresa pública, empresa privada, entendeu? De diferentes graduações. Hoje, não. Hoje a seleção é mais enxuta... (P1).

Então abriram agora um edital, que eu acho que teve em torno de quase 300 candidatos de universidades públicas, então isso é uma forma de que a unidade entendeu de dar um certo *upgrade* porque as vezes você ficava refém da qualidade de professores [...] (CC)

Como se pode ver logo a seguir, em um trecho do referido edital, em um processo seletivo realizado entre setembro e outubro de 2013, um dos requisitos para se submeter ao processo seletivo era fazer parte do quadro funcional de uma IPES, podendo ser ou professor, ou técnico.

1- DISPOSIÇÕES GERAIS [...] 1.3. O candidato que se submeter ao presente edital deverá pertencer ao quadro funcional da (IPES investigada) ou de outras IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), podendo ser Docente ou Técnico. Os Professores Pesquisadores e Tutores serão selecionados com base nos critérios estabelecidos no presente documento. (Edital - Seleção Pública para Professor Pesquisador e Tutor).

A seguir, no Quadro 11 (4), serão apresentados os indicadores verificados por meio da análise de dados, tendo em vista o objetivo específico que norteou esta seção. Deve-se notar que não foram encontrados indicadores relacionados ao controle mercadológico.

Quadro 11 (4)- Controle – dimensões e indicadores verificados

Dimensão	Indicadores Verificados
Direto	Vigilância expressa e constante por atores ou ferramentas tecnológicas:
	Figuras nos anexos B e C
	Uma pessoa é responsável pela(s) outra(s): - O acompanhamento virtual na verdade a gente já tem um funcionário [...] Que é o vice-coordenador de tutoria, que ele é responsável pra responder todos os e-mails dos alunos, pra entrar no ambiente pra ver se os professores, os tutores virtuais estão entrando, estão respondendo, porque ai você pode visualizar isso basicamente pela quantidade de mensagens que tem. (CC).
Mercadológico	
Burocrático	Normas, regras e regulamentos institucionalizados formalmente dentro da organização: - Olhe, a gente tem um manual para os professores e um manual para os tutores. Antes de começar o curso, nós fazemos uma reunião com todos os tutores e com todos os professores. Passamos essas orientações [...]. (CT).
	Padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções: - Até porque existe um descritivo de função, dizendo o que cada um tem que fazer [...] todo mundo quando entra pra ser tutor presencial, professor virtual e executor, todos recebem um manualzinho dizendo o que cada um tem que fazer [...]. (P8).

Dimensão	Indicadores Verificados
Cultural	Padronização das qualificações: - Então abriram agora um edital, que eu acho que teve em torno de quase 300 candidatos de universidades públicas, então isso é uma forma de que a unidade entendeu de dar um certo upgrade porque as vezes você ficava refém da qualidade de professores [...]. (CC)
Ad hoc	Comunicação informal entre atores como forma de ajustes dos processos organizacionais: - Agora, lógico, que a gente ouve, se tem um professor que já conhece aquele tutor, que diz que aquele tutor foi bem naquela disciplina, a gente procura realmente resguardar isso aí, ouvir também o professor. (CT).
	Divisão das tarefas não está claramente definida na organização: - Por mais que se tente estabelecer uma cartilha, onde diga: a função do professor executor é essa, a função do tutor é essa, mas eu acho que acaba que no meio informal, o professor executor acaba atribuindo algumas coisas que deveria ser dele pra o tutor. Tipo: às vezes ele ta sobrecarregado de provas, e correção de prova, de acordo com o manual, deve ser feita pelo professor executor. No entanto, ele acaba transferindo para o seu tutor, que às vezes o volume é muito grande. Então, nesse ponto é que eu percebo que às vezes não ta tão delimitado... (P2).

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

Faz-se relevante aqui destacar as colocações de Ouchi (1979), o qual aponta que no controle clânico o processo para entrar na organização é mais rígido, pois procura selecionar indivíduos com perfis mais parecidos entre si. Caso essa tendência seja mantida, com relação aos editais de seleção, existe a possibilidade de que no futuro se torne mais presente um controle cultural dentro do curso.

Nesta seção foram descritas as características dos mecanismos de controle da coordenação no monitoramento da atividade docente. Na seção seguinte, há a análise de dados com relação ao segundo objetivo específico desta dissertação, que é: Identificar as características do conceito de sistemas levemente articulados - baixa interação e dependência entre os atores; problemas mantidos sem resolução; baixa utilização de mecanismos de controle; e controle cerimonial sobre normas - dentro do curso de graduação a distância em administração na UAB.

4.4 Características do conceito de sistemas levemente articulados no curso

Na década de 70, Karl Weick (1976) surge para apontar os aspectos cerimoniais das estruturas educacionais, mostrando que mesmo as regras existindo e sendo importantes para essas organizações, as práticas diárias dos atores destoam fortemente do que está formalmente

explícito. Na perspectiva do autor, o conceito de sistemas levemente articulados faz-se mais adequado para sintetizar aspectos do funcionamento das instituições educacionais.

Para responder ao objetivo específico desta seção (Identificar as características do conceito de sistemas levemente articulados - baixa interação e dependência entre os atores; problemas mantidos sem resolução; baixa utilização de mecanismos de supervisão; e controle cerimonial sobre normas - dentro do curso de graduação a distância em administração na UAB), são apresentados os resultados da análise de entrevistas e notas de campo. As categorias, as dimensões e os indicadores utilizados foram definidos a priori, com base no referencial teórico.

A partir da análise das entrevistas, pode-se notar que, dentro do curso investigado, as interações mais frequentes entre atores acontecem basicamente entre o professor-titular e os professores-tutores que o auxiliam em determinada disciplina. Esses aspectos são percebidos nos trechos a seguir:

De uma disciplina para outra, nenhuma. Existe (interação) entre os docentes da mesma disciplina. Professor executor e seus tutores, mas de um professor executor por outro professor executor de outra disciplina não existe nenhuma (P9).

Eu, essa é a impressão que eu tenho, a interação que eu vejo maior é entre os tutores virtuais e os professores executores que eles estão vinculados, eu particularmente não vejo uma integração entre os professores executores, ou entre tutores virtuais de disciplinas diferentes. Acontece casos, lógico né, que tem às vezes, por exemplo, alunos que são de programas de pós graduação stricto sensu, tanto de mestrado, quanto doutorado, e as vezes se candidatam em editais e atuam em disciplinas, então eles próprios trocam figurinhas entre eles [...] (CC).

Em parte da entrevista com o docente P3, este expõe que praticamente não conhecia os outros professores do curso:

É como eu te disse, a gente tinha pouco contato. Eu tava lá (na sede da IES) e fuçava mais porque eu queria saber das minhas disciplinas [...] Não tem aquela coisa, assim, rádio corredor? Nem isso a gente tinha, porque a gente (os professores) não se conhecia (P3).

Já as interações dos docentes com os membros da coordenação, que também são esparsas, são mais constantes em certos períodos, como ao final do semestre. Isso pode ser percebido por meio das falas expostas pelos docentes P6, P7 e P9.

É pouca, a relação é bem pouca. No final do semestre, geralmente aí aumenta esse contato, porque... as pendências, né, que o pessoal tem. Geralmente eles mandam e-mail. Dificilmente você recebe ou eu recebi um e-mail individual tratando da minha disciplina. Sempre copiam todo mundo em e-mails, mesmo que não faça parte da sua disciplina (P6).

Só pra... deixa eu ver... uma consulta, assim, uma informação não definida em algum momento, consultava o coordenador, mas nada que impactasse, sei lá, sobre a natureza das provas, tinha autonomia pra isso, avaliações, aulas também. Consultava, sei lá, quando um aluno que faltou a prova por não sei o que lá e consultava se o aluno tinha direito, alguma coisa assim, fazer uma reposição de prova, alguma coisa assim, nada que impactasse, não. O coordenador não interferia, digamos, na disciplina, não (P7).

Muitos... éhh... não têm o mínimo contato, né, com coordenação. Mora longe, mora perto do polo. Então eu não tenho muito contato. Eu acredito que o contato é muito importante. Como o curso [...] é um dos maiores que a gente tem aqui [...] são muitos alunos. São muitos polos e muitos polos distantes, que a gente pega um professor que mora em Petrolina, por exemplo, um professor que mora em Salvador, que a gente tem um polo em Camaçari. Então, a gente não tem o mínimo contato com eles. Isso é uma parte que eu vejo como negativa (P9).

Por outro lado, dentro do curso, os professores-executores aparentam possuir independência entre si e frente aos coordenadores, tanto que raramente precisam solicitar algo a esses. Por outro lado, dificilmente acontece de as atividades de um docente interferir ou prejudicar o trabalho de outro, isso não é inferido nas falas, a não ser como algo muito raro.

No entanto, contrariamente a esta tendência, existe certa dependência entre atores quando se analisa a relação entre o professor-tutor e o professor-titular, já que este último é o principal responsável pela organização da disciplina. Esses aspectos podem ser vislumbrados nos diálogos com P2, o qual, no momento em que entrevista foi realizada, estava inserido dentro do curso como professor-tutor:

Não. Do coordenador de tutoria? Não. Nem do coordenador de curso. Eu dependo do professor executor (P2).

Não. Completamente independente. Pelo menos os tutores da minha disciplina... então, tem o professor executor, tem 5 tutores pra disciplina que eu ministro. Então, cada um fica responsável pelo seu polo. No início, o que acontecia? Todos os alunos viam tudo que todos diziam. Então, o que acontecia era: o aluno fazia uma pergunta e eu respondia. Aí o outro tutor ia, entrava e, tipo, desdizia o que eu dizia. Então, havia um certo conflito [...] Interferia. Eu até tinha mandado um comunicado pra o coordenador do curso na época, colocando até como sugestão se não seria melhor se cada tutor só visse os alunos do seu polo. Eu não sei se teve algum efeito, mas eu só sei que logo eles separaram e cada tutor [...]. Hoje, atualmente é assim, eu só vejo meus alunos. Só quem interage com meus alunos sou eu. Outro tutor não pode interagir. Não pode interagir no ambiente naquela disciplina. Ele pode até interagir via mensagem, porque teve uma relação de amizade, pode, mas em termos de participar do fórum, só quem participa sou eu e os alunos daquele polo. De outro polo não participa. Eu, os alunos e o executor. Agora, o executor consegue ver e participar de todos os polos (P2).

Os aspectos apresentados nesta seção aparentam ir ao encontro dos achados de Hai-Jew (2004). Ao investigar um consórcio de cursos de graduação a distância, este autor aponta

que a maioria dos docentes não costuma ter interação entre si ou, se tem, é deveras esparsa, há não ser quando estão dentro de uma mesma disciplina.

A partir dos dados apresentados, é possível verificar, que com relação à primeira dimensão de SLA (baixa interação e dependência entre os atores), seus dois principais indicadores aparecem: interações inconstantes e fracas entre atores; e forte autonomia dos atores. O primeiro indicador pode ser verificado nas relações entre a coordenação e os professores e mesmo nas relações entre os professores. Existe exceção somente no caso das interações entre o professor-titular e os professores-tutores, que estão alocados em uma mesma disciplina. Nesse caso, a interação tende a ser maior. Com relação ao segundo indicador, pode-se colocar que, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, estes apontam que os professores dependem muito pouco da coordenação. A dependência entre atores, quando existe, é dos professores-tutores para com o professor-titular da disciplina ministrada.

Em grande parte, devido ao maior isolamento dos atores em SLA, possíveis problemas ou irregularidades em determinado setor afetam pouco os demais setores. Isso faz com que problemas possam permanecer isolados de modo que não venham a influenciar os processos no resto da organização. No entanto, por outro lado, esse isolamento também faz com que soluções para reparar distúrbios tenham dificuldades em serem executadas com celeridade, ou mesmo serem levadas adiante. Assim, problemas também podem ficar sem solução por um longo tempo (WEICK, 1976).

Um das principais dificuldades encontradas dentro do curso é com relação ao treinamento de docentes para utilizar o Moodle. No começo, não havia a capacitação e os professores, segundo suas próprias palavras, basicamente aprendiam na prática. Posteriormente, passaram a ocorrer capacitações semestrais. Todavia, as mesmas são consideradas insuficientes, tanto pelos professores, como pelos coordenadores:

Isso poderia ser mais, pelo menos eu acho que umas, uma semana de capacitação, não tão intensiva, que o professor tivesse tempo de absorver de forma mais tranquila, o conteúdo, tudo direitinho. Mas eu acho que pelo menos aqui, uma das reclamações dele é que o prazo é curto, que a capacitação é dada num prazo muito pequeno, talvez por causa dos calendários da universidade, tudo tem que ser adequado ao calendário presencial, mas uma das reclamações são, é essa, o prazo ele é muito pequeno pra capacitação. Tem gente que nunca teve contato com ambiente virtual... fica complicado (CC).

Possivelmente, por causa dessa falta de capacitação, alguns professores relatam dificuldades que colegas costumam ter para mexer nas ferramentas presentes no Moodle. Isso é bem exposto em trechos das entrevistas com o coordenador de tutoria e os docentes P8 e P4:

Acho que... é como eu te disse, agora teve um treinamento esse ano bom. Antes não era, não. Antes não era, não. Antes tinha uma reunião, eles mostravam o sistema, mas não dava tempo, nem que você passasse o dia todo, entendesse? Aí era tipo assim, você aprendia na tentativa e erro, e tipo assim, perguntando. Eu tava lá, não entendia, mandava e-mail pro suporte: [“_oh, como é que eu faço isso, isso e isso?”]. Aí o cara de suporte: [“_tu faz assim, assim, assim”]. Tinha o manual também, né todo mundo que gosta de ler o manual, eu lia o manual. Inserir livro, aí eu ia lá no manual. Aí, por exemplo, quando não rodava todo, eu ia descobrir que era o tamanho no manual, aí: [“_oh, tem que liberar mais espaço! O livro não ta cabendo”]. Enfim, né todo mundo que tem, né, e tem que ter muita intimidade com informática, né todo mundo que tem (P4).

Então, hoje, a grande dificuldade que eu observo de tutor presencial, virtual, executor é que eles não dominam a ferramenta. Mas por que não dominam a ferramenta? Hoje a Universidade Rural dá essa capacitação. Fizeram agora recentemente uma seleção, dessa seleção fizeram uma prova escrita, e um treinamento. Mas muitos, muitos, muitos, acho que 70... vou ser até um pouco mais ousado, eu digo que 75% a 80, a grande dificuldade dos professores e tutores é que eles não dominam a ferramenta, o Moodle, certo? Eles não sabem alimentar, não sabem abrir um link de discussão de fórum (P8).

Eu tive, mesmo, um tutor, que me deu o maior trabalho, quando eu tava como executora, exatamente porque ele não sabia a linguagem e nem sabia utilizar o computador de uma forma mais rápida. Ele, pra acessar o Moodle, era uma complicação, ainda mais pra responder perguntas de alunos. Ele se enrolava todo. Quer dizer, também tem isso, né, as pessoas às vezes não vencem essas barreiras da tecnologia e aí fica mais complicado (CT).

Belloni (2009) coloca que o docente da EAD *online* precisa desempenhar múltiplas tarefas, para muitas das quais não foi preparado. O uso de distintos recursos tecnológicos, por exemplo, torna o ensino segmentado em múltiplas tarefas (BELLONI, 2009), pois o professor acaba por se tornar um tecnólogo educacional, que deve ser capaz de adequar o conteúdo pedagógico aos meios técnicos (LEVY, 2003). Essa complexidade maior da EAD *online*, em parte advinda das ferramentas disponíveis no AVA, pode ser vista pelas falas previamente expostas.

Todavia, uma questão que certamente parece afetar a gestão do curso de modo geral é que a coordenação precisa lidar com uma série de pendências que se acumularam, desde o começo do bacharelado, as quais acabaram por afetar a capacidade de lidar com outros aspectos do curso, como o monitoramento e a avaliação dos docentes, por exemplo. Esses aspectos podem ser vistos nas falas dos professores (P3 e P5) e dos coordenadores:

Parece mentira, mas era um curso de administração de gestão e a questão da gestão era um pouco desorganizada. Mas aí era por quê? Porque era um departamento novo que tava sendo criado [...] Era uma coisa acima dele (do então coordenador). E depois que ele saiu, o que a gente viu com os outros gestores que sucederam... porque foi uma outra coisa, foi dança das cadeiras mesmo, muita sucessão de coordenadores. No caso, a gente percebeu o

seguinte, que ele (o então coordenador), muitas das coisas ele guardava, sabe, e nunca dava pra gente [...] Ele segurava a bola e não passava pra gente. Os outros que vieram depois, quando descia, ele... largava, entendeu? Não se virava, não (P3).

Mas, especificamente, o que nós tínhamos lá de apoio era um apoio, digamos assim, rigoroso, era um apoio moral, mas no entanto, sob o ponto de vista prático, era inócuo. Foram 4 ou 5 semestres com os mesmos problemas, desde a primeira... que eu fui a segunda turma [...] (P5).

O (curso) teve dificuldades iniciais porque teve muitas coordenações diferentes, professores que assumiam e depois realmente não podiam continuar e quando eu peguei no final do quinto período indo pra o sexto tinha muito problema de pendência no curso, então as vezes é difícil você sanar em um ano pendência de dois anos e meio, três (CC).

A gente dá só as orientações básicas, né, mas o professor tem toda a liberdade de trabalhar o assunto, que é uma coisa que a gente ta tentando também ver se acompanha de forma mais qualitativa, mas, por enquanto, ainda é uma coisa... a gente ainda ta apagando algumas fogueiras que surgiram... (CT).

Durante a fase de coleta de dados, ao realizar 3 das 12 entrevistas, foi possível entrar no núcleo de EAD da universidade. Nas notas de campo foram colocadas as impressões que o pesquisador teve ao observar o local. Na entrevista com o docente P9, foi feita a seguinte aferição:

Entrei pela segunda vez na Central de EAD [...] Esse é muito apertado! Notei, primeiramente, umas três salas, casa uma com três cursos escritos na porta. Quando abri a porta da sala na qual me disseram que estaria o entrevistado, notei que a sala era bem barulhenta, com uns seis computadores, embora fosse pequena. Os computadores estavam ocupados. Além disso, tinha gente com computador e mesinha ao longo dos corredores [...] talvez o espaço físico para a estrutura da EAD [...] seja bem limitado. Havia muita gente. Talvez tenha se expandido (em número de curso, alunos, etc.) e não tenha muita estrutura para tal. Eram muitas pessoas passando no corredor (Notas de Campo, Entrevista P9).

Em duas entrevistas com professores (P6 e P10), esses colocaram, em certo momento, que tinham tido uma impressão semelhante a do pesquisador nas vezes em que adentraram no mesmo lugar:

E eu confesso que eu também num sou... nunca vou lá, sabe? A minha relação é muito virtual também com a coordenação, só nessa reunião uma vez por semestre e se tiver algum problema pra resolver, mas eu num sou muito de ir lá na EAD, não, porque... num tem lugar pra gente sentar, num tem espaço de trabalho pros professores nem pra gente conversar com alguém que vai lá. Se você já foi lá, se você conhece... [...] É, bem apertado. Eu às vezes até me sinto incomodando quando eu vou lá. Ta todo mundo bem concentrado no seu computador, então não existe uma sala que a gente sente pra conversar com a coordenação. Então eu não acho que é aconchegante pra ir pra trabalhar. Até acho que eu gostaria, assim, se tivesse uma sala de trabalho pra gastar umas horas por semana lá (P6).

E aí eu digo... às vezes eu compreendo porque termina que a estrutura não é muito boa, não é favorável. Não sei se você já foi na daqui, mas, cara, eu digo... não consigo trabalhar num lugar assim, tão bagunçado, sabe, tem que tudo... virginiano, tem que ta tudo no lugarzinho e bagunça o tempo todinho. Aí quando eu chego lá, poxa, um monte de gente, um fala aqui, você num se concentra (P10).

Outro fato relevante foi que na entrevista com o coordenador de tutoria, este entrevistado passou a impressão de que tinha muito trabalho para fazer naquele momento e que esperava que a entrevista não demorasse muito:

[...] Quando começou a entrevista ratifiquei algumas informações repassadas por e-mail. Entre ela a de que a entrevista poderia durar de 40 a 50 minutos. Coloquei também que algumas entrevistas, embora poucas, tinham durado mais chegando a passar de uma hora. Ela disse algo como: “Não faça isso comigo não!”. Colocou que tinha muito trabalho ainda naquela tarde. Ela falou isso sorrindo (Notas de Campo, Entrevista CT).

Junto com as notas de campo, os trechos das entrevistadas apresentados assemelham-se com as falas e os diálogos dos entrevistados parecem com os argumentos de Reponen (1999), o qual defende que problemas dentro das universidades tendem a ser tolerados por um longo tempo sem resolução.

Por outro lado, um fator que, conforme certos professores, afeta a capacidade de controle dos professores por parte da coordenação é o atraso de bolsas e diárias. O problema, os entrevistados ressaltam, já foi bem maior, todavia, ainda acontece:

Assim, alguns professores ficaram insatisfeitos por conta que não tavam sendo pagos. Eu vou lhe dar um exemplo. Eu vou lhe dar um exemplo que você vai ficar chocada: eu terminei Auditoria e controladoria governamental semestre passado, 4 bolsas, e to fechando executor, que não era mais pra pegar, mas teve necessidade, de Matemática financeira, 4 bolsas, total 8, né? Só recebi 2 [risos]. Esse é o exemplo que eu vou lhe dar. Quando fechar Matemática financeiro, aí que eu pego o e-mail do financeiro, junto com o dos coordenadores: finalizei a disciplina e a situação de pagamento é essa, resolva. E eu ter paciência de receber daqui pra dezembro (P4).

Por exemplo, a questão de deslocamento pra uma aula, então o professor, se ele não tivesse interesse, ele tinha todas as ferramentas pra não ir, porque você não tinha passagem, você não tinha combustível, você não tinha diária. Então, assim, eu fui várias vezes e, como eu te disse, eu até pago, porque pra mim era indiferente a questão financeira, mas existem outros colegas que não (P5).

Com relação à segunda dimensão do conceito de SLA (problemas mantidos sem resolução), é possível verificar que determinadas situações ficam sem solução por um longo tempo, já que a coordenação aparenta ter que lidar com problemas que se acumulam desde o começo do curso, o que acaba por afetar outros processos de sua responsabilidade, como a supervisão e o monitoramento dos docentes. Aparentemente, não há também uma estrutura

qualificada no núcleo de EAD. Por fim, a questão das bolsas parece afetar o controle sobre o corpo docente, já que isso pode criar a justificativa para o não exercício correto das atividades. Contudo, verifica-se concomitantemente que os problemas não permanecem isolados sem afetar o restante da organização.

Em SLA, a existência debilitada de mecanismos de controle sobre os atores, de modo que aqueles existem frequentemente apenas para constar, é por demais presente (WEICK, 1976, 1982). Assim, a terceira dimensão de sistemas levemente articulados denomina-se: Baixa utilização e ineficiências de mecanismos de controle.

Primeiramente, nota-se pelas colocações dos entrevistados que, mesmo com mecanismos de supervisão disponíveis no AVA, os quais são capazes de registrar os acessos dos professores, esses não podem ser utilizados em toda sua capacidade. Em grande parte, isso acontece porque falta pessoal para conseguir analisar e filtrar os dados e os atores a serem supervisionados são muitos. Esses aspectos podem ser notados nos trechos das entrevistas a seguir:

Tem uma pessoa só pra visualizar quantas horas a gente ta dando no ambiente. Aí tem essas reuniões pra chamar atenção, pra dizer que... o discurso é muito bonito, sabe, mas às vezes a prática não... Eles mesmos não... entendeu? [...] Fica uma única pessoa (P1).

É muita turma. Hoje, se você parar pra pensar, são 7, 8 períodos, praticamente, que já tá no final. 7, 8 períodos, dividido em dois módulos, cada disciplina você multiplica por 5, então, assim, o ideal é que o professor executor gerencie a turma dele, e lá no final você diga: [“_oh, aquele tutor me deu trabalho”] (P4).

Não acho que isso é efetivo. Não acho. Ou pelo menos se é rápido, sabe? Pra você ter uma ideia, teve duas semanas, eu acho, atrás eu recebi um e-mail referente a uma falha minha que foi... teve um problema no sistema e eu não consegui postar as notas, eu mandei as notas por e-mail e eu não voltei no ambiente depois pra botar as notas e isso foi no começo do ano passado e só agora foram dar conta que as notas da disciplina que não deu pra postar e eu também esqueci, então não é em tempo real, assim, acho que demora muito (P6).

[...] Por exemplo, eu fico sabendo que diariamente ou semanalmente os coordenadores, os apoios da coordenação do BAP olham se os professores entraram no ambiente, se responderam, se participaram no fórum, só que eu acho muito vago. Por exemplo, eu tenho o ambiente, entro aqui, deixo ele aberto, certo? Quem vai avaliar se eu tô utilizando todos os recursos, se eu tô respondendo aos alunos? Assim, então fica muito aberto esse ponto, porque você entrar... (P8).

Ao se analisar as falas dos professores, nota-se que elas vão ao encontro dos argumentos postulados por Vasconcelos e Pinochet (2002; 2004). Os autores colocam que frequentemente os atores organizacionais dispõem de espaços de reação, podendo furtar-se à supervisão da qual são alvos. Além disso, é impossível supervisionar a todos o tempo todo.

Assim, sistemas e ferramentas de gestão podem ser alvo de resistência por parte dos colaboradores da organização, existindo apenas para constar. Os discursos dos entrevistados também vão ao encontro do que é exposto pelo trabalho de Almeida et al. (2012), que, ao pesquisarem um curso de graduação a distância de uma IPES, colocam que, embora exista a possibilidade concreta da inserção de mecanismos de supervisão sobre a atividade docente no AVA, esses raramente são aplicados em sua plenitude. Devem ser lembradas aqui também as colocações de Ouchi (1979) com relação aos controles burocrático e suas imperfeições. Segundo o autor, todas as normas são essencialmente padrões arbitrários frente aos quais uma comparação é feita. Assim, para aplicar uma regra, um administrador deve observar o desempenho atual de algum docente, dar um valor a esse desempenho, e então comparar o valor assinalado com a regra para determinar se o desempenho foi satisfatório ou não. Tudo isso consome tempo e esforço e, caso a regra seja expressa qualitativamente, ou o trabalho não possa ser facilmente padronizado (como muitas vezes é o caso da atividade docente, inclusive na EAD), as dificuldades são ainda maiores.

No entanto, pode-se ver também, pelo discurso dos coordenadores de curso, até agora apresentados, que ao contrário do estudo de Vasconcelos e Pinochet (2002), os dirigentes não tentam passar uma imagem de que as coisas funcionam e que as tecnologias auxiliam na regulação. Eles explicitam que não têm capacidade plena de impedir que os empregados consigam se furta ao sistema.

Os achados se assemelham aos argumentos de Eliasquevici e Prado Júnior (2008), os quais apontam as dificuldades ligadas à decisão e à execução das tarefas dos coordenadores dentro de um curso à distância por causa das complexidades advindas do alto número de colaboradores, com características distintas, envolvidos:

Mas aí a gente tá tendo, vendo se consegue pelo menos acompanhar a atuação dos professores virtualmente. Mesmo porque, mesmo que a gente não tenha condições, assim, operacionais de tá todo dia entrado no ambiente, olhando, mas pelo menos alguns dias, dois dias na semana, tal, olhando direitinho, porque no (curso) são oferecidos, nós temos três turmas, três entradas, 2010.1; 2011.1; 2011.2, são quase 400 alunos e além desses 400 alunos nós temos 10 polos [...] (CC).

Contudo, é importante pontuar que existem diferenças no controle entre docentes, de modo que os mecanismos de supervisão mostram-se mais presentes sobre os professores-tutores, principalmente devido ao fato de eles terem uma relação mais próxima com os estudantes. Assim, segundo trechos das entrevistas com os docentes P2 e P7, os professores-tutores ficam mais expostos:

Porém, como a relação do aluno é muito mais com o tutor virtual, a tendência é a punição ser mais com o tutor virtual, porque os alunos tendem a reclamar muito mais do tutor virtual do que do professor executor, porque eles não têm tanto contato com o professor executor. É mais com o virtual. Eu acho que é muito mais com os tutores virtuais. O monitoramento é muito mais do que com o professor executor. Eu acredito que sim (P2).

O (monitoramento) do tutor já é mais fácil, porque o tutor tem essa obrigação, digamos, de ta acompanhando as dúvidas do aluno, ta incentivando as discussões, então isso é mais comprovável, digamos. Porque ou ele gosta ou ele tira a dúvida ou não tira (P7).

Além disso, o próprio controle da atividade docente, ainda mais na EAD, é uma tarefa complexa para muitos dos entrevistados, de modo que isso contribui para que os professores acabem por ter maior autonomia. Os docentes P2 e P7 relacionam a maior autonomia à natureza da atividade em si:

[...] controle é complicado, porque, assim, uma coisa é você na presencial, você preparar a aula e você ministrar a aula. Outra coisa é numa educação à distância, que tem um modelo, que você prepara a aula, mas quem vai ministrar a aula é outra pessoa. Então, cada um acaba dando seu jeito. Por mais que você tenha um conteúdo que seja um norte, mas cada um, cada tutor tem uma formação, tem uma cultura, tem seus valores, que acabam sendo transferido pra aqueles alunos. Então, assim, a diferença que eu percebo é essa, que é mais livre pra o tutor, pra o professor da educação à distância, ele tem mais liberdade, mas tem menos controle da aula que vai ser ministrada (P2).

éhh... enquanto professor, avaliar o desempenho do professora... pô, isso é complexo. Isso é muito complexo, porque tem a parte off-line, digamos, de planejamento e elaboração de prova. Como é que você vai avaliar uma elaboração de prova do aluno, do professor, se o material que ele preparou ta ok? Mas isso não é só um problema da EAD, mas um problema da graduação presencial também. Como se avalia o professor na graduação presencial? Hoje em dia, avaliação institucional, deixa eu ver como é que faz, aluno, o chefe, seria mais ou menos esse modelo aplicado. Acho que não tem... partir pra uma coisa quantitativa, do tipo, número de interações com aluno, é complicado na parte do professor executor, porque se ele fez o login no sistema, não significa que ele ta fazendo nada mais. Pode ser que ele faça o login e pronto (P7).

Veja só, as regras existiam, mas ainda existe a dificuldade de se acompanhar e se fazer cumprir as regras. Assim, é muita coisa, é muito professor, é um trabalho árduo, tem que ta olhando toda hora se as coisas tão sendo executadas da forma que foi planejadas e muitas vezes as regras não eram seguidas. Muitas vezes eu não seguia as regras, porque às vezes ou não ficou claro ou éhh... é, basicamente é isso. Existia dificuldade, assim, de acompanhar, de monitorar. O trabalho de monitoramento eu imagino que seja muito árduo, porque não só tem que olhar... monitorar o acesso ao ambiente dos professores executores, dos tutores também, bem como responder a eventuais dúvidas, questionamentos de alunos, não sei quantos alunos pelos polos por aí, então, assim, isso tudo tem que ter uma responsividade muito alta, tem que funcionar muito bem pra poder dar certo. A gente teve dificuldade com relação a isso. (P7).

Os achados vão ao encontro do que é colocado por Cameron (1984), que coloca que mecanismos de controle pautados em resultados não funcionam bem no contexto universitário devido ao fato de os números serem difíceis de ser interpretados em contextos de ensino. Como defendem também Huisman e Currie (2004), para julgar a qualidade da educação dada aos estudantes no ensino superior, instrumentos de caráter quantitativo e qualitativo, aplicados de forma constante e ao mesmo tempo, são muitos custosos. Isso quer dizer que o AVA sozinho e seus mecanismos de supervisão não são capazes de avaliar os professores.

Alguns docentes também chegam a advogar que, nas suas visões, a punição para os maus professores é demorada. O docente P8 explicita isso:

Numa rede privada ele é punido. E qual é a diferença? A diferença é porque, assim, na rede privada ele tem uma meta a atingir, tem resultados, tem que comprovar esses resultados e se num atendeu a empresa privada tira. Oh, Márcio, mas também num tira no nosso curso? Tira, mas, assim, que venha a tirar, ele já tem recebido uns 4 meses, ele fica 4 meses lá ou 2 meses recebendo pra depois ser retirado. Então, a imagem já fica negativa. Se o tutor errou agora, chamou atenção e ele fez novamente, na próxima ele não faz mais. Na rede privada é assim, reclama uma, se não aconteceu, tira imediatamente, porque senão fica rotulado e que não presta, que não funciona. Eu fico vendo isso muito (P8).

O que se pode verificar também é que no final existem mecanismos de monitoramento sim. Contudo, funcionam de um modo mais informal, embora não em toda sua potencialidade, a partir principalmente do feedback dos outros atores. A fala do professor P8 retrata bem esse aspecto:

Então, quando você exerce uma função bem feita, onde os professores ligam, aluno dá elogio, num tem dor de cabeça, você posta suas notas, faz todas as suas obrigações, você vai começando a ter destaque. Eles vão filtrando os melhores. Não é me colocando como os melhores. Eles... a coordenação vai filtrando os melhores. Aí quando você vai filtrando os melhores, você vai começando a criar um relacionamento de confiança: “esse professor pode ter certeza que ele resolve. Esse professor vai resolver” (P8).

Os achados desta seção contradizem o que é colocado por autores como Lapa e Preto (2010) e Del Pino et al. (2011), os quais defendem uma forte tendência para delimitação da prática docente no contexto da modalidade de EAD no âmbito universitário. Além disso, apontam que o trabalho dos professores fica mais restrito por causa de mecanismos de controle. O que, pela fala de dos entrevistados, aparenta não acontecer, embora mecanismos formais de controle ou mesmo processos de supervisão demonstrem ter suas limitações, ou mesmo não poderem ser utilizados em toda sua potencialidade.

Com relação à terceira dimensão do conceito de SLA (baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle), a partir da análise dos dados, é possível verificar dois

indicadores: mecanismos de controle debilitados e dificuldades em aferir problemas. A adequação da supervisão branda, o outro indicador da dimensão em questão, ao *locus* investido é relativa, pois além dos mecanismos formais de monitoramento, há os mecanismos informais (viabilizados principalmente pelo feedback dos alunos com relação aos docentes). Além disso, existe a punição para os professores quando esses apresentam posturas errôneas. “Se ele pisar na bola e aquilo vai comprometer o trabalho da equipe [...] Não, ele é excluído, tem que ser, entendeu? Então isso aí eu não tenho a menor dificuldade de dizer por que é o que ocorre realmente, entendeu?” (CC).

As organizações levemente articuladas preservam e executam mecanismos de controle. Porém, o que acontece é que esses ficam, muitas vezes, restritos a agir sobre classificações formais. Em outras palavras, pode-se colocar que os documentos e as regras são estritamente supervisionados. O objetivo principal disso é preservar as categorias legitimadas dentro e fora da instituição, fazendo com que a organização mantenha o reconhecimento e a aceitação externa (MEYER; ROWAN, 1978; MEYER; ROWAN, 1991).

Dentro do *locus* investigado, essa dimensão (controle cerimonial sobre normas) pode ser aferida quando se trata de diferenciar a função de professor-executor da de professor-tutor. Embora a UAB, e mesmo o curso, coloquem as atividades dos professores-tutores e dos professores-titulares bem definidas, o que acontece é que a separação entre essas funções dificilmente é seguida dentro do curso:

Olhe, veja bem, eles deixam bem claro qual é o papel de tutor virtual, deixam muito claro. Só que na prática não é assim, não é assim. A gente faz muito mais do que é exigido. Vou lhe dizer uma coisa: o tutor virtual hoje, ele não corrige atividade, ele não corrige a atividade. Ele orienta, ele dá o norte. Agora mesmo to com um trabalho dos meninos. Agora, quem corrige é o executor. Professor tutor virtual não corrige prova, nada, né? Isso... to falando dessa disciplina que eu to dando agora, né, a outra, não, a outra eu já corrigia. Muito embora essa competência é do tutor, professor executor, mas aí tem um erro: quem é que conhece o aluno? É quem vê o aluno, é aquele que interage com o aluno cara a cara, é aquele que todo dia ta no ambiente e ta dizendo: [“_olha, o que é que ta havendo, o que é que você ta precisando, o que é que você quer, né, onde ta faltando apoio de você, o que você carece”] [...] (P1).

Por mais que se tente estabelecer uma cartilha, onde diga: a função do professor executor é essa, a função do tutor é essa, mas eu acho que acaba que no meio informal, o professor executor acaba atribuindo algumas coisas que deveria ser dele pra o tutor. Tipo: às vezes ele ta sobrecarregado de provas, e correção de prova, de acordo com o manual, deve ser feita pelo professor executor. No entanto, ele acaba transferindo para o seu tutor, que às vezes o volume é muito grande. Então, nesse ponto é que eu percebo que às vezes não ta tão delimitado (P2).

E, assim, todo mundo sabe que você que é professor num momento você vai ser tutor em outro, não é, então, assim, pelo menos pra quem já tem experiência, já sabe: [“_ah, eu vou entrar, minha função é essa”]. Agora tem tutor que realmente ele vai mais e nada impede que ele faça mais. Por exemplo, eu tive tutor excelente, porque eu tenho 5 polos, então o tutor corrige atividade virtual, mas a prova sou eu. Então, a prova, eu que corrijo. Então, eu tenho que corrigir os 5 polos, tenho que dar o feedback na época e aí tem tutor que tem acesso a dar isso e me liga: [“_oh, Valéria, eu posso corrigir isso? Eu apliquei aqui, eu fui selecionado...”], porque é escalado que vai pra sede aplicar prova [“..._eu fui escalado pra sede da gente, pro polo da gente, eu posso corrigir as provas? _Pode! Corrija!”]. Ele corrigiu, lançou. Então, assim, é bom que ajuda, porque enquanto o tutor só tem aquele polo a gente tem 5, né? (P4).

São, mas eu acho que... por exemplo, agora dessa última vez que eu fui... que mudou a coordenação, que muda pra caramba a coordenação do BAP, foi a primeira vez que eu acho que isso ficou determinado, assim, com mais clareza. Ainda hoje, por exemplo, uma tutora me escreveu, né, que eu que devo corrigir, sabe, a atividade, então me dá a sensação de que apesar de existirem as regras, elas não são passadas com clareza ou não são reforçadas, assim, porque sempre que muda um coordenador, muda um pouco as informações. Eu ainda tenho surpresas quando eu vou nas reuniões, assim, sabe? Então, agora ta assim, mais delimitado, mas eu acho que ta bem claro, foi enviado pra todo mundo, mas eu acho que não foi muito validado, assim, por todo mundo, algumas pessoas, por exemplo, não se adaptaram a essas mudanças todas. Mas é claro, é claro, assim (P6).

Conforme Alonso (2010), é tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor. Segundo a autora, e conforme os entrevistados, é possível notar que, muitas vezes, ao tutor fica destinado à maior parte das atividades de ensino, além de já ter que executar um atendimento mais próximo aos estudantes. Um dos problemas relacionados a isso, segundo Alonso (2010), e conforme os próprios entrevistados, é que o tutor termina por não possuir, profissionalmente, reconhecimento compatível com suas atribuições.

Hai-Jew (2004) postula que os gestores do curso procuram manter o controle com relação ao currículo e às práticas pedagógicas gerais, incluindo a alocação de professores em determinadas disciplinas. Nas decisões relativas a esses pontos, os docentes não participam. Isso pode ser visto na fala do docente 10 e no discurso do coordenador de curso:

[...] mas na disciplina, ela tem uma ementa, na ementa a gente num mexe, porque num pode mexer, mas a montagem do programa a partir da ementa você fica tranquilo. Quando você tem o material base é massa, porque a matéria já mastigada. Quando você não tem, aí você tem que ta procurando um material adequado, lidar com os direitos autorais, aquela coisa todinha pra ta disponibilizando pro o pessoal. Mas, tirando isso, a gente tem uma... dá pra fazer um negócio bacana, dá pra fazer umas experiências boas (P10).

Certo. E eles podem interferir inclusive nos tutores que vão trabalhar com eles? Os professores executores podem escolher os tutores? (Pesquisador).

Não, isso realmente não acontece não. A gente pega tanto professor executor, quanto os tutores virtuais a gente faz exatamente em função do perfil, então, é, até agora pelo menos no meu mandato a gente não tem dado essa autonomia (CC).

Na última dimensão de sistemas levemente articulados (controle cerimonial sobre normas), é possível verificar seus dois indicadores: forte controle sobre regras formais; e categorias racionalizadas contraditórias entre si. Pode-se notar o primeiro indicador no controle da coordenação sobre os currículos e na alocação de professores. Já o segundo indicador manifesta-se na separação entre as funções de titular e tutor, que, embora institucionalizada formalmente dentro do curso e reconhecida pela UAB, é difícil de ser verificada na prática.

No Quadro 12 (4), a seguir, serão apresentados os indicadores verificados, por meio da análise de dados, tendo em vista o conceito de sistemas levemente articulados e suas respectivas dimensões.

Quadro 12 (4)- Sistemas levemente articulados – dimensões e indicadores verificados

Dimensão	Indicadores Verificados
Baixa interação e dependência entre os atores	Interações inconstantes e fracas entre atores: - É como eu te disse, a gente tinha pouco contato. Eu tava lá (na sede da IES) e fuçava mais porque eu queria saber das minhas disciplinas [...] Não tem aquela coisa, assim, rádio corredor? Nem isso a gente tinha, porque a gente (os professores) não se conhecia. (P3)
	Forte autonomia dos atores: - Hoje, atualmente é assim, eu só vejo meus alunos. Só quem interage com meus alunos sou eu. Outro tutor não pode interagir. Não pode interagir no ambiente naquela disciplina. (P2)
Problemas mantidos sem resolução	Dificuldades para reparar distúrbios: - O (curso) teve dificuldades iniciais porque teve muitas coordenações diferentes, professores que assumiam e depois realmente não podiam continuar e quando eu peguei no final do quinto período indo pra o sexto tinha muito problema de pendência no curso, então as vezes é difícil você sanar em um ano pendência de dois anos e meio, três. (CC).
Baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle	Mecanismos de controle debilitados: - Tem uma pessoa só pra visualizar quantas horas a gente tá dando no ambiente. Aí tem essas reuniões pra chamar atenção, pra dizer que... o discurso é muito bonito, sabe, mas às vezes a prática não... Eles mesmos não... entendeu? [...] Fica uma única pessoa (P1).
	Dificuldades em aferir problemas: - Teve um problema no sistema e eu não consegui postar as notas, eu mandei as notas por e-mail e eu não voltei no ambiente depois pra botar as notas e isso foi no começo do ano passado e só agora foram dar conta que as notas da disciplina que não deu pra postar e eu também esqueci, então não é em tempo real, assim, acho que demora muito. (P6).
Controle cerimonial sobre	Forte controle sobre regras formais:

Dimensão	Indicadores Verificados
normas	- Mas na disciplina, ela tem uma ementa, na ementa a gente num mexe, porque num pode mexer, mas a montagem do programa a partir da ementa você fica tranquilo. (P10).
	Categorias racionalizadas contraditórias entre si: - Por mais que se tente estabelecer uma cartilha, onde diga: a função do professor executor é essa, a função do tutor é essa, mas eu acho que acaba que no meio informal, o professor executor acaba atribuindo algumas coisas que deveria ser dele pra o tutor. (P2).

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

A partir da análise do Quadro 12, pode-se aferir que o conceito de sistemas levemente articulados relaciona-se ao *locus* investigado, pois suas quatro dimensões, embora não com todos os indicadores estipulados, encontram-se presentes.

Na próxima seção, apresentar-se-á a o resultado da análise de dados com relação ao terceiro objetivo específico deste trabalho.

4.5 A Lógica da confiança entre coordenadores e professores no curso

A lógica da confiança é basicamente o processo de preservação da imagem de si e dos outros para, dessa forma, manter a legitimidade da organização, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funcionar (MEYER; ROWAN, 1978). A LC envolve uma postura de boa fé, por parte dos membros da organização, ou mesmo de fora desta, de que os seus colegas irão executar suas tarefas e atividades de modo aceitável, sem necessitar de uma forte supervisão.

Para responder ao objetivo específico desta seção (indicar como se dá a lógica da confiança - mito do profissionalismo; rejeição a mecanismos de supervisão; discrição e respeito; e tolerância para com erros observados - entre coordenadores e professores do curso de graduação à distância em administração na UAB), são apresentados os resultados da análise das entrevistas. As categorias, as dimensões e os indicadores foram definidos a priori, com base no referencial teórico.

Para Meyer e Rowan (1978), o mito do profissionalismo aponta que os professores são profissionais que se singularizam por ser altamente treinados e instruídos, o que faz com que não necessitem sofrer, ou não devam sofrer, interferências por parte dos gestores na execução

de suas atividades. Por conta disso, à medida que os professores vão adquirindo maior experiência e titulação, ao longo da carreira, passam a receber maior confiança por parte dos seus colegas e da coordenação (DANIEL; OKEAFOR, 1987).

Ao analisar as entrevistas de uma forma geral, infere-se que a maioria dos entrevistados não vê relação entre titulação e autonomia a ponto de os professores serem menos monitorados pela coordenação. Entre os entrevistados, a perspectiva preponderante é a que coloca que a autonomia tem ligação com a experiência dentro da EAD *online*, já que com ela o docente possui maior habilidade para lidar com as ferramentas e os aspectos próprios de um curso a distância. A titulação não é um fator direto de maior respeito por parte dos outros atores. As falas de P4 e P6 relatam bem isso:

O treinamento ajuda, você sabe resolver o problema no sistema, se você não entender o sistema, você trava, né? Você corre o risco de apagar alguma coisa importante e não saber colocar de volta e aí tem que ligar pro suporte: [“_eu apaguei um negócio aqui e não sei trazer de volta”]. E aí o suporte demora umas 24 horas pra dar um retorno. Então, assim, faz diferença, sim, a experiência, o treinamento pra autonomia em sala de aula. Titulação, sinceramente, eu acho que não. Titulação eu já vi muita gente com titulação boa, porque o professor ele não é só Academia, o professor é Academia e relacionamento interpessoal (P4).

Eu acho que essa coisa da titulação não faz muita diferença lá. Eu acho que a titulação só faz diferença pra te colocar no cargo, mas tanto como professor como executora eu já compartilhei opiniões, conversas com outros profissionais, pessoas que trabalham, alguns que já são doutorandos, alguns que nem mestrado têm e ninguém me fala de não receber acompanhamento diferente. Pelo contrário, todo mundo fala da falta de monitoramento, da dificuldade de comunicação que ainda existe, da não resposta de e-mail. (P6).

No entanto, isso aparenta ir de encontro ao que coloca a própria coordenação e o núcleo de EAD da instituição, pois fizeram recentemente uma seleção mais restritiva: “Então abriram agora um edital, que eu acho que teve em torno de quase 300 candidatos de universidades públicas, então isso é uma forma de que a unidade entendeu de dar um certo *upgrade* porque as vezes você ficava refém da qualidade de professores” (CC). Além disso, algumas disciplinas já passaram a ser reservadas para professores da própria IPES, segundo o coordenador do curso:

[...] tanto que agora a unidade, em função de algumas orientações pra determinadas disciplinas como estágio e até para as coordenações de curso, a orientação é que essas disciplinas sejam – e seminário temático, monografias –, sejam de competência de professores da casa, ou de professor de universidades públicas porque ele tem uma titulação, uma formação acadêmica mais sólida (CC).

De modo geral, quando perguntados sobre seus colegas, os professores costumam responder que esses são preparados. Alguns docentes isolados alegaram que não eram, ou que antes não eram, mas agora estavam mais bem capacitados.

Em sua grande maioria, profissionais para a docência, sim. Isso, a grande maioria [...] Eu conheci alguns muito bons professores (P5).

Um aspecto que parece afetar o mito do profissionalismo é a natureza do vínculo profissional dos professores com o curso. Geralmente, o curso é uma opção secundária de trabalho. Os docentes P1 e P4 relatam bem isso em seus discursos:

Então, pelo menos, pelo menos, uma semana. Pelo menos, pra introdução. Então, eu acho que tem gente que... todo jeito. Tem gente que ta lá e acha que é um bico. Eu não vejo como um bico, se você for por essa perspectiva, você não ta fazendo nada em prol do outro. Então não é por aí (P1).

E se o ensino EAD ficar por esse caminho, ele pode chegar num colapso, porque vai ser sempre por bolsa, por que sempre por bolsa? Por que é que não cria um vínculo como professor temporário de 2 anos? _Ah, você entra, passa 2 anos, 2 anos num pode. _Ou criar um a distancia de 6 meses se não quer criar um vínculo empregatício?”. Mas, não, os tutores são remunerados por bolsa, alguns não são como eu, que sou concursada aqui, enfim, tenho minhas rendas e eles abandonam. Então o sistema, eu acho que é um sistema falho, na estrutura administrativa dele é totalmente falho e isso vai ter reflexo lá no acadêmico (P4).

É possível notar que a dimensão do mito do profissionalismo aparentar ser enfraquecida dentro do curso. Alguns atores defendem que existe uma relação entre a autonomia e a experiência de ensino, mas só quando essa experiência vem da vivência na própria EAD *online*, pois esperam que a experiência prévia na modalidade traga junto maior habilidade no uso das ferramentas do AVA.

Assim, os professores mais velhos ou os que tenham mais experiência no ensino presencial, por exemplo, não necessariamente recebem maior respeito que os outros que não têm essa experiência. Pelo contrário, muitas vezes, é possível que esses tenham até mesmo maior dificuldade de manejar as ferramentas da EAD *online* e demandem maior acompanhamento por parte de outros professores e da própria coordenação.

A LC e sua dimensão do mito do profissionalismo foram verificadas em ambientes onde os atores possuem considerável estabilidade e tempo de permanência, assim, a alta rotatividade dos professores, dentro do curso, pode ser uma dos fatores que causa maior enfraquecimento do conceito dentro *locus* pesquisado. O mito do profissionalismo também pode ser afetado pelo fato de grande parte dos docentes ser ligada prioritariamente a IES privadas, onde se pode ter menos pesquisa e menos importância para com a titulação do profissional.

Porém, ainda dentro desse contexto, as IPES, por meio de seu núcleo de EAD e o próprio coordenador de curso, o qual é concursado da instituição, participando inclusive de programa de pós-graduação *strictu sensu*, dão maior importância à titulação, pois restringem certas disciplinas a professores da casa e associam qualidade a títulos acadêmicos. Dessa forma, existem perspectivas contraditórias dentro do curso. Pelo menos entre o coordenador de curso e os professores.

Ao longo das entrevistas, um ponto discutido também por alguns professores foi com relação à autonomia didática. Relatou-se que os professores-titulares ficam relativamente livres para montar suas disciplinas no AVA sem interferência da coordenação ou de diretrizes existentes. O docente P6 relata esse aspecto:

Com certeza a EAD, mas eu acho que é mais porque... por exemplo, eu preparo as minhas disciplinas na EAD, o coordenador nunca me deu um *feedback* do ambiente, se ta bom, se ta ruim. Eu tenho essa sensação, se fosse... por exemplo, quando eu ensinava na escola privada, na presencial, eu recebia um plano de aula, de disciplina, eu tinha que apresentar isso pro coordenador, eu tinha que mostrar pra ele o que é que eu tava fazendo. Eu nunca fui... Então isso me dá mais autonomia. Parece uma ingerência, mas eu me sinto mais autônoma pra fazer o que eu quero.... eu acho que a gente tem mais autonomia talvez pela distância do monitoramento (P6).

A fala de P6 vai ao encontro do exposto por Rezende e Urbanavicius Júnior (2009) que, em seu estudo de um curso a distância em uma IPES, apontam os professores como profissionais com considerável autonomia sobre suas atividades.

Com relação ao mito do profissionalismo, pode-se colocar que não é verificado um dos indicadores (quanto maior a experiência/titulação, maior a confiança recebida). Já com relação ao outro indicador (professores não devem sofrer interferências nas práticas de ensino), pode-se notá-lo nos discursos dos entrevistados.

Além do mito do profissionalismo, os professores e outros atores, dentro das organizações educacionais, coadunam de uma forte rejeição a mecanismos de supervisão, principalmente sobre a atividade docente (DANIEL; OKEAFOR, 1987; MEYER; ROWAN, 1978). Esta segunda dimensão da LC procura analisar, então, a postura dos entrevistados frente à existência de mecanismos de supervisão sobre as atividades dos professores.

Ao se analisar as entrevistas, verifica-se certa rejeição a certos tipos de mecanismo de monitoramento, como o feedback dos estudantes do curso. Há docentes que aceitam esse mecanismo informal de monitoramento, mas há outros que discordam fortemente devido ao receio de que a opinião dos alunos possa ser utilizada como único ou o mecanismo preponderante de avaliação. Os docentes P3, P7 e P10, em trechos de seus discursos, apontam isso:

Então, é complicado. Assim... Aí tem a área de informática em educação que tem méritos computacionais que podem observar melhor essas interações, que podem dar respostas no futuro. Hoje... difícil. Acho que a melhor avaliação é o aluno, o feedback do aluno (P7).

Então, assim, eu acho que tem que pesar a história do professor como um todo. Às vezes a má interpretação de um aluno prejudica. Então, se o coordenador não conhecer a história... eu já passei por três [...] . Então, assim, se a pessoa... não ter boas referências e souber: [“_não, a professora trabalha direitinho”] e pesar só na avaliação o que um aluno fizer num momento infeliz, né, que eu coloquei por causa de homônimos, por causa que eu não tava com a minha planilha de casa, porque se eu tivesse, eu abria as planilhas e já ia logo na letra dele e via qual era o polo dele, e aí ele interpretou mal. É complicado (P3).

Aí tinha essas coisas, o semestre passado, a coordenação mandava muito e-mail dizendo que os professores precisam tá acompanhando no Moodle, que vai ser feito uma avaliação, mas eu acho que é muito difícil fazer uma avaliação, porque, por exemplo, quando você tem um curso que é problemático, num ambiente que não funciona direito, quando você não tem um feedback muito rápido de resposta das coisas, então fica muito a fala do aluno pra avaliar o professor. Então, eu penso que é preciso construir outros mecanismos que vão pra além dessa fala do aluno, porque termina que as dificuldades do funcionamento do curso estruturais podem rebater sobre o professor que vão rebater sobre o aluno, mas não é culpa do professor (P10).

Dentro dessa discussão, a própria coordenação reconhece a limitação de depender do respaldo apenas dos alunos. O coordenador de curso e coordenador de tutoria reconhecem a limitação de ser avaliar o desempenho das atividades docentes com base somente na perspectiva dos discentes:

Porque os próprios alunos sentem na pele isso, quando tem alguma dificuldade de professor que não tá dando conta do assunto eles próprios dizem pra gente. Quer dizer, eles próprios dizem pra gente, mas quer dizer. Eles próprios dizem: professor deu uma aula péssima, passamos um semestre fazendo macroeconomia, mas a gente não apreendeu nada, então a gente as vezes tem que ver como é que soluciona isso, porque não tem lógica um negócio desse, então as vezes, o problemas é que as vezes tem determinados alunos, ou determinadas turmas que por aquela questão de – não vou dizer a turma toda, porque eu não gosto de rotular – mas as vezes é aquela história, você, tá todo mundo satisfeito em passar (CC).

Então, quer dizer, o caminho que eu acho mais seguro é esse, é ouvir os dois lados. Porque aluno, você sabe, quando ele não gosta do professor, ele comete uma série de absurdos, aí a gente tem que ouvir... na minha opinião, tem que ouvir os dois lados e ver, procurar acompanhar depois o que acontece e ver como é que se resolve (CT).

Essa preocupação por parte de alguns docentes e da própria coordenação vai ao encontro do que é defendido por Botelho e Maffra (2009), que colocam a necessidade de que múltiplos mecanismos sejam utilizados para avaliar o desempenho dos professores e não somente a avaliação por parte dos discentes.

Por outro lado, verifica-se uma forte tendência dos professores-titulares de não executarem mecanismos de controle dentro do AVA sobre os professores-tutores. Os titulares tendem a dar autonomia aos seus professores-tutores, como pode ser notado nas falas a seguir:

Os alunos reclamaram à coordenação sobre a disciplina de Estágio, dizendo que o tutor virtual é um fantasma. Colocaram em letras garrafais, inclusive, no ambiente para que todos vissem. Eu não vi porque eu era de outro polo. Então, os estudantes daquele polo viram, o professor executor viu, a coordenação também tem condição de ver, então a gente foi chamado pra uma reunião, pra saber o que tava acontecendo. Por que é que o tutor não estava respondendo aos questionamentos dos estudantes? Foi aí que o executor foi fazer o monitoramento de cada um dos tutores, identificou que aquela pessoa tava há mais de 20 dias sem entrar no ambiente. Então, assim, foi chamado pra ver o que era que tava acontecendo (P2).

É a aquela coisa, se você disser que o cara entrou, tem aquele... eu sou da seguinte filosofia: eu num gosto daquele trabalho braçal, operário. Se eu disser que o cara ta com 24 horas online, não quer dizer que ele ta com 24 horas com qualidade, entendesse? É esse tipo de controle que existe. É essa atividade online, que você vai lá no sistema ver, é o aluno que é o primeiro a reclamar na ouvidoria, enfim, eu acho que... se for basear nesses controles, não é um controle eficiente. Eu acho que é aquela coisa, é igual um curso presencial, você tem que ta perto. Você tem que dizer: [“_oh, Sheila trabalho assim, Marília trabalha assim, Paula trabalha assim, Valéria trabalha assim”]. Então, assim, se for depender desse controle, não é um controle bom, não (P3).

É, o site, o Moodle. Você coloca vídeo, você coloca filme, você coloca slide, você coloca apostila, você consegue publicar um livro todo se você quiser. Então, assim, eu dou várias alternativas pro meu aluno, né, tanto que tem aluno que gosta. Minha equipe de tutoria geralmente ela não tem muita dificuldade, mas eu dou autonomia, eu digo: [“_eu to te dando essa aula”], como eu sei que aula é uma coisa muito pessoal, eu digo: [“_pode modificar à vontade e utilizar recursos extras!”]. A única coisa que eu paço que me procure antes é se for passar uma atividade a mais, valendo uma pontuação, pra que todos os polos tenham a mesma oportunidade, né? Porque às vezes, um no polo sabe que teve e o outro não tem (P4).

Todavia, como achado mais importante, e que vai de encontro a essa dimensão da lógica da confiança, aponta-se que os professores não expõem uma postura totalmente contra aos mecanismos de controle, pelo contrário, visto que, na maioria das vezes, o que eles defendem é o seu aperfeiçoamento, como pode ser notado pelas falas a seguir. O docente P6, inclusive, reclama da falta de feedback da coordenação:

Eu acho que todo mundo tem que ser avaliado. Agora, você tem que ter critérios, tem que criar indicadores, esses indicadores têm que ser muito transparente e quem te avalie se possível seja alguém que faça parte daquele processo. Porque, querendo ou não, nós somos corporativistas, então fica difícil você... (P3).

Não existe... por exemplo, eu nunca recebi, eu to desde 2009, eu nunca recebi uma avaliação do meu trabalho, um feedback ou coisa assim: “(...), ta tudo bem? Quer marcar um Skype?”, “vamo pra coordenação,

individualmente?” ou “vamo pra uma reunião presencial?”. Nunca tive. É sempre pra tratar coisas relativas a pendências ou demandas (P6).

A rejeição a mecanismos de supervisão tem peculiaridades entre os professores entrevistados. Embora esses rejeitem o monitoramento constante dos professores-tutores ou mesmo a limitação das atividades e funções desses, não se inclinam contra mecanismos de monitoramento sobre suas atividades por parte da coordenação. Com isso, pode-se ver que contrário aos argumentos de Reponen (1999) e Reis (2009), pelo menos no curso pesquisado, os docentes não se colocam avessos às regras nem ficam reivindicando maior autonomia. Por sua vez, Moore e Kearsley (2011) colocam que a ideia de ser supervisionado não é tão bem compreendida na área acadêmica como é no mundo empresarial. Contudo, acontece que grande parte dos professores entrevistados, e inclusive o coordenador de tutoria, tem vínculo com instituições de ensino superior privadas. Talvez isso torne a utilização de mecanismos de monitoramento mais aceitável e compreensível por parte dos docentes. Aqui também a dimensão ora em análise da lógica da confiança mostra-se enfraquecida. As reclamações frente aos mecanismos de controle aparentam ir de encontro a sua simplificação, mas não contra a existência deles em si. Assim, não se verifica o indicador (rejeição a mecanismos de monitoramento sobre os professores).

A terceira dimensão da LC denomina-se descrição e respeito. Esta aponta que potenciais confrontações com os professores, quando tenham a possibilidade de realmente vir a acontecer, sejam minimizadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Sendo assim, os coordenadores tendem a mostrar apoio aos professores frente a reclamações para com eles ou alertar previamente os professores sobre supervisões.

Segundo alguns dos entrevistados, há casos nos quais os indivíduos evitam conflitos entre professores ou entre a coordenação e os professores, conforme se pode verificar em um trecho da entrevista com um docente, a seguir:

E a gente tenta não entrar em conflito, né? De não dizer assim: [“_ah, mas isso aí não é minha atribuição”]. Pra gente não entrar em conflito, a gente até acaba aceitando, até porque entende, porque o volume é grande e fica difícil pra ele (professor-titular) corrigir todas as provas, por exemplo (P2).

Por meio da análise das falas dos professores entrevistados, pode-se também notar que a coordenação chama a atenção dos professores de maneira coletiva quando tem que fazer alguma reclamação perante uma postura inadequada dentro do curso. Vários docentes apontam isso e os docentes P2 e P8 colocam essa situação nitidamente em seus discursos:

Acontecendo algo com algum tutor virtual, exemplo: “atenção, tutores, é importante o cumprimento do horário da aula, para que os alunos não sejam prejudicados”. Isso aí, provavelmente alguém chegou atrasado, fica

chegando atrasado ou não vai. Então, eles dão esse tipo de chamada na gente. Mais ou menos nesse sentido (P2).

Não eram confrontados, não eram orientados. O que acontecia, que eu posso... a percepção que eu vejo é que às vezes, quando acontecia um problema específico, então era passado de forma generalizada. Mas, assim, o fato de ir no foco do problema ou de tentar pontuar o problema, esses realmente não ocorria (P5).

Isso, isso, não especificamente. Se aconteceu uma besteira... [“_gente, vocês tão demorando a postar notas”]. Fala pra todos. Aí eu acho uma postura muito ética nesse ponto, de chamar e dizer: [“_oh, todos tão errando!”] e cada que puxe a atenção e veja onde é que ta errando ou não. Então eles fazem isso (P8).

Na visão de um dos professores entrevistados, o docente P8, não acontece a confrontação em si, o que se tem é uma orientação por parte da coordenação para os professores:

Não, não é que são confrontados. Éhhh... como é que eu posso dizer... alguns, eles são orientados a não errar novamente. Como o nosso país é novo nessa questão de ensino à distância, estamos tentando adaptar. Toda vez você chegar e trocar professor, a gente vai ta daqui a pouco sem ninguém. Então, assim, a coordenação tem esse cuidado, todos têm esse cuidado: [“_oh, o caminho é esse, não vai por aí, não! Aprendam a falar com os alunos, tente ter esse contato mais formal pra não abrir demais esse leque e achar íntimo demais! Evitem usar seu e-mail pessoal, porque qualquer registro que não for pelo AVA vai ficar complicado”]. Então é orientado Não é chamado atenção, é orientado (P8).

Em parte, as falas de entrevistados coadunam com o que pregam Marra e Melo (2005), de que há a tendência dos gestores universitários evitarem conflitos, procurando conversar e negociar, caracterizando, então, uma política de não enfrentamento. Para os autores, a gestão de pessoas nas universidades pode ser tida como uma fonte de desavenças e pressões, pois coordenar pessoas, principalmente quando são seus colegas docentes, os quais podem possuir interesses distintos, e fazer com que eles trabalhem em equipe, é um algo dificultoso.

Esta dimensão da lógica da confiança pode ser notada a partir de um dos seus indicadores (coordenadores alertam previamente os professores sobre supervisões) quando a coordenação chama a atenção dos docentes de forma coletiva, pela conduta errônea de alguém ou de alguns, ou mesmo quando a coordenação avisa previamente aos professores da necessidade de postar notas e entrar no AVA, já procurando evitar que no futuro tenha que chamar a atenção. Contudo, o outro indicador da dimensão descrição e respeito (coordenadores mostram apoio aos professores frente a reclamações para com eles) não é inferido.

Na lógica da confiança, há certa tolerância, por parte dos coordenadores e professores, para com erros destes últimos na prática docente, quando fica claro que aconteceram. Assim,

os gestores procuram desconsiderar a regra e fingem não perceber o não cumprimento dela por parte dos professores, desde que estes tenham um compromisso mínimo com os resultados e a produtividade (MEYER; ROWAN, 1991). Segundo Daniel e Okefor (1987), o limite da confiança vai até o surgimento de grandes variações no esperado que os professores façam. Contudo, mesmo neste ponto, a interpretação e a consequente variação do nível de confiança devem oscilar consideravelmente entre os atores, dependendo de sua posição dentro da estrutura organizacional e dos seus valores.

Alguns professores colocam que há colegas docentes que mesmo apresentando condutas impróprias dentro do curso, continuam nele. Essa situação é verificada nos discursos a seguir:

E, assim, mas, às vezes nem sempre, você sabe que o sistema é assim, aquele tutor que te deu trabalho, ele às vezes continua, porque ele é amigo do coordenador, que ele foi ex-aluno do coordenador e isso é chato, né, porque teve tutor bom que eu perdi e teve tutor ruim que foi professor depois, de novo, como é que pode ser professor? Aquela menina me deu um trabalho danado! Sumia, não respondia, eu manda e-mail, os alunos reclamavam. É aquela coisa... aí você diz: eu fiz o trabalho de professor e tutor ao mesmo tempo. Só não fui pro polo, né? Então, assim, às vezes acontece isso e aí é chato, que num devia, né, acontecer? (P4).

Agora, também a gente sabe que tem algumas tolerâncias no sentido de professor faz coisas erradas e quem deveria ver que ta fazendo coisas erradas fecha os olhos por questão de amizade. Isso existe. Isso aí existe. A gente até diz isso: [“_isso é coisa de panelinha. Como é que essa pessoa não ta vendo? O camarada ta fazendo tudo errado e não conseguem enxergar que isso ta errado? É questão de panelinha. E essa pessoa ainda permanece? Permanece no programa? Não, só sendo questão de amizade”]. Agora, claro que a gente não vai se indispor, to vendo que ta errado, aí acabo... por exemplo, às vezes o executor faz alguma coisa ou deixa de fazer, não é que ele erre, mas deixar de fazer caba sendo um erro, porque ele deveria instruir e às vezes não instrui os seus tutores. Então, assim, os tutores acabam conversando entre si e dizendo: [“_ta, mas cadê o executor da gente que não ta aparecendo?”]. E a coordenação pode monitorar isso, no entanto, convida novamente pra participar do programa (P2).

Eu já escutei comentários por alto do pessoal da coordenação, que não assumem o compromisso mesmo com o curso, só que agora, eles tão com um problema maior, né, porque a Capes ta fazendo exigências de seleção, só pode ficar quem ta selecionado, aquela coisa todinha e aí dificulta esse processo. Vamos dizer, eu sou um mau professor, mas se tirar quem vai ficar também no meu lugar? Aí vai ficar vazio, né? Aí minimamente o cara tem conhecimento. Aí tem essas coisas aí, mas já escutei, sim, comentários, não citando nomes, mas dizem ‘fulano’, uma pessoa ou outra, tal, que precisa sair do curso, assim, por alto (P10).

Alguns professores advogam que o fato de a IES em si ser uma instituição pública faz com que haja uma demora ou dificuldade maior, em comparação com uma IES privada, para

que as sanções aconteçam ou mesmo as condutas errôneas sejam aferidas. Os docentes P8 e P5, que trabalham concomitantemente em IES privadas, apontam isso:

Ah, num curso da rede pública, ele não é punido por isso. Numa rede privada ele é punido. E qual é a diferença? A diferença é porque, assim, na rede privada ele tem uma meta a atingir, tem resultados, tem que comprovar esses resultados e se num atendeu a empresa privada tira. Oh, Márcio, mas também num tira no nosso curso? Tira, mas, assim, que venha a tirar, ele já tem recebido uns 4 meses, ele fica 4 meses lá ou 2 meses recebendo pra depois ser retirado. Então, a imagem já fica negativa. Se o tutor errou agora, chamou atenção e ele fez novamente, na próxima ele não faz mais. Na rede privada é assim, reclama uma, se não aconteceu, tira imediatamente, porque senão fica rotulado e que não presta, que não funciona. Eu fico vendo isso muito (P8).

Os coordenadores eram voluntariosos, preparados, mas não tinham uma bagagem que pudesse... Eu, como sou... eu atuo na área privada, então o nível de comprometimento é infinitamente superior. Principalmente, uma reunião, aonde não vai o convocado, o cara é desligado. E aí, não. No (curso) a gente via que a coisa era muito solta (P5).

Entretanto, essa postura é negada pelo coordenador de curso, o qual coloca que os objetivos e a própria qualidade do curso se sobrepõem ao docente e a seus interesses. Esse ator procurou deixar claro essa conduta por parte da coordenação durante a sua entrevista:

Então, né pelo fato de você ter um pessoal que você conhece, que atua no ensino presencial, que do seu departamento, se ele, usando um termo mais simplório, se ele pisar na bola e aquilo vai comprometer o trabalho da equipe, num é pelo fato de eu conhecê-lo, de eu ser professor do mesmo departamento dele que ele vai manter-se no curso [...] Não, ele é excluído, tem que ser, entendeu? Então isso aí eu não tenho a menor dificuldade de dizer porque é o que ocorre realmente, entendeu? (CC).

Nada, então, a lógica da gente que eu acho que é a lógica certa, acredito, é essa, quer dizer, o professor tem que servir o curso e não ao contrário, claro que tem que ter uma reciprocidade, se você não se sentir bem no que tá fazendo você não produz bem também, mas a questão da autonomia é essa, o critério é que o professor tenha um perfil que se adeque a necessidade do curso (CC).

Então se você tem opção de [...] substituir alguns, tem problema nenhum nisso, então a relação ela é pessoal do ponto de vista da relação humana, quer dizer, de você tratar as pessoas com dignidade, educação, tudo tranquilo, mas ela é impessoal quando se refere aos objetivos que o curso determinou, as metas, tudo direitinho, então tudo tem que ser cobrado independente de você conhecer a, b ou c, ou de você nunca ter visto aquela pessoa na vida, isso aí eu não tenho menor problema de falar pra você. (CC).

O que se pode notar é que a tolerância existe até que reclamações de alunos, ou mesmo outros atores, realmente surjam. Sendo assim, esses aspectos do curso se assemelham aos achados de Hai-Jew (2004), o qual pontua que a coordenação pode apresentar a tendência de só agir e supervisionar os docentes quando há reclamação por parte dos estudantes, em

grande parte devido à falta de pessoal para poder proceder com as avaliações de forma constante. As falas dos professores apontam isso:

Eu sinto que no BAP, se tiver reclamação é por parte dos alunos. Do professor executor, com relação aos tutores virtuais, eu acho que a condição é a mesma. Se não funcionou, eles tiram, eles cortam, mesmo (P2).

Agora, pela primeira vez eu vejo eles dizendo: [“_ah, tem uma pessoa que tá avaliando se você tá entrando, se você tá postando”], mas até então, eu não sei o quanto tá sendo efetivo, se eles tão mesmo olhando. Eu particularmente acho que não vou ter esse problema, porque eu entro com frequência, eu tenho contato tranquilo, assim. Mas uma coisa que eu sempre vejo é o pessoal cobrando. Eu acho que é só quando os alunos começam a cobrar que algum professor não botou a nota, eles vão e escrevem: [“_gente, vocês não postaram a nota!”], mais no sentido de cobrança do que de monitoramento (P6).

Quando a gente recebe o feedback é só quando o aluno reclama. É no final do semestre, que tá todo mundo querendo dar conta de tudo. Então não é um feedback constante, porque não há um monitoramento constante, assim, é só quando a coisa chega no sinal vermelho (P6).

Ou mesmo quando há reclamação por parte de algum docente para com um colega. No diálogo com P10 verifica-se isso:

[...] o semestre passado tive problema com uma tutora, o semestre atrasado tive problema com um tutor e uma tutora, porque eu ficava incomodado com o tempo de resposta no ambiente pra os alunos, né? E aí eu chamava atenção, a ponto que eu escrevi um relatório e disse pra coordenação: oh, essa caba aqui não dá por isso, aquilo... Então, juntei lá os e-mails e mandei. Agora, já tinha dito a ele que ia fazer isso. E pra menina, nesse semestre, ela também tava assim, mas eu consegui lá resgatá-la e ela funcionou bem. Mas tem dessas coisas, né? [...] O tutor foi desligado. Eles pediram que eu realmente fizesse... primeiro, tinha apresentado por e-mail, depois fui lá, presencial, e eles deram... [“_oh, vai lá, faz um relatório, porque eles fizeram seleção”], então precisava justificar. A menina, não, a gente conseguiu resgatar e tal e aí foi tranquilo (P10).

Além disso, sempre tem que haver seleção para docentes do curso. Existe dificuldade no que diz respeito à reposição dos professores, até como já foi colocado previamente. Desta vez, o docente P8 relata bem esse aspecto em seu discurso:

Como o nosso país é novo nessa questão de ensino à distância, estamos tentando adaptar. Toda vez você chegar e trocar professor, a gente vai tá daqui a pouco ficar sem ninguém. (P8).

Segundo Daniel e Okefor (1987), o limite da confiança vai até o surgimento de grandes variações no esperado que os professores façam. Contudo, mesmo aqui, a interpretação e a consequente variação do nível de confiança devem oscilar

consideravelmente entre os atores, dependendo de sua posição dentro da estrutura organizacional e dos seus valores. Nisso, é relevante colocar novamente a fala do docente P4:

E, assim, mas, às vezes nem sempre, você sabe que o sistema é assim, aquele tutor que te deu trabalho, ele às vezes continua, porque ele é amigo do coordenador, que ele foi ex-aluno do coordenador e isso é chato, né, porque teve tutor bom que eu perdi e teve tutor ruim que foi professor depois, de novo, como é que pode ser professor? Aquela menina me deu um trabalho danado! Sumia, não respondia, eu manda e-mail, os alunos reclamavam. É aquela coisa... aí você diz: eu fiz o trabalho de professor e tutor ao mesmo tempo. Só não fui pro polo, né? Então, assim, às vezes acontece isso e aí é chato, que num devia, né, acontecer? (P4).

De qualquer forma, é importante ressaltar novamente que em um curso da UAB, o que existe é uma relação contratual, ao contrário dos sistemas públicos de ensino, onde a maioria dos docentes é concursada e existe uma forte estabilidade laboral. Isso pode afetar uma menor tolerância a erros por parte da coordenação já que, por um lado, a relação com o corpo docente não é estatutária, o que torna bem menos complexo o seu desligamento do curso do que se o corpo docente fosse concursado.

Ao se discutir a inserção desta dimensão da LC na relação entre atores é importante lembrar que a própria coordenação tem conhecimento de que não pode monitorar tão bem, quanto poderia desejar, os professores. Além disso, ela tem noção de que é, por vezes, difícil encontrar o perfil adequado de docente para a EAD *online* e mesmo fazer seleções a todo momento. Esses aspectos juntos podem fortalecer a dimensão agora em análise. Porém, acontece que a tolerância permanece até que sejam explicitados erros de um docente a partir das reclamações de outro docente ou discente. Mesmo aqui, todavia, é relevante colocar que o coordenador do curso relativiza um pouco a opinião dos discentes, embora tenha interesse na institucionalização desse mecanismo como ferramenta de avaliação do ensino junto com as outras existentes. Além disso, coloca em seu discurso uma postura de ponderação, sempre chamando os docentes para possíveis explicações sobre condutas errôneas.

Com relação à dimensão da LC em discussão (tolerância para com os erros observados), verifica-se que a coordenação possivelmente finge não perceber determinadas posturas. Os coordenadores podem ter conhecimento dessas condutas, contudo, por diversos motivos, a exemplo da incapacidade de monitorar as atividades *online* dos professores a todo tempo, preferem não verificar mais claramente, pelo menos até surgirem reclamações por parte de alguém para com algum professor. Por outro lado, é difícil verificar o outro indicador da dimensão (tendência de minimizar os erros dos professores), pois professores realmente são punidos e expulsos do curso, embora realmente exista tendência por parte da coordenação em chamar os professores antes de tomar alguma medida.

A seguir, no Quadro 13 (4), são apresentados os indicadores verificados por meio da análise de dados, tendo em vista o conceito da lógica da confiança.

Quadro 13 (4)- Lógica da confiança – dimensões e indicadores verificados

Dimensão	Indicadores verificados
Mito do profissionalismo	Professores não devem sofrer interferências nas práticas de ensino: - Então isso me dá mais autonomia. Parece uma ingerência, mas eu me sinto mais autônoma pra fazer o que eu quero... eu acho que a gente tem mais autonomia talvez pela distância do monitoramento. (P6).
Rejeição a mecanismos de supervisão	
Discrição e respeito	Coordenadores alertam previamente os professores sobre supervisões: - Isso, isso, não especificamente. Se aconteceu uma besteira... [“_gente, vocês tão demorando a postar notas”]. Fala pra todos. Aí eu acho uma postura muito ética nesse ponto, de chamar e dizer: [“_oh, todos tão errando!”] e cada que puxe a atenção e veja onde é que ta errando ou não. Então eles fazem isso. (P8).
Tolerância para com erros observados	Fingir não perceber problemas na conduta dos professores: - E, assim, mas, às vezes nem sempre, você sabe que o sistema é assim, aquele tutor que te deu trabalho, ele às vezes continua, porque ele é amigo do coordenador, que ele foi ex-aluno do coordenador e isso é chato, né, porque teve tutor bom que eu perdi e teve tutor ruim que foi professor depois, de novo, como é que pode ser professor? (P4).

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

A partir do Quadro 13 (4), pontua-se que a lógica da confiança aparenta ser mais enfraquecida, dentro do *locus* pesquisado, em comparação com o conceito de sistemas levemente articulados. Nem todas as dimensões do conceito de LC são aferidas e a maioria dos indicadores não é verificada na análise dos dados.

Finalizada a parte da análise dados, a seguir, apresentam-se conclusões e recomendações desta dissertação.

5 Conclusões e Recomendações

Este trabalho buscou analisar como se dá o processo de controle dos coordenadores sobre a atividade docente, à luz dos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, em um curso de graduação a distância em administração na Universidade Aberta do Brasil. Logo a seguir, são apresentadas as conclusões e recomendações desta dissertação.

5.1 Conclusões

Diante das informações coletadas e analisadas nesta pesquisa, com relação ao primeiro objetivo, constatou-se que o curso apresenta distintos mecanismos de controle sobre a atividade docente. O primeiro está presente no AVA. Nele, há certas ferramentas que permitem monitorar o acesso dos docentes. De qualquer forma, estes mecanismos apresentam a característica de serem basicamente de natureza quantitativa. Isso faz com que, em primeiro lugar, a coordenação não tenha uma visão aprofundada das ações dos indivíduos e, em segundo lugar, os mecanismos sejam burlados. Para amenizar isso, técnicos de apoio à coordenação, e a própria coordenação, ficam entrando no AVA para verificar os dados. Outro mecanismo encontra-se presente por meio dos relatórios do professor-tutor presencial dos polos. Este pode tanto receber informações dos discentes, como verificar a assiduidade e qualidade das aulas do professor-tutor, o qual tem que se deslocar, algumas vezes, ao longo do semestre, para dar aula no polo. Contudo, esse mecanismo está mais restrito ao professor-tutor, pois o professor-titular não precisa comparecer ao polo. Também existem as normas repassadas pela coordenação e especificações de qualificação docente que tornam a seleção mais restrita.

Há ainda o *feedback* informal que os alunos e professores passam para a coordenação. Pode-se notar que os mecanismos informais de controle, com base em reclamações por parte dos professores e discentes, apresentam maior relevância sobre os outros. A fala de um docente entrevistado (P8) relata bem isso quando explicita que:

“É como eu te disse, ele observa quem ta entrando no ambiente, mas ele num tem um relatório. Então, quando você exerce uma função bem feita, onde os professores ligam, aluno dá elogio, num tem dor de cabeça, você posta suas notas, faz todas as suas obrigações, você vai começando a ter destaque. Eles vão filtrando os melhores. Não é me colocando como os melhores. Eles... a coordenação vai filtrando os melhores. Aí quando você vai filtrando os melhores, você vai começando a criar um relacionamento de confiança: ‘esse professor pode ter certeza que ele resolve. Esse professor vai resolver’” (P8).

Por sua vez, o conceito de sistemas levemente articulados mostrou-se condizendo com o *locus* investigado. O primeiro elemento, que é a baixa interação e dependência entre os Atores, mostra-se presente, já que na própria EAD a interação entre docentes é bem restrita, inclusive com a coordenação. Da mesma forma que os professores-titulares não são dependentes da coordenação, têm um alto grau de autonomia para executar as atividades de ensino. Com relação à segunda dimensão, problemas permanecem por um longo período sem ser resolvidos dentro do curso. Essa é uma característica bastante presente no caso investigado, principalmente quando se nota que as falas dos coordenadores corroboram com as falas dos entrevistados. Por outro lado, a debilidade dos mecanismos de controle presentes no AVA é nítida. Embora estes mecanismos existam, não são utilizados em toda sua potencialidade, até porque não há pessoas suficientes para refinar os dados. Os atores concordam entre si quando apontam que é grande o número de atores e, por consequência, muitas são as demandas para a coordenação, o que afeta a capacidade desta de monitorar a atividade docente de forma perene. Por fim, o controle cerimonial sobre normas existe quando se nota que as regras muitas vezes são burladas, embora bem delimitadas. Deve-se lembrar que a UAB coloca as funções de cada um dentro do curso muito bem especificadas. Todavia, isso não se revela na prática.

O conceito de lógica da confiança mostrou-se mais fraco dentro do curso investigado. De modo geral, podem-se verificar nas falas dos indivíduos, aspectos do conceito, como o mito do profissionalismo e a descrição e respeito. Contudo, elementos como a tolerância para com os erros ou a rejeição a mecanismos de controle mostraram-se mais difíceis de ser aferidos nas falas dos entrevistados, principalmente em relação a uma postura pela rejeição de mecanismos de controle, que não foi encontrada com consistência entre os sujeitos desta pesquisa. Pelo contrário, por vezes podem-se ver questionamentos com relação aos mecanismos de controle no intuito de aperfeiçoá-los.

Uma das explicações para este fenômeno de debilidade da lógica da confiança pode advir do próprio modelo dos cursos de educação a distância ligados à UAB. O modelo se diferencia muito das organizações nas quais a lógica da confiança foi aferida, que foram as grandes universidades e as escolas públicas, ou mesmo o sistema de justiça. Nesses cenários,

os atores têm grande estabilidade, apresentam um alto grau de corporativismo e fortes vínculos financeiros com a organização, de modo que esse é o seu principal emprego ou fonte de renda, aspectos distintos do modelo da UAB. Nele, os professores basicamente são contratados, com um tempo previsto para sua atuação. Para continuar, independente de seu desempenho, têm que passar periodicamente por uma nova seleção. Muitos professores têm o vínculo com o curso como uma fonte de renda adicional, o que faz com que possuam outro trabalho, possuam vínculo com outra instituição pública, ou mesmo estejam atuando somente pela bolsa. Assim, é possível que o fato de o vínculo dos professores do curso investigado ser bem mais precário, do que o vínculo de professores concursados das universidades públicas, escolas públicas, ou mesmo atuantes em grandes universidades fundacionais, faça com que a lógica da confiança dentro do curso seja enfraquecida.

5.2 Recomendações

De forma geral, recomenda-se que mais estudos sejam realizados sobre o processo de controle dentro de cursos de graduação *online*. Certamente, as novas tecnologias trazem novas potencialidades no que diz respeito a esse processo administrativo. Porém, essas novas TIC inserem-se em um contexto complexo de relação entre atores, como é o caso das grandes universidades públicas, e, além disso, são influenciadas pela entrada de novos atores que, por vezes, não possuem vínculo institucional prévio com a organização. Sendo assim, o campo do controle sobre indivíduos na EAD deve possuir aspectos inexplorados e discutíveis, que somente com maior número de pesquisas pode ser mais bem compreendido.

Dentro deste cenário, investigações futuras podem procurar aferir a lógica da confiança em um contexto distinto do investigado. É possível que o conceito tenha maior relevância dentro de um curso *online* onde grande parte dos professores tenha, ao mesmo tempo, vínculo contratual, com o curso, e institucional com a universidade. Indícios dessa possibilidade puderam ser aferidos em duas das três entrevistas que foram feitas para validar o roteiro de entrevista. Nessa situação, os atores do presencial se repetem no virtual. Assim, é possível que continuem a apresentar suas perspectivas e tendência de relacionamento, adquiridas no presencial, no ensino *online*.

Nas futuras pesquisas recomenda-se a utilização de métodos qualitativos à semelhança do que foi feito nesta pesquisa. Primeiramente, os aspectos do processo de controle costumam apresentar, dentro das organizações, uma lógica informal que, muitas vezes, não é facilmente

revelada. Sendo assim, a entrevista profunda, dirigida aos atores envolvidos dentro de um curso a distância, e os que supervisionam o AVA, pode continuar a se revelar como uma relevante fonte de dados. Além disso, durante a execução desta pesquisa, ao longo da aplicação das entrevistas, verificou-se que palavras como “autonomia”, “controle” ou “desempenho” podem ter significados distintos, mesmo para indivíduos que, em princípio, estejam dentro de um mesmo grupo, como é o caso dos docentes. A técnica da entrevista semiestruturada mostra-se, então, salutar em uma situação deste tipo, pois permite ao pesquisador esclarecer perguntas, conceitos, ou mesmo exemplificar situações de maneira que possa obter os dados que procura.

Referências

- AARTS, B.; BAUER, M. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.
- ALMEIDA, M. E. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, p. 327-340, 2003.
- ALMEIDA, A.; PIMENTEL, E. P.; STIUBIENER, I. Estratégias para o monitoramento de ações de tutoria na educação a distância. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** CBIE: Rio de Janeiro.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.
- AMABILE, T. How to Kill Creativity. **Harvard Business Review**, v. 76, n. 5, p. 77-87, 1998.
- AURINI, J. Crafting Legitimation Projects: An institutional analysis of private education businesses. **Sociological Forum**, v. 21, n. 1, p. 83-111, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
- BATTISTELLA, L. F.; ARENHARDT, D. L.; GROHMANN, M. Z. A educação a distância e as atribuições do coordenador de curso no Programa Universidade Aberta do Brasil. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, p. 92-107, 2012.
- BEEKUM, R. I.; GLICK, W. H. Organization structure from a loose coupling perspective: a multidimensional approach. **Decision Sciences**, v. 32, n. 2, p. 227-250, 2001.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p.
- BERTI, K. A. F.; VERMAAS, L. L. Avaliação e gestão da tutoria: uma dupla dinâmica para o bom andamento do curso. Simpósio Internacional de Educação a Distância, 1., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SIED, 2012.
- BLEIKLIE, I; KOGAN, M. Organization and governance of universities. **Higher Education Policy**, v. 20, p. 477-493, 2007.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 3, p. 68-80, 2005.
- BOTELHO, C. S.; MAFFRA, F. R. Didática e competências docentes: um estudo sobre tutoria no curso de administração a distância da Universidade Estadual do Maranhão do Projeto Piloto da UAB. **Edapeci**, v. 2, n. 2, p. 56-64, 2009.

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Decreto no 5.800, de 9 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

CAELLI, K.; RAY, L.; MILL, J. "Clear as mud": toward greater clarity in generic qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2003.

CAMERON, K. S. Organizational adaptation and higher education. **Journal of Higher Education**, v. 55, n. 2, p. 122-144, 1984.

CARVALHO, C. A. **Poder, conflito e controle nas organizações modernas**. Maceió: EDUFAL, 1998. v. 1. 88 p.

CASSUNDÉ, F. R.; CASSUNDÉ JÚNIOR, N. O estado do conhecimento sobre Educação a Distância (EAD) em administração: por onde caminham os artigos? **Gestão e Planejamento**, v. 13, n. 2, p. 266-380, 2012.

CASTRO, J. M.; LADEIRA, E. Gestão e planejamento de cursos a distância (EaD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 2, p. 229-247, 2009.

CAVEDON, N. R.; FACHIN, R. C. Homogeneidade versus heterogeneidade cultural: um estudo em uma universidade pública. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n.25, p. 61-76, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CD/FNDE. **Resolução n. 26, de 5 de julho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB, vinculado à Capes, a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2009.

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, p. 1-25, 1972.

COSTA, D. N. O Panopticon 2.0 - uma análise sobre o Moodle. **EDU.TEC**, v. 4, p. 1-14, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUNHA, M. P.; CUNHA, J. V.; CAIXEIRINHO, J. Processos de controle nas organizações: do controle da flexibilidade à flexibilidade do controle. **Análise Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 261-278, 2001.

CUNLIFFE, A. L. Crafting qualitative research: Morgan and Smircich 30 Years On. **Organizational Research Methods**, v. 14, p. 647-673, 2011.

DANIEL, L. G.; OKEAFOR, K. R. Teaching experience and confidence in teachers. In: Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. **Anais...Mobile**: 1987

DEL PINO, M. A. B.; GRUTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 56-67, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

DIAS JUNIOR, L. D.; FERREIRA, B. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem: levantamento de requisitos para uma ferramenta de avaliação baseada em participação docente no Moodle e WebCT. **Hifen**, v. 31, p. 21-29, 2007.

DIAS JUNIOR, L. D.; FERREIRA, B. Avaliação docente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA): propostas de atividades com o uso do Moodle e Teleduc. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 28., 2008, Belém. **Anais...** Belém: SBC, 2008.

ELIASQUEVICI, M. K.; PRADO JUNIOR, A. C. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 309-325, 2008.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, v. 3, n. 4, p. 1-23, 2003.

FRACA, C. L.; MATTA, K. W.; ALVES, E. D. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 4-15, 2012.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A.; OLIVEIRA, L. B. A gestão em EAD: um modelo de coordenação de tutoria. In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 3., 2010, Recife. **Anais...** Recife: EPEPE, 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64- 89.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, 2005.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 115-146.

HAGUENAUER, C; MUSSI, V.; CORDEIRO FILHO, F. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: definições e singularidades. **Revista Educaonline**, v. 3, n. 2, 1-23, 2009.

HAI-JEW, S. WashingtonOnline virtual campus: infusing culture in dispersed web-based higher education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2004.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p.

HOPF, C. Qualitative Interviews: An overview. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). **A companion to qualitative research**. London: Rowohlt Ttschenbuch Verlag, 2000. p. 203-208.

HUISMAN, J.; CURRIE, J. Accountability in higher education: bridge over troubled water? **Higher Education**, v. 48, p. 529-551, 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior Brasileira. Resumo Técnico, 2010**. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

KALLINIKOS, J.; HASSELBLADH, H. Work, control and computation: rethinking the legacy of neoinstitutionalism. **Research in the Sociology of Organizations**, v. 27, p. 257-282, 2009.

KICH, J. I. F.; et al. Mudança organizacional: um estudo de caso em tutoria de educação a distância. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 5, p. 151-176, 2012.

KONDAKCI, Y; VAN DEN BROECK, H. Institutional imperatives versus emergent dynamics: a case study on continuous change in higher education. **Higher Education**, v. 58, p. 439-464, 2009.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010.

LEVY, S. Six factors to consider when planning online distance learning programs in higher education. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 6, n. 1, 2003.

LIMA, L. LOUREIRO, R. C. Controle e poder em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 8., 2012, Palmas. **Anais...** Palmas: Connepi, 2012.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169–192.

LOPES, F. D. Teoria institucional e gestão universitária – uma análise do processo de avaliação institucional na UNIJUÍ. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 5, n. 4, p. 1 - 21, 1999.

LUTZ, F.W. Tightening up loose coupling in organizations of higher education. **Administrative Science Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 653-69, 1982.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Educação a distância e o ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, p. 1-19, 2003.

MANLEY, A. **Suveillance, disciplinary power and athletic identity**: a sociological investigation into the culture of elite sports academies. Tese. School of Applied Sciences, Durham University, 2007. 395 p.

MARIZ, L. A. et al. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2005.

MARSHALL, C. Appropriate criteria of trustworthiness and goodness for qualitative research on education organizations. **Quality and Quantity**, v. 19, p. 353-373, 1985.

MARRA, A.; MELO, M.. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005 .

MARTINS, F. R. Controle: perspectivas de análise na teoria das organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 4, n.1, p. 1-14, 2006.

MATTOS, P. L. C. L. "Relações teoria-prática" em administração: o que desaparece nesse "buraco negro". In: Encontro da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2010.

MEC. **Portaria N° 318, de 2 de abril de 2009**. Transfere à coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 abr. 2009.

MELO, P. A.; NUNES, M. B. NUNES R. S. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, p. 278-304, 2009.

MENDONÇA, J. R. C. Projeto de pós-doutorado. 22 p. trabalho não publicado. 2011.

MERCHANT, K. The Control Function of Management. **Sloan Management Review**, v. 23, p. 43-55, 1982.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 275 p.

MEYER, J. W. Notes on the structure of educational organizations. In: American Sociological Association Annual Meeting. **Anais...** San Francisco: ASA, 1975.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: DIMAGGIO, P; POWELL, W (Org.). **The new institutionalism in organizational analysis**, London: University of Chicago Press, p. 41-62, 1991.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: ASSOCIATES, MEYER, W. M.; et al. (Org.). **Environments and organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. p. 78-109.

MEYER, J. W.; et al. Higher education as an institution. In: GUMPORT, P. (Org.) **Sociology of higher education**: contributions and their contexts, Baltimore: Johns Hopkins University Press, p. 187-222, 2007.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, v. 2, n. 4, p. 112-127, 2008.

MILL, D. et al. Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes**, v. 35, p. 9-23, 2010.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 2011. 336 p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância – uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 398 p.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491–500, 1980.

MORROW, S. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. **Journal of Counseling Psychology**, v. 52, n. 2, p. 250-260, 2005.

MOZATTO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 346-379, 2010.

NOVAIS, S.; FERNANDES, A. S. A. A Institucionalização do ensino a distância no Brasil: o caso da graduação em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 29, p. 173-201, 2011.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARDI, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1413-1434, 2007.

OKEAFOR, K. R.; LICATA, J. W.; ECKER, G. Toward a operational definition of the logic of confidence. **Journal of Experimental Education**, v. 56, n. 1, p. 47-54, 1987.

OPLATKA, I. The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: An institutional view. **Journal of Educational Policy**, v. 9, n. 2, p. 143-161, 2004.

ORTON, J. D.; WEICK, K. E. Loosely coupled systems: a reconceptualization. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 2, p. 203-223, 1990.

OUCHI, W. G. A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms. **Management Science**, v. 25, n. 9, p. 833-848, 1979.

PAJAK, E.; GREEN, A. Loosely coupled organizations, misrecognition, and social reproduction. **International Journal of Leadership in Education**, v. 6, n. 4, p. 393-413, 2003.

PÉREZ VILARIÑO, J.; SCHOENHERR, R. Racionalidad y control en las organizaciones complejas. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, v. 39, p. 119-39, 1987.

POLIDORI, M. M. O papel da universidade no contexto contemporâneo: os desafios da avaliação. **Revista Educação (UFSM)**, v. 28, p. 33-48, 2003.

PORTAL UAB. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: jul. 2013.

PRATES, A. A. P. Gestão organizacional: a idiossincrasia de instituições de ensino superior. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

PRÓ-ADM. Resumo e objetivos. Disponível em: <
http://www.proadm.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4> Acesso em: 25 nov. 2013.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio**, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008.

REIS, M. L. Relações entre a prática da educação a distância e a estrutura organizacional das universidades: processos de inovação e a tradição. **Eccos. Revista Científica**, v. 11, p. 265-290, 2009.

REPONEN, T. Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities? **Higher Education Policy**, v. 12, p. 237-244, 1999.

REZENDE, M. L.; URBANAVICIUS JÚNIOR, V. Caracterização do modelo organizacional de um centro de educação à distância utilizando a teoria de Mintzberg. In: Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 1., 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES/UAB, 2009.

ROESLER, J.; SARTORI, A. S. A gestão de cursos superiores a distância. In: IV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. **Anais...** Florianópolis: 2004.

SABA, F. Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A pragmatic paradigm. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. (Eds.). **Handbook of Distace Learning**. Mawhaw: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 3-20.

SCHNECKENBERG, D. **eCompetence development measures for faculty in higher education** - a comparative international investigation. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, 2007. 343 p.

SCOTT, R. The adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 32, n.4, p. 493-451, 1987.

SEED/MEC. **Referenciais de qualidade para educacao superior a distância**. Brasília, 2007. 31 p.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, 2009.

SILVA, R. C. Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n.4, p. 797-816, 2003.

SPANHOL, F. et al. O estado da arte da educação a distancia: uma meta-análise da contribuição da UFSC. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 16., Foz do Iguaçu, 2010. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010.

SOUTO, J. M. et al. Tecnologia da informação e controle organizacional: as possibilidades de um Sistema Integrado de Gestão (Enterprise Resource Planning). In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGET, 3., Resende, 2006. **Anais...** Resende: SEGET, 2006.

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar**, n. 21, p. 29-44, 2003.

VASCONCELOS, I. et al. O lado humano da tecnologia: um estudo exploratório sobre os paradoxos organizacionais dos sistemas de informação. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ENANPAD, 2001.

VASCONCELOS, I.; PINOCHET, L. A Tecnologia como forma de controle burocrático: uma análise crítica do uso dos sistemas de segurança de informática em uma empresa de alta tecnologia. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 1, n. 1, p. 79-94, 2002.

VASCONCELOS, I.; PINOCHET, L. Poder, tecnologia e controle burocrático: uma análise crozeriana em uma empresa de informática do governo do estado do Paraná. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 3, p. 465-479, 2004.

VEIGA, R. T. et al. O ensino à distância pela Internet: conceito e proposta de avaliação. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 23., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ENANPAD, 1998.

VEDOVE, J. C. D.; CAMARGO, R. T. M. A influência da empatia na relação tutor-aluno. **Intersaberes (Facinter)**, v. 3, p. 155-165, 2008.

VIEIRA, J. A. O uso do diário em pesquisas qualitativas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 1, n.5, p. 93-104, 2001.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004, p. 13-28.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. v. 2. Brasília: Ed. UnB, 1999. 584p.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p. 1-19, 1976.

WEICK, K. E. Administering education in loosely coupled schools. **Phi Delta Kappan**, v. 63, n. 10, p. 673-676, 1982.

ZUIN, A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Sociedade**, n. 96, v. 27, p. 935-934, 2006.

Apêndice A - Roteiro de Entrevista - Professores

Entrevista N°: _____

Perfil Sócio-Educacional

Data: __/__/____

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade: ____

Titulação mais alta:

- () Graduação: _____ Ano: _____
 () Especialização: _____ Ano: _____
 () Mestrado: _____ Ano: _____
 () Doutorado: _____ Ano: _____

Função no curso:

- () Professor-executor
 () Professor-tutor

Experiência Profissional Prévia:

Presencial

- () Graduação: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Lato Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Stricto Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Outros: _____ Tempo: _____

EAD

- () Graduação: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Lato Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Stricto Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Outros: _____ Tempo: _____

Roteiro de Entrevista

- 1- Você poderia descrever as suas funções dentro do curso? (pergunta introdutória)
- 2- Você teve algum treinamento prévio relacionado ao AVA? Você poderia descrever como foi? (controle cerimonial sobre normas – SLA, P. 22; problemas mantidos sem resolução – SLA)
- 3- Em sua opinião, as suas atividades são claramente delimitadas? Por quê? (controle cerimonial sobre normas – SFA, P. 22)
- 4- Há regras apontadas pela coordenação com relação às atividades docentes dos professores (titulares/tutores)? Qual a sua opinião sobre elas? (controle cerimonial sobre normas – SLA, P. 22; rejeição a mecanismos de supervisão - LC, P. 23)
- 5- Na sua percepção, é possível avaliar o desempenho dos professores (titulares/tutores) na EAD Online? Por quê? Como? (baixa utilização de mecanismos de controle – SLA, P. 21; controle cerimonial sobre normas – SLA, P. 22; rejeição a mecanismos de controle – LC, P. 23; discrição e respeito - LC, P. 23)

- 6- São utilizados mecanismos de monitoramento sobre os professores (titulares/tutores)? Você poderia descrevê-los? Qual a sua opinião sobre esses mecanismos? (baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle – SLA, P. 21; rejeição a mecanismos de supervisão - LC, P. 23)
- 7- Como você acha que deveriam ser os mecanismos ideais de controle sobre os professores (titulares/tutores) dentro do curso? (rejeição a mecanismos de supervisão – LC, P. 23; discricção e respeito - LC, P. 23)
- 8- Na sua percepção, os professores (titulares/tutores) são confrontados com seus erros quando eles acontecem? Por que você acha que é assim? Seria possível você citar uma situação? (problemas mantidos sem resolução – SLA, P. 21; tolerância para com os erros observados – LC, P. 24; discricção e respeito - LC, P. 23).
- 9- Na sua percepção, fazendo uma comparação entre o ensino presencial e o ensino a distância, no nível de graduação, em instituições públicas, em qual das duas modalidades os professores (titulares/tutores) têm uma maior autonomia? Por quê? (baixa utilização de mecanismos de controle - SLA, P. 21)
- 10- Você poderia descrever como se dá o planejamento das atividades docentes dos professores (titulares/tutores) no curso? Qual a sua opinião sobre isso? (controle cerimonial sobre normas - SLA, P. 22)
- 11- Na sua percepção, há relação entre experiência/treinamento na atividade docente e maior autonomia do professor (titular/tutor)? Por quê? (mito do profissionalismo - LC, P. 23)
- 12- Você poderia descrever como ocorrem as interações com o seu coordenador? Com que frequência isso se dá (diariamente, semanalmente, mensalmente)? (baixa interação e dependência entre os atores – SLA, P. 21; discricção e respeito – LC, P. 23)
- 13- Na sua percepção, quando você exerce as suas atividades docentes, até que ponto é dependente do seu coordenador? Você poderia descrever isso melhor? (baixa interação e dependência entre os atores – SLA, P. 21; problemas mantidos sem resolução - SLA, P. 21)
- 14- Na sua percepção, a relação entre você e o seu coordenador está mais próxima de uma relação de confiança ou de desconfiança? (baixa utilização de mecanismos de controle - SLA, P. 21; controle cerimonial sobre normas - SLA, P. 22; discricção e respeito – LC, P. 23)
- 15- Em sua opinião, os professores do curso (titulares/tutores) são profissionais preparados? Por quê? (mito do profissionalismo - LC, P. 23)
- 16- Você poderia descrever como acontecem as interações com os outros professores (titulares/tutores)? Isso se dá com que frequência? (baixa interação e dependência entre os atores – SLA, P. 21)
- 17- Há algum aspecto que não foi abordado ou que deseja complementar?

Apêndice B - Roteiro de Entrevista – Coordenadores

Entrevista N°: _____

Perfil Sócio-Educacional

Data: __/__/____

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade: ____

Titulação mais alta:

- () Graduação: _____ Ano: _____
 () Especialização: _____ Ano: _____
 () Mestrado: _____ Ano: _____
 () Doutorado: _____ Ano: _____

Função no curso:

- () Coordenador de curso
 () Coordenador de tutoria

Experiência Profissional Prévia:

Presencial

- () Graduação: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Lato Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Stricto Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Outros: _____ Tempo: _____

EAD

- () Graduação: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Lato Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Pós-graduação *Stricto Sensu*: _____ Tempo: _____
 () Outros: _____ Tempo: _____

Roteiro de Entrevista

- 1- Você poderia descrever as suas funções dentro do curso? (pergunta introdutória)
- 2- Você teve algum treinamento prévio relacionado ao AVA? Você poderia descrever como foi? (controle cerimonial sobre normas – SLA, P. 22; problemas mantidos sem resolução – SLA)
- 3- Em sua opinião, as suas atividades são claramente delimitadas? Por quê? (controle cerimonial sobre normas – SFA, P. 22)
- 4- Há regras apontadas pela coordenação com relação às atividades docentes dos professores (titulares/tutores)? Qual a sua opinião sobre elas? (controle cerimonial sobre normas – SLA, P. 22; rejeição a mecanismos de supervisão - LC, P. 23)
- 5- Na sua percepção, é possível avaliar o desempenho dos professores (titulares/tutores) na EAD *Online*? Por quê? (baixa utilização de mecanismos de controle – SLA, p. 21; controle cerimonial sobre normas – SLA, P. 22; rejeição a mecanismos de controle – LC, p. 23; descrição e respeito - LC, P. 23)

- 6- São utilizados mecanismos de monitoramento sobre os professores (titulares/tutores)? Você poderia descrevê-los? Qual a sua opinião sobre esses mecanismos? (baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle – SLA, p. 21; rejeição a mecanismos de supervisão - LC, P. 23)
- 7- Como você acha que deveriam ser os mecanismos ideais de controle sobre os professores (titulares/tutores) dentro do curso? (rejeição a mecanismos de supervisão – LC, P. 23; discricção e respeito - LC, P. 23)
- 8- Como os professores (titulares/tutores) são confrontados com seus erros quando eles acontecem? Por que é assim? Seria possível você citar uma situação? (problemas mantidos sem resolução – SLA; tolerância para com os erros observados – LC, P. 24; discricção e respeito - LC, P. 23).
- 9- Na sua percepção, fazendo uma comparação entre o ensino presencial e o ensino a distância, no nível de graduação, em instituições públicas, em qual das duas modalidades os professores têm uma maior autonomia? Por quê? (baixa utilização de mecanismos de controle - SLA, p. 21)
- 10- Você poderia descrever como se dá o planejamento das atividades docentes dos professores (titulares/tutores) no curso? Qual a sua opinião sobre isso? (controle cerimonial sobre normas - SLA, P. 22)
- 11- Na sua percepção, há relação entre experiência/treinamento na atividade docente e maior autonomia do professor (titular/tutor)? Por quê? (mito do profissionalismo - LC, P. 23)
- 12- Você poderia descrever como ocorrem as interações com os professores (titulares/tutores)? Com que frequência isso se dá (diariamente, semanalmente, mensalmente)? (baixa interação e dependência entre os atores – SLA, p. 21)
- 13- Na sua percepção, a relação entre você e os professores (titulares/tutores) está mais próxima de uma relação de confiança ou de desconfiança? (baixa utilização de mecanismos de controle - SLA, P. 21; controle cerimonial sobre normas - SLA, P. 22; discricção e respeito – LC, P. 23)
- 14- Os professores do curso (titulares/tutores) são profissionais preparados? Por quê? (mito do profissionalismo - LC, P. 23)
- 15- Há algum aspecto que não foi abordada ou que deseja complementar?

Apêndice C – Notas de Campo

Entrevista nº ____

Data: ____/____/____

Início da entrevista:

Término da entrevista:

Descrição do local:

Expressão facial:

Postura corporal:

Tom/ritmo de fala:

Outros aspectos relevantes:

Apêndice D - Roteiro de Observação

- 1- Ferramentas disponíveis no AVA que possam restringir o acesso dos atores a determinadas atividades;
- 2- Ferramentas disponíveis no AVA que possam monitorar as atividades desempenhadas pelos docentes;
- 3- Ferramentas disponíveis no AVA que possam controle o tempo de acesso dos atores:

Apêndice E – Email enviado para os Entrevistados

Prezado(a) Professor(a) (...),

Meu nome é Henrique Cavalcanti e sou mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Administração da UFPE (PROPAD), sob a orientação do Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Atualmente, estou em fase de coleta de dados para a dissertação, na área de estudos organizacionais, cuja temática é sobre cursos de administração a distância. Neste trabalho que desenvolvo, pretendo entrevistar professores-tutores, professores-executores e coordenadores.

Recentemente, falei com o Prof. (...), ex-coordenador do curso de administração pública a distância da (IPES), e ele me repassou o seu contato. Assim, gostaria de saber se seria possível lhe entrevistar. Esclareço que a entrevista dura em torno de 45 minutos e que a mesma é anônima, de forma que na dissertação, nem o nome do entrevistado, nem o nome da instituição, são citados. A única coisa que pretendo informar é que o entrevistado é ligado a um curso de administração da UAB.

Coloco ainda que as entrevistas podem ser realizadas por Skype, caso você não se encontre em Recife, ou mesmo prefira dessa forma.

Desde já agradeço,

Atenciosamente,

Henrique Cavalcanti.

Anexo A – Permissões de Acesso no AVA

[Página inicial](#) ► [Meus cursos](#) ► [M_Manha](#) ► [Macroanálise das Organizações - Manhã](#) ► [...sturas perante a Aprendizagem e a Reflexão Crítica](#) ► [Permissões](#)

Permissões em Pesquisa de avaliação: QUESTIONÁRIO - Posturas perante a Aprendizagem e a Reflexão Crítica

Ação autorizada	Riscos	Funções com permissão	Proibido
Curso			
Visualizar atividades ocultas moodle/course:viewhiddenactivities		Moderador, Professor, Gerente	
Acessar todos os grupos moodle/site:accessallgroups		Moderador, Professor, Gerente	
Atividade: Pesquisa de avaliação			
Baixar respostas mod/survey:download		Moderador, Professor, Gerente	
Responder ao questionário mod/survey:participate		Estudante, Moderador, Professor, Gerente	
Ver respostas mod/survey:readresponses		Moderador, Professor, Gerente	

[Voltar para Pesquisa de avaliação: QUESTIONÁRIO - Posturas perante a Aprendizagem e a Reflexão Crítica](#)

Meu perfil

- Meus cursos
 - M_Noite
 - M_Manha
 - Participantes
 - Relatórios
- Macroanálise das Organizações - Manhã
 - Fórum de notícias
 - Programa
 - [...sturas perante a Aprendizagem e a Reflexão Crítica](#)
 - VIDEO - Abordagem Estruturalista
 - Organizações e Teoria Organizacional

CONFIGURAÇÕES

- Administração de pesquisa
 - [Permissões](#)
 - Logs
- Relatório de resposta

Anexo B - Monitoramento de Atividades Recentes no AVA

The screenshot displays the interface of the Pró-ADM AVA system. At the top, the logo 'Pró-ADM Capacitação Docente para EAD' is visible. Below it, a breadcrumb trail reads: 'Página inicial > Meus cursos > M_Noite > Atividade recente > Todos os participantes'. The main heading is 'Macroanálise das Organizações - 2013.2 Noite: Todos os participantes'. A 'Filtros' section contains a date range 'Desde 29 novembro 2013 15 40' and a checked 'Ativar' checkbox, with a 'Mostrar avançado' link. Below the filters is a 'Mostrar a atividade recente' button. The activity list shows two entries, both labeled 'Fórum Fórum de notícias', which are circled in red. The third entry is 'Organizações e Teoria Organizacional', with a sub-entry 'Tarefa Estudo de Caso - RESPOSTA' also circled in red. On the right, a 'NAVEGAÇÃO' sidebar lists links like 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', and 'Meus cursos'. A 'CONFIGURAÇÕES' sidebar lists 'Administração do curso', 'Usuários', 'Notas', and 'Minhas configurações de perfil'.

Pró-ADM
Capacitação Docente para EAD

Página inicial > Meus cursos > M_Noite > Atividade recente > Todos os participantes

Macroanálise das Organizações - 2013.2 Noite: Todos os participantes

Filtros

Desde 29 novembro 2013 15 40 ☒ Ativar [Mostrar avançado](#)

[Mostrar a atividade recente](#)

Fórum Fórum de notícias
Fórum Fórum de notícias

Organizações e Teoria Organizacional

Tarefa Estudo de Caso - RESPOSTA

NAVEGAÇÃO

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
 - M_Noite
 - Participantes
 - Relatórios
 - Macroanálise das Organizações - Noite
 - Organizações e Teoria Organizacional
 - M_Manha

CONFIGURAÇÕES

- Administração do curso
 - Usuários
 - Notas
- Minhas configurações de perfil

Anexo C - Monitoramento de Ausência no AVA



Capacitação Docente para EAD

[Editar esta página](#)

[Página inicial](#) ► [Meu perfil](#) ► [Ver perfil](#)

Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior



País:	Brasil
Cidade/Município:	Recife
Endereço de email:	h_sbcj@yahoo.com.br
Cursos inscritos:	Macroanálise das Organizações - 2013.2 Noite , Macroanálise das Organizações - 2013.2 Manhã
Primeiro acesso:	segunda, 25 novembro 2013, 01:16 (7 dias 22 horas)
Último acesso:	segunda, 2 dezembro 2013, 23:57 (11 segundos)

NAVEGAÇÃO 

- [Página inicial](#)
 - [Minha página inicial](#)
- [Páginas do site](#)
- ▼ [Meu perfil](#)
 - [Ver perfil](#)
 - [Mensagens do fórum](#)
 - [Blogs](#)
 - [Mensagens](#)
 - [Meus arquivos privados](#)
- [Meus cursos](#)
- [Cursos](#)

CONFIGURAÇÕES 

- ▼ [Minhas configurações de perfil](#)
 - [Modificar perfil](#)
 - [Mudar a senha](#)
- [Portfólios](#)
- [Mensagens](#)
- [Blogs](#)

Anexo D - Mensagem entre Professor-tutor e Discente no AVA

[Página inicial](#) ► [Meu perfil](#) ► [Mensagens](#)

Meus contatos

Sua lista de contatos está vazia

Buscar



**Henrique Sérgio Barros
Cavalcanti Júnior**



Raphaela Chaves
[Acrrescentar Contato](#) | [Bloquear
contato](#)



[Todas as mensagens](#) | Mensagens recentes

domingo, 1 dezembro 2013

22:48: Prezados discentes, Meu nome é Henrique Cavalcanti e sou o professor-tutor desta disciplina de Macroanálise das Organizações. Estou entrando em contato com vocês para me apresentar e informar que estou disponível para esclarecer eventuais dúvidas e questionamentos referentes ao conteúdo da disciplina. Enquanto o professor Ricardo Mendonça está estruturando a página do ambiente virtual e os meios para eu interagir com vocês, estarei me comunicando por mensagens. Atenciosamente, Henrique Cavalcanti.

Mensagem

[Página inicial](#) ► [Meu perfil](#) ► [Mensagens](#)

- Meu perfil
 - [Ver perfil](#)
- Mensagens do fórum
- Blogs
- Mensagens
- Meus arquivos privados
- Meus cursos

CONFIGURAÇÕES

- Minhas configurações de perfil
 - [Modificar perfil](#)
 - [Mudar a senha](#)
- Portfólios
- Mensagens
- Blogs