



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**SUELI MENELAU DE NOVAIS**

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A  
DISTÂNCIA DA UFRN**

**NATAL  
2009**

SUELI MENELAU DE NOVAIS

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A  
DISTÂNCIA DA UFRN**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de Grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, na área de concentração de Políticas e Gestão Pública, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio Sérgio Araújo Fernandes.

NATAL  
2009

### Ficha Catalográfica

Menelau, Sueli.

O processo de institucionalização do curso de Administração a distância da UFRN/ Sueli Menelau; orientador: Antônio Sérgio Araújo Fernandes. – Natal: UFRN, Departamento de Administração, 2009.

155 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Administração.

Inclui referências bibliográficas.

1. Administração – Teses. 2. Institucionalização. 3. Ensino a Distância. 4. Isomorfismo. 5. Ambiente. I. Fernandes, Antônio Sérgio Araújo. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Administração. III. Título.

SUELI MENELAU DE NOVAIS

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A  
DISTÂNCIA DA UFRN

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção de Grau de Mestre, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Administração, do Centro de  
Ciências Sociais e Aplicadas, na área de  
concentração de Políticas e Gestão Pública, da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aprovada em: 14/09/2009.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio Sérgio Araújo Fernandes - Orientador  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anátalia Saraiva Martins Ramos – Examinadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Marco Antônio Carvalho Teixeira - Examinador  
Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) / Fundação Getúlio Vargas  
(FGV)

Para Filipe e Sandra, a quem amo de todo o coração.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Antônio Sérgio, um agradecimento especial, pela amizade e orientação, de forma segura, objetiva e persistente, ao longo de minha jornada.

À professora Jomária Alloufa pela orientação, por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa.

Ao professor Fernando Lopes, pelos conhecimentos transmitidos ao longo do curso e aos demais professores do programa, pelos ensinamentos nas diversas disciplinas.

À Delza, Elizabeth e Thiago, funcionários da secretaria do programa, pelo apoio essencial nessa minha jornada acadêmica.

Aos meus colegas de mestrado, nas figuras dos companheiros Élide, Íris, Miriam, Betânia, Laysce, Ronald, Bruno, Gilson e Ermerson, pelo auxílio e incentivo.

À professora Matilde Araujo, coordenadora do Curso de Administração a distância da UFRN, pela ajuda.

Aos meus avós, Belmiro e Quitéria Menelau, pelo exemplo de vida.

À Ana Cláudia Schuler, pela compreensão.

À Raylane Barreto e Mazilda Lins, pelo incentivo e conselhos certos nas horas certas, pois, sem eles, esse trabalho não seria possível.

Por fim, à Maria Margarida Amaral e Iracleide Lopes, pioneiras nas conquistas do ensino a distância do Brasil.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso de Administração a distância da UFRN. Para tanto, estruturou-se em duas partes: por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo, buscou apreender como se deu seu processo histórico de criação, bem como identificar variáveis isomórficas, propostas por Powell e DiMaggio (1991), nas ações realizadas, e ainda presentes, dos atores institucionais - tendo sido encontradas as três tipologias; depois, esquadrinhou o processo em si, analisando os fatores de institucionalização sugeridos por Esman (1966, 1972) - doutrina, estrutura interna, liderança, programa, recursos, vínculos e intercâmbios, a partir do Plano Político-Pedagógico do Curso. Quanto a metodologia, a pesquisa foi definida como qualitativa, ainda que tenha utilizado *survey* para coleta, analisada segundo a ANOVA. Os resultados encontrados nessa etapa apontaram que apenas as variáveis doutrina e estrutura interna estão condizentes com as premissas do modelo; já nos achados para as demais, o apurado indicou um hiato entre os atos previstos no Plano Político-Pedagógico e as ações executadas até então, elemento desfavorável à sua legitimação. Contudo, embora as implicações encontradas na análise desses fatores sugiram que este Curso possa derivar em mais uma proposta governamental de EaD descontínua, esse estudo acredita que ainda são cabíveis intervenções que favoreçam e potencializem o processo, visando o reforço dos progressos obtidos até o momento no êxito de sua institucionalização.

**Palavras-chave:** Institucionalização. Ensino a Distância. Isomorfismo. Ambiente.

## ABSTRACT

This work aims to describe how is occurring through the process of institutionalizing the Administration distance course of UFRN. To this end, structured into two parts: through research and analysis of content, sought to impound as if gave historic process of creation, as well as identify variables isomórficas, proposed by Powell and DiMaggio (1991), on the actions undertaken, and still present, institutional actors-having been found three typologies; then investigated the process itself, analyzing the factors of institutionalization suggested Esman (1966-1972), internal structure doctrine, leadership programme, resources, links and exchanges, from the political plan educational course. As the research methodology was defined as qualitative, even though I used survey to collect, reviewed the second ANOVA. The results found in this step pointed out that only the doctrine and internal structure variables are consistent with the assumptions of model; we found for other, discharged indicated a gap between the political acts contemplated in teaching and the actions taken so far, unfavourable element to its legitimacy. However, although the implications found in the analysis of these factors suggest that this course can derive one more discontinuous Government proposal of distance course, this study believes that are still reasonable assistance to facilitate and promote the process aimed at strengthening the progress achieved so far in the success of its institutionalization.

**Word-key:** Institutionalization. Education in the Distance. Isomorphism. Environment.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Ambiente das instituições de ensino .....	<b>50</b>
<b>Figura 2:</b> Processo de institucionalização .....	<b>56</b>
<b>Figura 3:</b> Plano amostral do estudo.....	<b>66</b>
<b>Figura 4:</b> Interação dos atores do Curso, mediada pelo moodle.....	<b>74</b>
<b>Figura 5:</b> Pólos do Curso localizados no Rio Grande do Norte .....	<b>75</b>
<b>Figura 6:</b> Pólos do Curso localizados em Pernambuco.....	<b>75</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Construção histórica das alternativas de EaD no Brasil.....	32
<b>Quadro 2:</b> Evolução da legislação de EaD no Brasil.....	34
<b>Quadro 3:</b> Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....	65
<b>Quadro 4:</b> População da pesquisa.....	65
<b>Quadro 5:</b> Universo amostral da pesquisa .....	67
<b>Quadro 6:</b> Classificação da escala de Likert para o questionário.....	70
<b>Quadro 7:</b> Função dos atores do Curso.....	76

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição geral dos alunos do Curso .....	77
<b>Tabela 2:</b> Distribuição dos alunos por pólo e por sexo .....	78
<b>Tabela 3:</b> Distribuição dos alunos por pólo e por faixa etária.....	79
<b>Tabela 4:</b> Distribuição dos alunos por pólo e por escolaridade.....	79
<b>Tabela 5:</b> Distribuição dos alunos por pólo e por tempo de vínculo empregatício .....	80
<b>Tabela 6:</b> Distribuição dos alunos por pólo e por tempo de experiência no Curso .....	80
<b>Tabela 7:</b> Distribuição dos alunos por pólo e por renda mensal individual .....	81
<b>Tabela 8:</b> Distribuição da renda mensal individual dos alunos por sexo .....	82
<b>Tabela 9:</b> Distribuição da renda mensal individual dos alunos por escolaridade .....	82
<b>Tabela 10:</b> Distribuição geral do grupo dos não discentes.....	83
<b>Tabela 11:</b> Distribuição do grupo dos não discentes por função e por sexo .....	83
<b>Tabela 12:</b> Distribuição do grupo dos não discentes por função e por idade .....	84
<b>Tabela 13:</b> Distribuição do grupo dos não discentes por função e por forma de ingresso no Curso .....	85
<b>Tabela 14:</b> Distribuição do grupo dos não discentes por função e por escolaridade .....	85
<b>Tabela 15:</b> Distribuição do grupo dos não discentes por função e por tempo de vínculo empregatício .....	86
<b>Tabela 16:</b> Distribuição do grupo dos não discentes por função e por renda individual mensal .....	86
<b>Tabela 17:</b> Distribuição da renda mensal individual do grupo dos não discentes por sexo....	87
<b>Tabela 18:</b> Distribuição da renda mensal individual do grupo dos não discentes por escolaridade .....	87
<b>Tabela 19:</b> Os exemplos bem sucedidos de materiais e/ou práticas de ensino praticados em outros estados são observados, adotados e adaptados.....	90
<b>Tabela 20:</b> O Curso está adaptado a realidade do ensino a distância.....	90
<b>Tabela 21:</b> Médias do fator doutrina .....	92
<b>Tabela 22:</b> Resultado da ANOVA (doutrina).....	93
<b>Tabela 23:</b> Teste de comparação múltipla (doutrina).....	94
<b>Tabela 24:</b> Médias do fator estrutura interna.....	95
<b>Tabela 25:</b> Médias do fator estrutura interna - discentes .....	95
<b>Tabela 26:</b> Médias do fator estrutura interna - não discentes.....	96

<b>Tabela 27:</b> Resultado da ANOVA (estrutura interna) - discentes .....	<b>96</b>
<b>Tabela 28:</b> Teste de comparação múltipla (estrutura interna) - discentes .....	<b>97</b>
<b>Tabela 29:</b> Resultado da ANOVA (estrutura interna) - não discentes .....	<b>97</b>
<b>Tabela 30:</b> Teste de comparação múltipla (estrutura interna) - não discentes .....	<b>98</b>
<b>Tabela 31:</b> Médias do fator liderança.....	<b>99</b>
<b>Tabela 32:</b> Resultado da ANOVA (liderança).....	<b>99</b>
<b>Tabela 33:</b> Teste de comparação múltipla (liderança) .....	<b>100</b>
<b>Tabela 34:</b> Médias do fator programa .....	<b>101</b>
<b>Tabela 35:</b> Resultado da ANOVA (programa) .....	<b>101</b>
<b>Tabela 36:</b> Teste de comparação múltipla (programa).....	<b>102</b>
<b>Tabela 37:</b> Médias do fator recursos .....	<b>102</b>
<b>Tabela 38:</b> Médias do fator recursos - discentes.....	<b>103</b>
<b>Tabela 39:</b> Médias do fator recursos - não discentes .....	<b>103</b>
<b>Tabela 40:</b> Resultado da ANOVA (recursos) - discentes.....	<b>104</b>
<b>Tabela 41:</b> Resultado da ANOVA (recursos) - não discentes .....	<b>104</b>
<b>Tabela 42:</b> Teste de comparação múltipla (recursos) - discentes .....	<b>105</b>
<b>Tabela 43:</b> Teste de comparação múltipla (recursos) - não discentes.....	<b>106</b>
<b>Tabela 44:</b> Médias do fator vínculos-intercâmbios.....	<b>107</b>
<b>Tabela 45:</b> Médias do fator vínculos-intercâmbios - discentes .....	<b>107</b>
<b>Tabela 46:</b> Médias do fator vínculos-intercâmbios - não discentes.....	<b>108</b>
<b>Tabela 47:</b> Resultado da ANOVA (vínculos-intercâmbios) - discentes .....	<b>108</b>
<b>Tabela 48:</b> Resultado da ANOVA (vínculos-intercâmbios) - não discentes.....	<b>109</b>
<b>Tabela 49:</b> Teste de comparação múltipla (vínculos-intercâmbios) - discentes .....	<b>109</b>
<b>Tabela 50:</b> Teste de comparação múltipla (vínculos-intercâmbios) - não discentes .....	<b>110</b>

## LISTA DE SIGLAS

**ABED:** Associação Brasileira de Ensino a Distância  
**ANOVA:** Análise de Variância  
**AVA:** Ambiente Virtual de Aprendizagem  
**Cefets:** Centro Federal de Educação Tecnológica  
**CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**DIEESE:** Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
**DPEAD:** Departamento de Políticas em Educação a Distância  
**EaD:** Ensino a Distância  
**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IES:** Instituições de Ensino Superior  
**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB:** Lei de Diretrizes Bases  
**MEC:** Ministério da Educação  
**PNE:** Plano Nacional de Educação  
**RICESU:** Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior  
**SEDIS:** Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**SEED:** Secretaria de Educação a Distância do MEC  
**SENAI:** Serviço Nacional  
**SPSS:** *Statistical Package for the Social Sciences*  
**TICs:** Tecnologias de Informação e Comunicação  
**TSE:** Tribunal Superior Eleitoral  
**UAB:** Universidade Aberta do Brasil  
**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UFRN:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina  
**UnB:** Universidade de Brasília  
**UNIREDE:** Universidade Virtual do Brasil  
**UPE:** Universidade de Pernambuco  
**WWW:** World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>07</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>09</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Objeto de estudo .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>20</b>
1.2.1 Objetivo geral.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
<b>1.3 Justificativa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Estrutura do trabalho .....</b>	<b>23</b>
<b>2 Origem e evolução do ensino a distância no Brasil .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Conceituando o ensino a distância .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Resgate histórico e marco legal.....</b>	<b>30</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Teoria Institucional .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A importância do ambiente institucional.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3 Organizações, instituições e institucionalização .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Isomorfismo e legitimação.....</b>	<b>59</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 População e amostra.....</b>	<b>65</b>
<b>4.3 Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>68</b>
<b>4.4 Tratamento dos dados.....</b>	<b>69</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1 Curso de Administração a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte .....</b>	<b>71</b>
5.1.1 Perfil dos entrevistados do grupo dos discente .....	77
5.1.2 Perfil dos entrevistados do grupo dos não discentes .....	83
<b>5.2 Análise do isomorfismo .....</b>	<b>88</b>
<b>5.3 Análise das variáveis de institucionalização .....</b>	<b>91</b>

5.3.1 Doutrina .....	92
5.3.2 Estrutura interna .....	94
5.3.3 Liderança.....	98
5.3.4 Programa .....	100
5.3.5 Recursos.....	102
5.3.6 Vínculos- intercâmbios.....	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B - Categorização dos tratamentos.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO A - Projeto político-pedagógico do Curso de Administração a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte .....</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Muito tem sido dito sobre as vantagens trazidas pela difusão do conhecimento e do ensino por meios tecnológicos. Com a evolução da rede mundial de computadores, *world wide web* (www), a *internet* transforma-se no principal meio de convergência de todas as tecnologias educacionais de informação e de conhecimento, por configurar-se em um instrumento digital e síncrono (*online*).

Assim, os incrementos tecnológicos dos últimos sessenta anos vieram, conforme salienta Castells (2005), com maior intensidade, ampliar a capacidade de comunicação das pessoas, modificar seus mecanismos e promover mudanças em muitos de seus hábitos. O conhecimento, o ensino, o aprendizado e a obtenção de informação passam a se tornar mais disponíveis com a evolução do quadro da globalização.

Belloni (2001) observa que não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização, enquanto que as escolas, predominantemente as públicas, não conseguem atender minimamente as demandas dos alunos, por vagas e capacitação.

Nesse contexto, o Ensino a Distância (EaD) desponta não só como um campo peculiar de um segmento com potencialidade global, mas também transforma-se em uma modalidade que transcende a utilização da metodologia, com possibilidade de alcance a grandes contingentes populacionais em proporções exponenciais. O uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permite aplicabilidade e também, monitorização do processo de ensino-aprendizagem, de forma abrangente, como nunca antes vivenciada.

A literatura, ao referir-se ao contexto do EaD, como sugere a própria terminologia empregada, alude a uma modalidade de estudo que se diferencia do ensino praticado presencialmente e do autodidatismo. O EaD supõe que para a ocorrência do processo seja necessário um professor transmitindo conhecimentos teóricos e práticos ao aluno, que não pode assistir aulas ministradas presencialmente, e que estuda em local diverso, de acordo com o tempo determinado pelas circunstâncias de sua vida particular.

Diante dessa alteração do modelo educacional, Tachizawa e Andrade (2003) ressaltam que o crescimento do EaD com novas tecnologias educacionais nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, advém de uma tendência de sedimentar as políticas públicas do Estado à esta modalidade de ensino. Contudo, apesar dessa proposta ser consoante com as dimensões geográficas continentais do país, até o ano de 2005, o EaD ainda era colocado

como forma suplementar de ensino, constando como uma alternativa de estudo para cursos de nível básico, médio e superior.

Assim, buscando consolidar o EaD no país, é criado em 2005 e oficializado em 2006 com o Decreto n. 5.800, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fórum das Estatais pela Educação, composto pela Universidade Virtual do Brasil (UNIREDE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Principal aposta do governo federal no sentido de democratizar o ensino superior no brasileiro, o EaD, por meio do UAB, tem como meta ser um sistema fundamentado no ensino pela *internet*, o *e-Learning*, para proporcionar graduação a estudantes e professores de localidades que não possuem faculdades e universidades. O Sistema visa oferecer graduação gratuita a todos os 5.561 municípios brasileiros, permitindo que as 55 universidades federais e os 30 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) garantam o EaD em todo o território nacional.

Nesse sentido, o UAB passa a ser um dos principais pilares do MEC na acepção de garantia do sucesso do Plano Nacional de Educação (PNE). Isso porque, no Brasil, apenas 30% dos municípios dispõem de ensino superior - há um déficit de 3.941 cidades sem uma IES - atendendo apenas 10,9% dos jovens entre 18 e 24 anos, de acordo com o diretor do Departamento de Políticas em Educação a Distância (DPEAD) do MEC, Hélio Chaves Filho, em entrevista ao *site* Universia. E o PNE aponta como meta estender o atendimento, na graduação superior, a 30% dos jovens nessa faixa etária até 2011 (MEC, 2007).

É a partir dessa ação que o EaD cessa de aparecer como paliativo para as insuficiências da educação escolar *tradicional*, depreendendo-se da relação de complementaridade, e passa a assumir a responsabilidade de elevar as estatísticas de alunos matriculados no ensino superior, como também, de combinar a isso um programa de formação de professores.

Quanto à participação das IES e das esferas públicas no projeto, o MEC estabelece que o Sistema UAB configure-se em “uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas”. Essa determinação encerra em sua proposta a necessidade de se formar uma integração entre as diversas instituições envolvidas, criando um contexto isomórfico, com vistas à institucionalização do processo.

E é nessa realidade que tais IES se deparam com novos desafios a serem superados, pois se por um lado as novas tecnologias vêm promovendo um reencantamento ao processo

de ensino-aprendizagem, por outro sentido, é relatado dificuldades relacionadas ao seu uso na referida ação e controvérsias quanto ao seu reconhecimento, fato que demonstra claramente que o EaD no Brasil ainda não é uma prática institucionalizada. Ao analisar os impactos da educação a distância no mundo, Belloni (2003, p. 15) comenta sobre as peculiaridades do contexto educacional, enfocando que “o campo da educação é extremamente complexo e altamente resistente à mudança, e esta confusão de orientações e paradigmas sinaliza a necessidade de definir mais claramente o campo de EaD”.

Esta afirmação encerra uma reflexão sobre o papel das instituições educacionais de ensino superior na contemporaneidade, pois embora tenham sido concebidas para serem voltadas à comunicação, à criação de espaços de troca entre os indivíduos e à construção do conhecimento, constantemente são suscitadas indagações sobre quais deveriam ser seus objetivos (em especial, a pública), sua estrutura burocrática, como deveria se dar o uso de seus recursos e qual a pertinência social dos serviços prestados por elas.

Questionamentos e debates sobre as estruturas educativas e, sobretudo, ao papel do ensino que não se limita aos muros da escola, são encontrados cada vez mais freqüentes. A evolução do sistema educativo, como consequência necessária ao desenvolvimento da sociedade, resultante de uma adaptação inevitável às pressões exteriores do ambiente social, político e cultural do qual faz parte, faz com que o ambiente interno das IES passe a ter o seu domínio ampliado para além dos limites físicos, redefinindo seu papel, tendo em vista que o ensino passa a ser também processado aquém e além deles.

Já em 1972, o estudo elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentado através do Relatório Faure, apontou que as instituições escolares permaneceriam decisivas para o desenvolvimento da sociedade, ainda que o campo educativo *ultrapassasse o âmbito das estruturas escolares*. Ao que parece, tais observações começam a ganhar a aceitabilidade da sociedade, ao se perceber o número crescente de IES que oferecem cursos em EaD. Segundo informações da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), em 2009 são 187 organizações credenciadas a oferecerem cursos a distância.

No contexto dos estudos organizacionais, uma das teorias que aborda a adaptação das organizações frente às mudanças ambientais é a Teoria Institucional. Essa teoria procura explicar como as organizações surgem, como se tornam estáveis ou como são modificadas. Mais especificamente, busca investigar como práticas e padrões adquirem condições de valores e são legitimados nas estruturas sociais. Em outras palavras, como são institucionalizadas: entidades, estruturas, atividades e práticas.

Essa abordagem teórica identificou, em nível macro, o processo de isomorfismo institucional, isto é, a homogeneização de práticas, processos e estruturas das organizações, públicas ou privadas, que operam dentro de um mesmo campo, como forma de garantir a sobrevivência, ou permanência, por intermédio de um processo de legitimação (DIMAGGIO; POWELL, 1991; MEYER; ROWAN, 1991), cujo desenvolvimento se dá por meio de três mecanismos, que podem ser de ordem coercitiva, normativa ou mimética, conforme salientam DiMaggio e Powell (1991).

Contudo, se por um lado as organizações têm pressões e enlacs provenientes de ambientes social-político-econômicos, por outro, essas mesmas entidades nesse estudo são consideradas como fenômenos socialmente construídos por indivíduos, produtos de suas ações intencionadas e planejadas, ainda que nem sempre conscientes, bem como, de suas interações políticas e de seus processos simbólicos, que existem no conjunto da ordem social e compõem aquela micro-sociedade (DIMAGGIO; POWELL, 1991; ESMAN, 1972; MEYER; ROWAN, 1991).

Nesse sentido, percebe-se que a construção de normas compartilhadas pelos atores individuais, por meio de diferentes variáveis que interagem entre si, se constitui na base da legitimação das ações (ESMAN, 1966, 1972). Esses indivíduos, responsáveis pela execução de tarefas e procedimentos realizados pela organização, personificam e legitimam os principais modelos funcionais de operação, necessários a adequação dessas instituições às demandas sociais, adicionando complexidade à situação, pois essas interações internas, juntamente com os enlacs externos que levam a ações isomórficas, irão conduzi-las a um processo de homogeneização (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Assim, buscando aprofundar o conhecimento sobre o processo de institucionalização do EaD, recorreu-se ao ponto de vista da Teoria Institucional, por acreditar que ela reúne, em sua vertente sociológica, elementos essenciais à interpretação do objeto em análise. Com o intuito de ser um tijolo a mais na construção do conhecimento sobre esse assunto, este trabalho fundamentou-se nas duas vertentes da Teoria (do velho e do novo institucionalismo), por acreditar que toda adaptação caminha para uma estabilização. Por conseguinte, adotou-se como lastre a postura de Machado-da-Silva e Gonçalves (1999), que repudiam a associação dicotômica feita por outros autores sobre essas duas visões.

Portanto, versando sobre as conseqüências da introdução de uma diferente concepção de ensino no ambiente de uma IES pública brasileira, essa pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o intuito de aprofundar os

conhecimentos sobre EaD enquanto instituição, os fatores que mais influenciam sua institucionalização e as conseqüências à sua legitimação, num contexto isomórfico.

Nesse sentido, o estudo se concentrou na abordagem conceitual proposta por Esman (1972), para compreender o processo de construção e institucionalização, por meio da dinâmica dos diferentes atores do Curso de Administração a distância, oferecido pela Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) da referida IES.

### **1.1 Objeto de estudo**

No Brasil, a literatura sobre o EaD tem indicado que o Estado, a comunidade acadêmica (por meio de um grande número de congressos e trabalhos publicados) e as instituições públicas e privadas, têm promovido ações para consolidar ambientes e plataformas virtuais e validar processos de inclusão digital e de interações de ensino-aprendizagem, num esforço de reforçar a posição, por vezes contestada e marginalizada, do EaD no país (BELLONI, 2003). Contudo, é importante ressaltar que os debates acerca da temática de EaD ainda suscitam muitas discussões acaloradas no meio acadêmico, principalmente quando o foco da questão se detém sobre o EaD sair da marginalidade e não continuar a ser considerado desfavorável perante a modalidade de ensino presencial (MORAN, 2007).

Contudo, não importando qual seja a modalidade educacional, a questão sobre a formação das pessoas passou a ser encarada como fator determinante para o alcance ou manutenção da competitividade (LÉVY, 1999). Já se tornou trivial a afirmação de que, no mundo atual, se impõe a todo indivíduo renovar, constantemente, sua bagagem de conhecimentos, em razão das pressões exercidas pela realidade econômica, social e demográfica por ele vivenciada.

Essa discussão leva a evidência de dois fatos significativos nas instituições educativas: a importância cada vez maior de ser o meio de integração do indivíduo consigo e com seu ambiente e a insuficiência e inadequação das estruturas das instituições de ensino superior tradicionais para atender a demanda crescente da população por educação. Sob o prisma de que apenas através da educação que um país impulsiona seu desenvolvimento, esse nível de ensino é disponibilizado pelo Estado na universidade pública, que no Brasil, é uma instituição

secular, e cuja razão de ser é a propagação, produção e utilização de um dos mais nobres bens do Homem: o conhecimento.

O entendimento dessa demanda, e da responsabilidade do Estado, conduz a um aumento das pressões sobre o sistema educacional público. No Brasil, de acordo com Belloni (2003), os desafios a serem enfrentados pelas instituições provedoras de educação residirão nas esferas municipal, estadual e federal. A tendência será oferecer formação contínua, atualizações e re-treinamento, mas que, prioritariamente, as ações dessas instituições deverão ter em vista o propósito de elevar o nível de educação dos trabalhadores e, conseqüentemente, aprimorar o nível do capital humano.

No entanto, é preciso considerar o fato de que atualmente ainda que haja mais compreensão por parte da sociedade brasileira de que o EaD pode vir a se tornar fundamental para o crescimento do país, mesmo que por vezes seja visto como um caminho para ações de impacto, ao atender um grande contingente de alunos, ou para ações supletivas, ao fornecer oportunidades àqueles que não têm como participar dos sistema educacional presencial, dito *tradicional*, o EaD oferece oportunidade de ensino e capacitação para indivíduos que até então, permaneciam excluídos do processo.

No contexto do campo educacional, Moran (2007) assinala que ao serem pressionadas pelo governo federal, as IES públicas brasileiras passaram a se mobilizar para participar de projetos de formação de professores (licenciaturas de Química, Física e História) e de cursos na área de Administração, aderindo ao sistema UAB, e que não obstante ainda haja um pré-conceito existente no meio, a adesão a esse projeto já abarca quase todos os estados, o que demonstra um grande interesse em sedimentar esse sistema no país.

No conjunto das ações propostas para implementar o EaD no Brasil, destaca-se o projeto-piloto do UAB, do Curso de Administração a distância, que iniciou-se em junho de 2006 e deverá ser concluído em dezembro de 2010. Esse projeto configura-se em um consórcio formado por 25 universidades, federais e estaduais, apoiado pelo MEC, UAB e o Fórum das Estatais, através do Banco do Brasil. Em relação ao quantitativo de pessoas atendidas inicialmente pelo projeto-piloto, o vice-presidente de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental do Banco do Brasil, Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Souza contabilizou inicialmente 14.000 alunos, envolvendo 18 estados da federação, sendo que deste quantitativo de alunos, em torno de sete mil são do Banco (SEEDNET, 2006).

De acordo com o diretor do DPEAD, Hélio Chaves Filho, o curso-piloto de Administração do projeto UAB é importante porque vai servir como termômetro para a expansão dessa modalidade de ensino (UNIVERSIA, 2007). Segundo ele, o Curso vai

funcionar como referência para a organização do Sistema Universidade Aberta e para o desenvolvimento de uma lógica de trabalho cooperativo entre professores de todo o país para a criação de cursos, modelos de gestão e metodologias inovadoras e de articulação interna.

Assim, em decorrência das ponderações até aqui realizadas, cabe formular o problema de pesquisa que será respondido no presente estudo. Por conseguinte, para refletir acerca do processo de institucionalização do ensino a distância no Brasil, a pergunta a ser redargüida nessa dissertação é:

**Como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso de Administração a distância da UFRN?**

Para auxiliar na resposta a este problema, as seguintes questões foram formuladas:

- a. Como aconteceu o processo histórico da criação do Curso de Administração a distância na UFRN?
- b. Quais as variáveis isomórficas que podem ser observadas no Curso de Administração a distância da UFRN?
- c. Quais são os fatores que estão contribuindo à institucionalização do Curso de Administração a distância na UFRN?

A escolha por estas questões resultou de uma análise da temática do ensino a distância no país e acredita-se que ao tê-las como fio condutor do trabalho, será possível atender ao escopo delineado.

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo geral

Para fornecer respostas às questões de pesquisa, este trabalho tem como objetivo geral:

**Descrever como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso de Administração a distância da UFRN.**

### 1.2.2 Objetivos específicos

Esse objetivo geral se desdobra nos objetivos específicos que se seguem:

- a. Descrever o processo histórico da criação do Curso de Administração a distância na UFRN;
- b. Evidenciar as variáveis isomórficas que podem ser observadas no Curso de Administração a distância da UFRN;
- c. Identificar os fatores que estão contribuindo à institucionalização do Curso de Administração a distância na UFRN.

## 1.3 Justificativa

A educação é o principal pilar da construção de indivíduos e sociedades. Nesse contexto, uma nova realidade educacional implica em mudanças de paradigmas sociais e no requerimento de transformações nos sistemas e nas instituições educacionais, que por sua vez vão assimilando novas funções e estruturas e assim, assumindo novos desafios e formatos.

No que concerne ao desempenho de um curso ou de uma modalidade, é pertinente dizer que ambos são fruto de um conjunto de variáveis que proporcionam um desafio substancial a gestão. Além da qualidade dos quadros de funcionários, dos recursos materiais e financeiros adequados, e das trocas ininterruptas entre a comunidade acadêmica e seus pares, é no fenômeno das relações interpessoais e em seus impactos, por vezes esquecidos, que estruturas e fluxos sociais e culturais repousam sobre o sistema de ensino.

O conhecimento acerca dessas premissas é essencial para se obter uma melhor percepção das relações interorganizacionais, da própria organização, dos indivíduos e dos grupos como agentes, e das instituições, como mediadoras entre estruturas e ações sociais, bem como aprofundar o conhecimento sobre o EaD. Pois, ainda que o número de pesquisas sobre institucionalização e EaD no Brasil, individualmente, sejam crescentes, pode-se dizer que, observando-se a produção científica nacional e internacional, ainda não há trabalhos que congreguem os fatores que influenciem mais ou menos no processo de inclusão dessa nova modalidade nas IES federais, à luz do enfoque da Teoria Institucional.

No que se refere à Teoria Institucional, Tolbert e Zucker (1999), afirmam que pouca atenção tem sido dada à conceituação e à especificação dos processos de institucionalização. Nesse mesmo sentido, Machado-da-Silva e Gonçalves (1999) observam que na literatura especializada, poucos são os relatos empíricos sobre as dinâmicas que resultam em estados de institucionalização, bem como, sobre as formas com que as organizações executam mudanças no âmbito institucional.

Portanto, a relevância desse estudo diz respeito à contribuição que pode trazer não apenas para o processo de institucionalização do Curso na IES estudada, mas também colaborar para que o EaD, que por se constituir em uma inovação para as universidades públicas brasileiras, tenha seu papel consolidado, melhor dizendo, institucionalizado, no contexto educacional brasileiro, haja vista que a modalidade é vista como fundamental para que o Brasil possa atender a grande demanda por educação superior.

Ademais, faz-se necessário ressaltar algumas considerações. Diante da impossibilidade da pesquisa abranger todas as IES relacionadas ao Sistema, buscou-se aprofundar num objeto particular para obter conclusões adequadas e delimitar as condições de contorno do estudo através de dois recortes. O primeiro focalizará o trabalho pretendido em uma IES específica e não em todas as participantes do consórcio UAB, devido às restrições de tempo e de recursos financeiros. Delimitar o estudo a um único curso será o segundo recorte, pois cada curso tem definição e contorno singularmente definidos, como projeto político-pedagógico, corpo acadêmico e formação profissional dos alunos diferenciada.

Dentre as alternativas dos cursos ofertados pela UAB na UFRN, a opção escolhida foi o Curso de Administração. Essa opção se deve ao fato da área escolhida ser de conhecimento da pesquisadora, pois a mesma além de estar concluindo um mestrado em Administração também é graduada nessa mesma área, e atuou profissionalmente na área como professora de cursos presenciais e tutora de cursos a distância, o que lhe dá certo conhecimento sobre seu processo de ensino e pesquisa.

O interesse ancora-se, ainda, na identificação de que o tema do ensino a distância pode ser considerado incipiente, em escolas de ensino superior públicas no Brasil. E, por fim, espera-se que se possa colaborar para que tais instituições, e suas gestões, estejam mais bem subsidiadas na compreensão de fatores que abarquem as relações complexas inerentes aos processos de institucionalização.

#### **1.4 Estrutura do trabalho**

Salvo esta introdução e as referências, este trabalho estrutura-se no formato disposto a seguir.

No segundo capítulo, por meio de uma revisão bibliográfica, faz-se uma análise da origem e da evolução do ensino a distância no Brasil. Esta parte subdivide-se ainda nos seguintes aspectos:

- Primeiramente, conceitua-se o ensino a distância, enfocando as principais características da modalidade, bem como promovendo um breve debate sobre a adoção do termo ensino ao invés do vocábulo educação para sua evocação;
- Em segundo, faz-se um breve apanhado e resgate histórico da modalidade, como também a pontuação dos principais aspectos do marco legal do EaD.

No capítulo seguinte, é apresentado o referencial teórico a respeito do tema proposto, trazendo a Teoria Institucional, que é a fundamentação desse estudo, enfocando as seguintes características:

- A importância do ambiente institucional na definição das ações e da adoção de determinadas estruturas organizacionais;
- As diferenças entre organizações e instituições, apresentando algumas visões críticas sobre o processo de institucionalização, sendo, contudo, evidenciada o modelo de análise proposto por Esman (1966, 1972);
- A definição e tipologia do isomorfismo e a influência da legitimação para os processos de institucionalização das entidades.

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesse estudo, discorrendo sobre aspectos como: tipo de pesquisa, demarcação da população e amostra, instrumentos de coleta e tratamento dos dados e, por fim, uma breve explanação sobre as limitações dessa pesquisa.

No quinto capítulo, são discutidos os resultados desse estudo. Inicia-se com a apresentação do Curso de Administração a distância da UFRN. Em seguida é realizado um detalhamento do perfil dos atores do Curso, sendo estes classificados como grupo dos não discentes e discente. Em seqüência foi efetivado um apanhado, com base nos dados obtidos, nos tipos de isomorfismos presentes. Tendo a análise desses dois últimos baseada na estatística descritiva. A finalização se dá com a discussão dos resultados encontrados para as varáveis do modelo de Esman, por meio do teste estatístico de Análise de Variância (ANOVA).

O sexto e último capítulo manifesta as considerações finais do trabalho e algumas eventuais inconsistências ou ausência de conclusões.

## 2 ORIGEM E EVOLUÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

### 2.1 Conceituando o Ensino a Distância

Embora haja muitas formas de se definir o ensino a distância, em essência, a base da proposta está no requisito da acessibilidade, aliada ao fator de que muitos dos recursos e metodologias podem ser combinados em aplicações síncronas (dependentes do momento, pois ocorrem em tempo real) e assíncronas (recursos independentes do tempo que podem ser acessados quantas vezes forem necessários), aumentando o potencial da metodologia.

O ensino a distância distingue-se por representar uma modalidade de ensino-aprendizagem mediatizadora das relações entre não discentes e discentes, que substitui a proposta de assistência regular à aula, por uma proposta na qual os atores participam de situações não-convencionais, em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2001).

Pode-se dizer ainda que, de acordo com Cruz (2001), essa prática educativa é o processo em que: existe total separação entre os atores durante a maior parte do tempo; faz uso de recursos tecnológicos para unir professor e alunos, os alunos entre si e para transportar informações e conteúdos (comunicação multilateral); e transfere o controle do processo basicamente para os próprios alunos.

Cruz (2001) discute a utilização do termo ensino à distância ou o termo educação à distância. Belloni (2003) destaca que ao referir-se ao termo ensino, coloca-se claramente a ênfase na transmissão de conhecimentos. Para a autora, é mais adequada a referência ao ensino a distância, pois no ensino o papel do professor se sobrepõe ao do aluno, enquanto que na educação tanto o professor quanto o aluno têm papéis definidos e o aluno assume uma atitude mais ativa e autônoma.

Entretanto, não há ainda consenso entre os especialistas a respeito da aplicação dos termos ensino e educação, sendo o mesmo usado, por vezes, indiscriminadamente. Perry e Rumble (1987 apud NUNES, 1994) e Belloni (2003) afirmam que há muitas denominações utilizadas para descrever o ensino ou educação a distância, demonstrando a complexidade da questão e a falta de unanimidade em torno do tema e das experiências, apontando ausência de uma reflexão teórica que fundamente as práticas realizadas até então.

Para este trabalho adotou-se a expressão ensino a distância, pois o entendimento fundamenta-se na distinção apresentada por Knowles (1997), a ser apresentada a seguir:

- Educação é uma atividade empreendida ou iniciada por um ou mais agentes, que são projetados para efetuar mudanças no conhecimento, habilidade e atitudes de indivíduos, grupos ou comunidades. O termo enfatiza o professor, o agente de mudança que apresenta incentivos e reforço para a aprendizagem, e elabora atividades para induzir mudanças;
- Ensino por outro lado, enfatiza a pessoa em quem a mudança acontece ou é esperada que aconteça.

Em definições onde a ênfase reside nas diferenças em relação ao ensino convencional, e por vezes, em análises simplesmente descritivas, o EaD aparece em diferentes expressões, tais como: estudo aberto, educação não tradicional, estudo externo, estudo por contrato, estudo experimental, aprendizagem aberta e a distância etc. Com base nessas premissas, dentre as várias maneiras existentes para caracterizar a composição do EaD, optou-se por uma das mais completas e provavelmente, uma das mais difundidas na bibliografia da área, de Keegan (1991, p. 111), que lista como principais características:

- A quase-permanente separação entre professor e aluno durante a extensão do processo educativo e entre o aprendiz de um grupo de aprendizado, através do processo de aprendizagem;
- A participação, numa forma burocratizada de oferta educacional, representa um fator positivo pela necessidade de envolvimento do aprendiz no processo;
- A utilização de meios de comunicação mecânicos ou eletrônicos para a distribuição do conteúdo do curso; e,
- O oferecimento dos meios de comunicação em duas vias, para que o aluno possa ter ou iniciar um diálogo.

Simonson (1997) comenta que perguntar sobre o que é EaD está entre as questões que são mais fáceis de fazer, do que de responder. Os elementos complicadores são, em primeiro lugar, o termo distância, que tem múltiplos significados; em segundo, que o EaD tem sido usado para uma grande variedade de programas, servindo a numerosas audiências, através de uma larga variedade de meios (modelo educacional fordista<sup>1</sup>); e, finalmente, que as rápidas

---

<sup>1</sup>Segundo Peters (1983 apud BELLONI, 2003), o modelo fordista de educação é uma adaptação dos principais elementos dos processos de produção industrial (racionalização, divisão do trabalho e produção em massa) para o processo de ensino, que passará a ser gradualmente reestruturado através de crescente mecanização e automação.

mudanças tecnológicas têm desafiado os meios técnicos tradicionais, sob os quais o EaD passou a ser definido.

A necessidade de potencializar o tempo é um dos fatores que impulsiona a utilização de recursos tecnológicos no âmbito educacional, além de possibilitar o acesso ao conhecimento de uma forma mais dinâmica. Behrens (2004) afirma que o reconhecimento da “era digital” como uma nova forma de adquirir conhecimento, faz com que os recursos eletrônicos sejam utilizados como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos, sem, no entanto, descartar o caminho tradicional da aprendizagem e nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino.

A autora Litwin (2001) ressalta e defende as razões de não caber mais continuar a fazer referência a essa modalidade como *a distância* e a necessidade uma nova nomenclatura à modalidade. A autora destaca que a educação a distância não mais se caracteriza pela distância, tanto em termos físicos quanto comunicacionais, uma vez que a virtualidade facilita encontros cada vez mais efetivos, síncronos, que possibilitam de fato a educação e a mediatização das relações entre não discentes e alunos, permitidas pelos recursos tecnológicos.

Portanto, ao se falar de EaD faz-se necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre o aprendizado mediado pelas ferramentas de TICs, ainda que esse não seja o foco do presente trabalho. Nesse sentido, segundo Belloni (2003), as ferramentas das TICs que o EaD pode utilizar são:

1. Recursos de tecnologia de informação como redes telemáticas transmitidas pela *internet* (*e-mail*<sup>2</sup>, lista de discussão<sup>3</sup>, fórum<sup>4</sup> e *chat*<sup>5</sup>), Cd-Roms didáticos e/ou teleconferências;
2. Recursos de tecnologia de comunicação, como meios audiovisuais de massa, vídeo conferência<sup>6</sup>, através da transmissão aberta por antena de uma programação única (rádio e televisão);

---

<sup>2</sup>*E-mail* é a transmissão eletrônica de mensagens pela *internet*.

<sup>3</sup>Lista de discussão é uma ferramenta, que deve funcionar como uma central transmissora e receptora de mensagens, possibilitando aos usuários, a comunicação, via correio eletrônico. Ao receber uma mensagem, a lista de discussão distribui uma cópia para todas as pessoas nela cadastradas, assim todos se mantêm informados e podem se comunicar e opinar sobre diversos temas.

<sup>4</sup>Fórum corresponde a uma troca de idéias relacionadas a um tema, sendo que a contribuição de cada um é apresentada em um "mural digital", classificado por assuntos e aos quais todos têm acesso.

<sup>5</sup>*Chat* é o debate *on-line* entre pessoas que estão conectadas à *internet* ao mesmo tempo. A comunicação é feita por teclado, sendo que o que é digitado aparece no monitor de todos que estão participando.

3. Material de apoio complementar de uso pessoal, constituídos por produtos gravados, avaliados como recursos leves por não imporem restrições de horário e lugar e permitirem aos estudantes maior liberdade e autonomia (fitas, CDs, DVDs e disquetes).

Nos cursos difundidos pelo Brasil, de acordo com os preceitos de EaD, o processo de ensino-aprendizagem ocorre segundo a concepção adotada pela Comissão da União Européia, a de aprendizagem aberta e a distância<sup>7</sup>, e mediante uma nova dimensão temporal denominada de “ciberespaço”, configurada por uma “teia” de informações interligada por todo o mundo (CASTELLS, 2005).

O fenômeno relacionado ao avanço do EaD na contemporaneidade está associado ao papel das TICs à esse contexto. O uso intensivo dessas tecnologias conduz a práticas sociais que pressupõem processos comunicativos mediatizados, com interações ou não, que vistos do ângulo funcional, correspondem a processos de troca complexos e não lineares onde, contudo, sempre ocorre aprendizagem.

E, assim como a utilização indiscriminada dos termos ensino e educação na literatura sobre o tema, o uso de meios tecnológicos em EaD traz a tona o debate sobre o conceito que melhor representa o tipo de ação que ocorre entre os indivíduos participantes de situações de aprendizagem a distância. Se por um lado as TICs oferecem possibilidades de interação mediatizada, por outro, possibilitam interatividade com materiais e meios informáticos.

Portanto, as características principais das TICs nos processos de EaD, de acordo com Belloni (2003), é permitir que estes, ou ocorrendo na busca/troca de informações, ou acontecendo na troca de comunicações de cunho socioafetivo, incidam com possibilidades interativas (propriedade técnica que se refere a potencialidade oferecida por determinado meio) e com interação (ação onde ocorre intersubjetividade com os atores), entre alunos e professores.

Tais processos possibilitam relações até então inéditas, que utilizam símbolos para construção compartilhada de significados codificados. E é, portanto, nesse compartilhamento de significados, que a cultura do EaD pode interferir de forma significativa, representando um paradigma emergente. Esse processo talvez represente uma influência que não seja pacífica, e

---

<sup>6</sup>Vídeo conferência é uma forma de comunicação realizada através de câmeras e microfones, tornando possível que pessoas, em lugares distintos, se comuniquem e troquem informações ao vivo.

<sup>7</sup>De acordo com essa comissão, esse conceito de aprendizagem se caracteriza pela flexibilidade, abertura dos sistemas de ensino e maior autonomia do estudante, tendo como fundamento a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem.

que reflita um campo de conflitos políticos e sociais, levando a imposição de dominações ou gerando resistências, por significar a redefinição do papel do professor e do aluno.

Essas formas de poder, controle e oposição ao EaD, que são ampliadas pelas TICs, podem servir como meio catalisador de novas relações sociais. A bidirecionalidade, que permite trocas de mensagens e a mediação através do canal, tende a produzir uma cultura oriunda de convivências não mais presenciais. As trocas simbólicas entre os indivíduos desprendem-se da presencialidade física para darem lugar a um contato subjetivo, que conduz a outro tipo de relação, para mais um tipo de interatividade e interação.

Em vista disso, não só a elaboração da tecnologia, como também o tipo que está disponível, leva a organização que a utiliza a uma maior complexidade no alcance de determinados objetivos, condicionando modelos e estruturas, à formulação de sua política administrativa global e à administração de seus recursos. Assim, além do suporte pedagógico, um projeto de EaD não torna-se viável sem estar relacionado à questão da infra-estrutura.

Essa reflexão implica em repensar as instituições de ensino, e esta ponderação não deve limitar-se às práticas educativas. Oliveira (2003) destaca que as mudanças introduzidas pelas TICs precisam “(re)educar” as pessoas para lidar com esse novo processo. Assim, a implicação de tal constatação abre-se, como observa o referido autor, em mudanças institucionais, uma vez que modificam as relações, e não apenas entre professores e alunos, mas também entre saberes e regras institucionalizadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, diante de tal contexto, Belloni (2003) observa que essas mudanças e transformações não devem ser situadas apenas na ênfase tecnológica, e assim incorrer no que chama de “equivoco determinista”. Tais variações referem-se ao ensino a distância como uma modalidade, proposta por uma tecnologia educacional, com aspectos institucionais e operacionais, que aludem, “principalmente”, aos sistemas ensinantes.

A mesma autora aponta ainda a importância que ações e políticas implementadas no setor têm em contribuir para que os sistemas ensinantes, tradicional e a distância, caminhem a um efeito “sinérgico”. Essa tendência identificada permite, segundo ela, a “renovação” dos sistemas educacionais, possibilitando-os a tornarem-se “mais adaptativos”.

O Parecer nº 5.622/05, artigo 80, oficializou o EaD no Brasil, definindo-o como:

Uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 2005).

Pode-se dizer que analisando os mais variados pontos de vista sobre EaD no cenário contemporâneo, é possível observar que na busca para a compreensão de seus elementos essenciais, estão presentes alguns componentes ligados à concepção organizacional. Dentre eles: a demarcação de uma população-alvo, uma doutrina organizacional orientadora, a questão da disponibilidade dos recursos e a concepção de estratégias operacionais.

Portanto, cabe uma reflexão sobre a rápida ascensão dessa modalidade de estudo que, talvez não represente uma novidade, mas, sem dúvida, simboliza um espelho da dinâmica social de uma época. Já que, definitivamente, o ser humano atualmente vive num contexto em que o conhecimento é encarado como capital social e as sociedades impõem um ritmo de vida vertiginoso para aqueles que participam dela.

## **2.2 Resgate histórico e marco legal**

“As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos” (BERGER; LUCKMAN, 1996, p.79). Para entender adequadamente uma instituição, sob a ótica da Teoria Institucional, faz-se necessário compreender o processo histórico na qual ela foi gerada, relacionando os acontecimentos aos princípios institucionais e ao papel dos atores envolvidos em cada contexto sociopolítico. Uma vez compreendido conceito e definições, pode-se relacionar a determinação do significado e da abrangência aos programas de EaD.

Apesar de ter ganhado popularidade no fim do século passado, os ensaios precedentes da utilização do EaD registrados, remontam ao ano de 1728. Essas experiências estão vinculadas às iniciativas de alguns professores nos Estados Unidos com o ensino por meio de cartas. A legitimação, por sua vez, ocorreu na Alemanha em 1856, com a fundação da primeira escola de línguas estrangeiras por correspondência. Seguem-se outras experiências registradas na Suécia (1890), Inglaterra (1894) e Austrália (1910) (MEC, 1980).

Sua utilização amplia-se, aos poucos, por iniciativa de instituições de ensino públicas e privadas, em diversos países. Mas só em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, é quando ocorre a consolidação e a expansão do ensino a distância, tendo nações e instituições escolares adotado o EaD oficialmente como metodologia aplicada a determinados cursos (LOBO NETO, 1998; TACHIZAWA; ANDRADE, 2003).

E, dentre todas as instituições de ensino que abraçam o EaD, uma merece destaque: a *Open University*. Considerada como modelo de referência para boa parte dos programas

adotados pelo mundo afora em EaD, é criada em 1962, na Inglaterra, visando à educação profissional para adultos, em nível de graduação e pós-graduação. Caracterizada pela qualidade do material de ensino, rapidamente teve suas publicações adotadas por outras universidades inglesas e de outros países, que utilizam o mesmo idioma. Vale destacar que esta instituição continua em funcionamento, em um campus físico próprio, com pólos de apoio estruturais presenciais distribuídos por todo o Reino Unido, e seu diploma tem o mesmo grau de legitimação social conferido aos demais (MEC, 1980).

No Brasil, ainda que os registros de sua chegada indiquem que tenha sido implantado aqui no final do século XIX, com grande atraso se comparado à Europa e aos Estados Unidos, é provável que as primeiras experiências de EaD no país não tenham sido devidamente anotadas quanto as suas datas. Mas, apontam a inserção da modalidade com utilização de material impresso: ou como apostilas distribuídas pelo sistema de postagem, ou em módulos, acompanhando os jornais. Talvez, por isso, Belloni (2003) considere precária a documentação existente sobre o início formal do funcionamento de cursos em EaD.

Entretanto, ainda assim é possível traçar um perfil histórico de sua implantação e seu desenvolvimento, recorrendo a algumas iniciativas, pois, de certa forma, um passo após o outro, elas sinalizam como o processo vem sendo construído no país. O Quadro 1, elaborado mediante consulta na literatura e apresentado a seguir, pretende demonstrar a construção histórica das alternativas educativas públicas e privadas nessa modalidade, através da pontuação dos principais momentos e ações.

ANO	EVENTO
1923	Fundação Roquete Pinto – rádiodifusão
1939	Instituto Rádio Técnico Monitor
1941	Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência
1950	MEB – cursos de educação de base
1967	Projeto Saci / Inpe – teleducação via satélite, material de rádio e impresso
1969	TVE do Maranhão
1970	Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio nacionalmente
	Produção do programa Vila Sésamo – parceria entre as TVs Globo e Cultura
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT)
1972	Relatório Newton Sucupira
1974	TVE do Ceará
1975	Instituto Padre Reus
1976	Produção do programa Sítio do Pica-Pau Amarelo – parceria entre as TVs Globo e Cultura
1980	A ABT transforma-se na Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
1984	Projeto Atualização e Aperfeiçoamento de Professores por Multimeios – parceria entre a Secretaria de Educação (SP) e a Fundação Padre Anchieta
1989	Criação do Laboratório Escola do Futuro (USP)
1991	Projeto Oito Cidades (RN)
	Fundação Roque Pinto – Programa: Um salto para o futuro
1994	1º curso de graduação a distância: licenciatura em Educação Básica (UFMG)
1995	Criação do laboratório de ensino a distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC
	Criação da Associação Brasileira de Educação a Distância
	Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED)
1996	Programa TV Escola – SEED/MEC
	1º curso de mestrado a distância (UFSC/LED)
1997	Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)
2000	Rede de Educação Superior a Distância (UNIREDE)
	Formação de professores de nível médio (PROFORMAÇÃO)
2001	Capacitação de gestores escolares (PROGESTÃO)
2004	Criação do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica em Educação a Distância
2006	Programa Mídia-Escola
	Universidade Aberta do Brasil (UAB)

**Quadro 1:** Construção histórica das alternativas de EaD no Brasil.

**Fonte:** Autora.

No contexto de implantação e perpetuação de políticas públicas, o sucesso das propostas em países de terceiro mundo está, de certa forma, condicionado às ações de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e dos governos vigentes (MORAN, 2004). Assim, pode-se inferir desse quadro que embora esteja clara a relação de descontinuidade entre as ações do Estado para o EaD, o governo federal, por meio do MEC, em diferentes momentos interessou-se pela criação de iniciativas para a modalidade.

O objetivo, apontado por alguns autores, seria o de ampliar a oferta e democratizar o acesso ao ensino para os contingentes desfavorecidos da sociedade brasileira. Contudo, de acordo com Bonamino (2001), a responsabilidade estatal foi progressivamente repassada para

a iniciativa privada, predominando nas políticas públicas de EaD, os princípios da seletividade, da focalização e da descentralização.

Observando a pauta governamental, é possível concluir que esta tende para a expansão de propostas privatizantes. Sobre isso, Batista (2003) analisa que o EaD, sob a regência do MEC, foi viabilizado por programas tópicos, supletivos, numa perspectiva de alcance bastante restrito. Põe uma ressalva, ao colocar que, na prática, o MEC apenas forneceu um véu ilusório social ao EaD, sendo sua institucionalização alinhada a oferta massificada do mercado educacional mundial, ou seja, que o país deliberou expandir o ensino superior à distância sob a batuta do setor privado, tornando a educação refém das forças do mercado.

Nesse aspecto, atualmente permanece o debate sobre a oferta desses cursos, onde alguns especialistas alegam que a legislação do EaD restringe uma das principais qualidades desse tipo de curso, que é a flexibilidade de adequar-se as condições dos alunos (FARIAS, 2006). Adequação essa que se reporta a principal característica intrínseca de organizações pautadas na lei do mercado, ou seja, moldar o produto de acordo com seu público-alvo.

Neste cenário, observando-se a seqüência histórica do EaD, é possível constatar que a regulamentação estatal pretendeu estabelecer critérios de autorização e credenciamento que permitissem um controle sobre as iniciativas privadas de oferta de cursos, primeiramente por meio do ministro da educação Cristóvão Buarque, em seguida pelo então ministro Tarso Genro e por fim, pelo ministro Fernando Haddad. De outra forma, percebe-se uma tentativa de retomar a ação pública nos últimos anos, por meio de convênios com as instituições federais de ensino superior que permitam a oferta de cursos nesse sistema.

Deve-se registrar que em relação aos projetos e ações citados, cada qual se constitui em experiências relevantes, não apenas pelas inovações introduzidas, mas, principalmente, pelas ações desenvolvidas e pelo atendimento educacional, cabendo ao setor público a massificação da educação superior e ao setor privado a apropriada atenção à formação, sendo adequadamente supervisionado e avaliado. Convém ressaltar que todas as iniciativas se basearam em propostas que visavam beneficiar grandes parcelas da população excluídas dos processos formais de educação.

Com base nesse escopo, o estado do Rio Grande do Norte desponta como pioneiro no atendimento dessa concepção, em duas iniciativas. A primeira deu-se por volta da década de 40, com a estruturação da experiência de maior destaque de difusão da educação pública criada até então: o Movimento de Educação de Base, fundado pela Arquidiocese de Natal, que se distinguiu pela utilização do rádio no ensino num sistema articulado com as classes populares. A preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de

jovens e adultos por meio das "escolas radiofônicas", principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (NUNES, 1998). A segunda se deu no início da década de 60, com o primeiro projeto desenvolvido no país com a utilização da televisão, o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto SACI), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Espaciais da UFRN.

Entre os anos de 1967 a 1968, a modalidade foi utilizada pela primeira vez em um projeto do MEC de âmbito nacional, voltado à capacitação de professores leigos: o Projeto Logos I. O Projeto Logos II veio em seguida, em 1973, para habilitar professores em atuação nas séries iniciais do 1º grau. Seu grande desafio era capacitar sem retirar o professor da sala de aula. Esses docentes possuíam níveis de escolaridade variados, sendo exigida a 4ª série do 1º grau. O MEC estima que passaram por este projeto mais de 200 mil professores, em 19 unidades da Federação.

Em grande medida, a pauta política de educação para o EaD, em um processo evolutivo, revela que começa-se a criar um contexto de ação próprio, rompendo os limites com os aspectos legais e burocráticos da normatização do ensino presencial. No Quadro 2, é possível ter uma síntese da evolução da legislação dessa modalidade:

ANO	LEGISLAÇÃO
1971	Lei 5.692
1996	Lei 9.394
1998	Decreto-Lei 2.494
	Portaria 301
	Portaria 641
	Decreto-Lei 2.561
2001	Portaria 2.253
2004	Portaria 4.059
	Portaria 4.361
2005	Decreto-Lei 5.622

**Quadro 2:** Evolução da legislação de EaD no Brasil.

**Fonte:** Autora.

No Brasil, a educação se nota numa ampla legislação que procura enquadrar os cursos a padrões mínimos e a modelos de organizações comuns em todo o país. No caso do EaD, excluindo-se os cursos de capacitação profissional e de pequena duração, aqueles conectados ao sistema de ensino do país desenvolveram-se seguindo a legislação apresentada no Quadro 2. Contudo, para entender de que forma se deu o processo, faz-se necessário algumas considerações sobre a trajetória da regulamentação de sua legislação específica.

O primeiro registro normativo da modalidade é datado em 1971, no capítulo do Ensino Supletivo da Lei 5.692, que faz prever o emprego de multimeios, como rádio, televisão e

correspondência, para o alcance de um maior número de alunos. Com base nesse escopo, foi desenvolvido em 1984, pela Secretaria de Educação de São Paulo, em cooperação com a Fundação Padre Anchieta, o Projeto Atualização e Aperfeiçoamento de Professores por Multimeios, seguido pelo Projeto 8 Cidades do governo do Rio Grande do Norte.

Segundo Lobo Neto (1998), a Lei 5.692/71, em seu Artigo 25, reforça tal percepção de ensino de massa, pois cria condições para que os programas de EaD funcionem no país precariamente. Os cursos recebem pareceres dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, que os classifica como *experimentais*. O EaD deve ser utilizado apenas como preparação para exames supletivos, tendo como prerrogativas o caráter não formal, desobrigado de frequência, bastando que o alunado participasse de exames supletivos oficiais, com provas presenciais.

Nesse contexto, o EaD foi introduzido na rede de ensino pública na década de 70, com a fundação da TV Educativa, voltada desde o início para o ensino regular da 5ª a 8ª série. A metodologia ali adotada, o tele-ensino, única no país, permitiu o atendimento de aproximadamente 52% das matrículas nestas séries, o que correspondeu, em 1996, a 192 mil alunos, segundo a Secretaria da Ciência e Tecnologia do estado do Ceará.

Nesse período, o MEC, em parceria com as Fundações Anchieta (SP), Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (RS) e Centro Brasileira de Televisão Educativa, ingressou definitivamente na prática do EaD com vários projetos: Projeto Minerva, Ensino Supletivo pela TV, Projeto João da Silva e o curso de qualificação de professores não-diplomados Agora eu Sei. Cabe destacar ainda o Telecurso 2000 (antigo Telecurso 2º Grau), desenvolvido e mantido pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com outras instituições, veiculado diariamente.

Ainda na década de 70, no âmbito das universidades, a de Brasília (UnB), com o intuito de tornar-se a Universidade Aberta do Brasil, adquiriu todos os direitos de tradução e publicação dos materiais da *Open University*. A partir da década de oitenta, os cursos em EaD, através desta instituição, passaram a ser realizados nos moldes preconizados desta instituição inglesa (TODOROV, 1994). Em 1985, o projeto de EaD da UnB foi reestruturado sob novas bases e com novas concepções de educação.

Porém, no período que corresponde ao final da década de 80, observa-se que no Brasil o EaD não foi priorizado e não recebeu mais os mesmos incentivos que vinha recebendo até então, deixando de consolidar-se como modalidade de ensino. Todavia, as tentativas de levar adiante projetos de EaD não foram totalmente eliminadas, podendo ser observado através da retomada das iniciativas a partir da próxima década.

Fica patente que até este momento as propostas de EaD foram fomentadas com caráter marginal e objetivos quantitativos, e não qualitativos, uma vez que o aparato regulatório não distingue explicitamente o teor da proposta, se voltando apenas para o atendimento de grandes contingentes e da população que está a margem do processo educacional tradicional. Outra observação importante quanto a esse período é a presença marcante de cursos técnicos por correspondência.

Na década de 90 observa-se uma tendência das escolas em associarem-se a redes de cooperação. A primeira que se tem registro, a Rede Brasileira de Educação à Distância, foi criada no início da década, com o objetivo de integrar as instituições que desenvolviam ações no campo do EaD e divulgar as inovações que estavam sendo desenvolvidas no Brasil e no exterior.

Iniciado em 1991, por iniciativa do Ministério da Educação e concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto, o Projeto Um Salto para o Futuro representa o primeiro projeto da modalidade que não sofreu descontinuidade. Com o objetivo de contribuir na formação continuada de professores, conforme preconizava o Plano Decenal de Educação, possuía orçamento próprio e conjugava a utilização de diferentes mídias (texto impresso, telefone, internet e televisão), tendo tido, quando de sua criação, a iniciativa inédita de abrir um canal de interatividade entre professores cursistas (reunidos em telepostos em vários pontos do país) e especialistas (no estúdio de televisão).

Ao observar o período de 1993 a 2003, nota-se que é quando a experiência nacional é impulsionada. Verifica-se a ampliação do EaD, em conjunto com o uso das TICs, em especial a *internet* e a videoconferência. Com a criação da LDB de 1996, a modalidade é mencionada com o intuito de incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas nesta modalidade, não ainda autônoma, mas complementar ao sistema presencial.

O artigo 80 da Lei 9.394/96, estabelece alguns aspectos no que se refere à finalidade, abrangência e terminalidade do EaD, trazendo um aspecto legalizador. Define o credenciamento de instituições, a autorização de cursos e de pesquisa acadêmica em EaD, onde são gerados modelos pedagógicos e tecnologias, desembocando no surgimento de grandes redes e consórcios no cenário nacional (essa situação foi regulamentada no final do ano de 2005, pelo Decreto-Lei 5.622). Com isso, dá-se início a popularização de cursos diversos, nos vários níveis de educação, e que até esse momento eram esporádicos e se concentravam no caráter supletivo.

Nesta mesma Lei, foi estabelecido que o Estado deveria incentivar o desenvolvimento de programas de EaD, de modo a minimizar os déficits educativos e as desigualdades

regionais elevadas. Pela primeira vez o EaD é mencionado não ainda como modalidade autônoma, mas como complementação ao sistema presencial. Segundo esse ponto de vista, o EaD deve desempenhar o papel de transpor os desafios educacionais existentes, representando um meio auxiliar.

No entanto, a LDB 9.294/96 outorga em seu Art. 87, parágrafo 3º, que nesse setor, a prioridade a ser dada deverá contemplar a atualização e o aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental, atribuindo a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União, a incumbência de realizar programas de formação para docentes em exercício, pois se esperava que até o fim da Década da Educação (2006) somente estivessem admitidos no sistema de ensino professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço (Art. 87, parágrafo 4º). Nesse momento, as propostas de EaD se consolidam como o principal instrumento de capacitação de educadores da rede pública.

Como se observa, a despeito de o Estado situar o EaD subordinadamente ao ensino tradicional, a partir desse ano o sistema ensinante brasileiro amplia sua maleabilidade na criação de novas metodologias de cursos. As questões relativas ao EaD ganham visibilidade, passando a ser consideradas alternativas regulares e regulamentadas para a prestação de serviços educacionais da população (ainda que o foco esteja nos não discentes).

Contudo, observa-se uma particularidade brasileira: a modalidade a distância ou é avaliada como um tipo de ensino que necessita de um tratamento diferenciado e, portanto, deve estar sujeito a um regime normativo especial, ou, por outro lado, é ponderada como um modelo que finalmente permitirá a conversão da universidade pública de um sistema elitista para um complexo massificado.

Quanto a oferta, para que uma instituição possa lançar um curso de EaD faz-se necessário que primeiro obtenha autorização do MEC. O Decreto-Lei 2.494/98 regulamenta todo o procedimento até a homologação. Já o Decreto-Lei 2.494/98 admite que o EaD tenha flexibilização de requisitos estruturais e administrativos, tais como: admissão, horário e duração de cursos. Discorre também sobre elementos referentes ao trato acadêmico, como: matrículas, avaliações e exames, certificados e diplomas. E identifica também os níveis de ensino que poderão ser estruturados nessa modalidade, bem como aqueles que ainda deverão receber regulamentação própria e validação.

Esse mesmo Decreto apresenta alternativas diferenciadas de flexibilidade de requisitos para admissão no sistema educacional (LOBO NETO, 1998). Porém, segundo esse mesmo autor, pode-se observar que o público-alvo contemplado é de jovens e adultos nos ensinos médios e profissionalizantes, restringindo a atuação da modalidade aos cursos de graduação e

pós-graduação, o que, de certa forma, continuou a contribuir para que o EaD permaneça a margem dos processos legítimos educacionais.

Ainda nesse ano, é aprovada a Portaria de número 301 para estabelecer normas sobre os procedimentos de credenciamento de IES, dispondo sobre as informações que as escolas devem apresentar, contemplando não apenas os aspectos pedagógicos como também os relacionados à infra-estrutura. Sistematiza sobre as formas de apresentação dos projetos e as relações das instituições na formação de parcerias e consórcios nacionais.

Em virtude da pressão da iniciativa privada e da falta de esclarecimento sobre a normatização dos cursos de graduação a distância, um mês após o lançamento da Portaria 301 é homologada a Portaria nº 641. Segundo essa Portaria, as instituições são autorizadas a ministrar cursos totalmente a distância de graduação. De uma forma geral, a Portaria contém orientações quanto aos tópicos que devem constar nos projetos que solicitam a autorização de abertura dos cursos. Entretanto, ambas serão substituídas em 2004 pela Portaria 4.361, que apresenta a modernização dos procedimentos e a atualização dos requisitos necessários para se alcançar o credenciamento institucional para a oferta de cursos em EaD.

Por fim, para configurar 1998 como o ano em que o EaD passa a integrar normativamente o contexto educacional brasileiro, é outorgado o Decreto-Lei 2.561. Esse Decreto trata sobre a questão de quem deve credenciar os cursos de EaD, classificando as IES de acordo com sua condição constituinte. Todavia, foi considerado por autores especialistas da área, como Lobo Neto (1998) e Veiga (1998), que apenas altera a redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto-Lei 2.494/98, sem modificar seu conteúdo.

No período que abrange os anos de 1999 a 2001, conforme pesquisa da Unesco, assiste-se ao surgimento de grandes redes (Unirede, Cederj, Projeto Veredas e RICESU) no cenário nacional. Nesse momento da história, o setor educacional brasileiro, quando comparado a outros países, é identificado como atrasado no uso de estratégias pedagógicas para atender as demandas populacionais da sociedade. Faz-se necessário uma política de educação que estenda o acesso à educação a um número cada vez maior de brasileiros.

No final da década de 90, surge a Rede Nacional de Pesquisa, um projeto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Ministério da Ciência e Tecnologia, interligando as IES federais das cidades de Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Goiânia (GO) e Fortaleza (CE). Essa rede foi criada para transportar informações entre as instituições de pesquisa e servir de apoio ao ensino, implantando mecanismos de difusão científica e tecnológica, ampliando o acesso a esses centros de ensino superior e, com isso, democratizar a educação.

O primeiro passo para a informatização do EaD em âmbito federal foi dado pelo Programa de Educação a Distância em Ciência e Tecnologia. Projeto do CNPq, estabelecido em 1996 como uma experiência piloto envolvendo 4 estados da Federação (Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal), teve por objetivo criar novas formas didáticas à educação, utilizando-se do computador como multimeio à construção de novos métodos educacionais, independentes de tempo e lugar, ou seja, almejando criar um ambiente sem fronteiras.

Segundo Moran (2004), a partir do ano de 1998 observa-se um crescente envolvimento de IES, tanto públicas como particulares, com cursos de EaD, percebido através das solicitações de autorização para cursos nessa modalidade ao MEC. Convém ressaltar que, segundo esse autor, 80% dessas autorizações foram para cursos de formação de professores, principalmente nas licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior.

Em março de 1998, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* do país, utilizando recursos da *internet* (chats, tira-dúvidas e biblioteca). Esse projeto, em parceria com o Serviço Nacional das Indústrias (SENAI), buscou formar gestores destas duas instituições, abrangendo profissionais de 31 cidades diferentes.

Em 2001 é publicada a Portaria 2.253. Esta Portaria reconhece o fenômeno da virtualização do ensino presencial e a informatização crescente do grupo dos docentes e discentes. Embora as instituições interessadas necessitem de autorização prévia do MEC, de fato, configura-se como um grande salto, pois permitiu aos cursos de graduação já reconhecidos converter 20% de sua carga didática para a aprendizagem a distância. Para tanto, as linhas de ação da SEED do MEC fundamentam-se na concepção de um sistema tecnológico cada vez menos oneroso. Já as tônicas das pautas de discussões acadêmicas centraram-se em questões e táticas para lidar com a existência de um contexto que passou a avançar destemidamente.

Sobre essa tendência, o ministro Cristovam Buarque em pronunciamento na abertura da 69ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizada em 2003, defende que

O ensino a distância é uma forma de triplicar o acesso à Educação Superior. A mesma revolução que trouxe o quadro negro – que possibilitou aumentar o número de alunos para turmas de 40, 50 estudantes; e o microfone, que permite dar aulas para 100 alunos – traz a informática, que elimina a necessidade dos alunos estarem presencialmente nos locais de aula (UNIVERSIA, 2003).

Em 2004, a Portaria 2.253 é revogada pela edição da Portaria 4.059, que embora promova a regulamentação da mesma matéria, traz a diferenciação de flexibilizar a implementação das disciplinas a distância dos cursos presenciais. O limitador de até 20% da carga didática permaneceu inalterado, mas a decisão das instituições de colocar em oferta tais disciplinas deixou de estar condicionada a autorização prévia por parte do MEC, bastando, para tanto, que a instituição oficializasse esta forma de oferta no projeto pedagógico do curso.

Partindo desse pressuposto, o EaD retorna a pauta de discussão pelo Decreto-Lei 5.622/05. Essa é a legislação que está em vigência atualmente. A proposta não propôs o desvalimento do Decreto-Lei 2.561 e nem tampouco do Decreto-Lei 2.494/98, pois se pode perceber que alguns atos legais anteriores permanecem, como a manutenção da oferta de 20% de disciplinas semipresenciais nos cursos presenciais existentes.

Contudo, o Decreto-Lei 5.622/05 fundamenta-se em 4 temas básicos: manutenção do credenciamento específico de IES para a modalidade de EaD; maior diversidade de oferta de cursos e de instituições credenciáveis; definição do território geográfico e institucional dos cursos (configurando-se como uma lei de proteção de mercado); e, manutenção dos momentos presenciais nas atividades avaliativas.

O primeiro tema mantém a tradição brasileira de gestão centralizada da educação, possibilitando a adoção de parâmetros curriculares comuns, que permitam uma formação básica que possibilite aos egressos das IES atuarem em todo o país, embora se contemple na legislação, a partir da LDB, mecanismos de flexibilização de conteúdos programáticos.

No segundo tema, são definidos os termos para a expansão desse sistema, pautando-se no aumento de cursos ofertados e de instituições credenciadas. Soma-se a isso a precaução de exigir a montagem de pólos presenciais de apoio estrutural ao estudante, medida justificada pela indisponibilidade de computadores para uma parcela considerável da população, especialmente a residente das pequenas cidades.

Outra sistemática contemplada pela Lei é a avaliação presencial, além de outras etapas obrigatórias. Nesse tópico, é pertinente ressaltar a existência de mecanismos automatizados de avaliação com o uso por computador que, embora restritos, estão se consolidando em certos ambientes. Se a intenção da avaliação presencial é garantir a identidade do aluno, salienta-se que o processo avaliativo, embora realizado em local determinado, também pode ser feito com o uso desse instrumento. Essa solução é utilizada, como exemplo, pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração.

Pode-se dizer que, diante do exposto, a preocupação em construir uma legislação para o EaD em consonância com a legislação pautada para projetos de ensino presencial provoca,

aparentemente, amarras desnecessárias ao sistema, pois a regulamentação tendeu a seguir parâmetros já conhecidos e estabelecidos para um contexto diferente. No caso do EaD, percebe-se que o Decreto 5.622 segue as determinações da LDB e das legislações educacionais do ensino presencial no que diz respeito ao ordenamento geral do processo, indo desde o credenciamento das instituições até o procedimento avaliativo. Porém, numa análise mais detalhada, denotam-se cuidados em manter padrões de qualidade que sejam comuns a ambas as modalidades.

Atualmente, em todo o país, desenvolvem-se experiências em EaD. No que tange a normatização e a consolidação da modalidade no Brasil, o MEC criou em 2005 um consórcio de instituições de ensino públicas chamado Universidade Aberta do Brasil. Trata-se de um sistema nacional de ensino superior a distância, que além de contar com a participação destas, tem como parceiros estados e municípios. Em linhas gerais, o principal objetivo do UAB é oferecer formação inicial aos professores em efetivo exercício da educação básica pública, e que ainda não têm graduação. Não obstante, abarque o atendimento de regiões carentes de ensino, oferecendo alguns outros cursos de graduação.

A pretensão do MEC é que através do UAB seja contemplado, o quanto antes, 100.000 alunos com ensino superior até o ano de 2010. Conta para isso com infra-estrutura e custos operacionais mais baixos do que no ensino presencial, pois através do estabelecimento de redes de cooperação entre as instituições participantes, e já sedimentadas no setor, permite o atendimento de indivíduos geograficamente distantes dos grandes pólos de ensino.

No que se refere a vinculação de instituições de ensino privadas, até o presente momento, o consórcio mais estimado é o Universidade Virtual Brasileira. Criado em 2003, inicialmente compunha-se por 10 instituições, porém, atualmente, opera com apenas seis. Desenvolve cursos de graduação em Administração, alguns de pós-graduação *lato sensu* e ainda, outros de extensão. Porém, convém ressaltar que não é o único. Há ainda o consórcio Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (RICESU), integrado por 14 instituições de ensino católicas brasileiras, cujo crescimento é apontado como promissor (MORAN, 2007).

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), o cálculo é de que 1,3 milhões de pessoas tenham estudado através da *internet* em 2006. Neste ano, o MEC elencou o EaD como uma das modalidades principais para difusão do ensino superior, em complemento ao processo de expansão física. Esse processo, entretanto, restringiu-se apenas a cidades que já eram pólos regionais, como pode ser constatado pelos editais de dezembro de 2005 e de outubro de 2006 da UAB. Mas, os resultados são avaliados positivamente em termos de quantidade, já que, juntamente com 49 universidades federais, esse consórcio

estendeu os cursos a distância para 290 pólos no ano de 2007. Lembrando ainda que cada pólo geralmente congrega um conjunto de municípios próximos.

Faz-se necessário ressaltar ainda que, em paralelo aos Decretos, o MEC contemplou por meio da SEED, características indicativas para a qualidade dos cursos ofertados em EaD. Editado inicialmente em 1998, mas definido apenas em 2006, estes requisitos são as sugestões do MEC para nortear instituições na criação de cursos e projetos. São eles:

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. Equipe profissional multidisciplinar;
4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno;
5. Qualidade dos recursos educacionais;
6. Infra-estrutura de apoio;
7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. Convênios e parcerias;
9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

Por fim, no caso do EaD o processo de constituição das competências, especialmente não discentes (SOARES, 2003), ainda está em construção, o que poderia ser utilizado para justificar o nível de controle exercido pelo MEC no início da implantação. Se por um lado existe a preocupação com as regras que regem esse tipo de ensino, tanto pelo mercado, como pelos alunos, por outro lado, o grande gargalo se dá em torno da construção dos marcos regulatórios que resultam nos instrumentos legais normativos e sobre o uso de diferentes TICs no processo de ensino-aprendizado. Resta aguardar os resultados das avaliações vindouras junto aos futuros graduados, para se identificar a necessidade de correção de rumos, seja na formatação dos cursos, seja na legislação educacional, não só a distância como no próprio modelo de política educacional.

Muito embora o que se possa perceber nessa breve narrativa seja o de um processo em expansão, o EaD ainda é um fenômeno recente, quando comparado ao ensino presencial. Nesse sentido pode-se considerar que as IES que atuam na modalidade de EaD ainda não constituem um campo organizacional, conforme as premissas de Powell (2007), o que significaria o desenvolvimento de uma consciência comum entre os participantes em, pelo menos, todos os principais pontos, representando assim a institucionalização da modalidade.

Portanto, por esse relato pode-se perceber as diferentes fases e momentos necessários ao processo de legitimação e institucionalização do EaD no Brasil, e que não obstante, ainda não denotam a estruturação completa de um campo. Contudo, face ao exposto, os acontecimentos históricos pontuados pelo esboço das iniciativas e da legislação salientam os “[...] ritos de passagens, que ordenam, simbolizam, periodizam a biografia” (BERGER; LUCKMAN, 1996, p. 136), necessários ao entendimento e aprofundamento dos contextos sociais e políticos deste processo.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico aborda os principais elementos que têm envolvimento com o processo de institucionalização do ensino a distância. São apresentados por meio de uma investigação bibliográfica, os conceitos relativos à Teoria Institucional, que subsidiam este estudo, como: ambiente, instituições, isomorfismo e legitimidade.

#### 3.1 Teoria Institucional

Há um bom tempo que a Teoria Institucional entrou nos estudos organizacionais por meio do viés sociológico. Em oposição às teorias de abordagem racional, a partir de um enfoque cognitivo, demonstra que ao buscar compreender a maneira pela qual as organizações reagem permanentemente às diversas pressões, é possível descobrir, analisar e compreender a multiplicidade de ações deslanchadas pelas interações, dos indivíduos e dos atores sociais, necessárias ao funcionamento da estrutura organizacional.

Decorrente da abordagem contingencial, essa Teoria traz uma reflexão sobre os elementos, externos e internos, que motivam (ou pressionam) o processo de escolha dos atores organizacionais. Procurando explicar porque as organizações surgem, tornam-se estáveis ou transformam-se, assumindo determinados formatos, a Teoria Institucional, avalia fatores como ambiente, história e tecnologia, investigando como a definição de padrões assume a condição de valores e adquirem legitimidade nas estruturas sociais.

Ao se observar a literatura institucional, e os enfoques analíticos, a questão que se apresenta é: o que é institucionalização? Para alguns autores (BERGER; LUCKMANN, 1996; ESMAN, 1972; TOLBERT; ZUCKER, 1999), a institucionalização é o resultado de um processo, feito por fases, que infere na estrutura organizacional e ocorrerá, por conseqüente, no desenvolvimento institucional. Já para outros acadêmicos (DIMAGGIO; POWELL, 1983; SCOTT, 1995), a institucionalização é um mecanismo de mudanças e transformações nas organizações, um agente que influirá de suas estruturas.

É sob o estigma do debate que se dá a definição da conceituação teórica da perspectiva Institucional. Para Tolbert e Zucker (1999, p. 194), a Teoria Institucional “ainda não

desenvolveu um conjunto central de variáveis padrão, não tem metodologia de pesquisa padronizada, nem tampouco conjunto de métodos específicos”.

Controversa também é a definição do marco inicial dessa Teoria. Em seu trabalho, Hall (2006) acusa os estudos de Scott, DiMaggio e Zucker, publicados na década de 1980, de não darem o devido crédito a Parsons, cujos trabalhos situam-se no período que abarca 1930 a 1960, como predecessor da Teoria Institucional. Em resposta, Scott (1995, p. 15) observa, em nota no fim do primeiro capítulo, que os trabalhos de Parsons “until recently has been on the wane” e mantém que a Teoria Institucional surge repentinamente na cena dos estudos organizacionais em meados de 1970, ainda que acadêmicos tenham esboçado os argumentos iniciais na década de 1950.

Nesse sentido, a adoção do institucionalismo sociológico na análise organizacional se dá efetivamente quando alguns autores passam a conectar argumentos institucionais em suas fundamentações, ressaltando o simbolismo presente na estrutura e no comportamento organizacional, o que ocorre a partir dos textos formulados pelos acadêmicos da Columbia's School, liderados por Merton (1936, 1957), juntamente com os trabalhos publicados por Parsons (1934), Simon (1945) e, mais adiante, por Selznick (1948) (SCOTT, 1995).

Na encruzilhada dessas referências e concomitantemente a vertente sociológica, é importante sublinhar, existem outras orientações de pensamento na Teoria Institucional. Scott (1995) distingue mais duas correntes: a econômica, que no início do século passado foi definitivamente influenciada por Veblen, Commons e Mitchell, recebendo posteriormente a contribuição de Coase, North e Williamson; e a da ciência política, cujos expoentes são Wilson, March e Olsen, Lasswell e Peters.

A vertente econômica da Teoria Institucional, cuja ênfase nos trabalhos reside na mudança, introduz os argumentos de *transaction* e *rules of conduct* e ainda, a utilização do conceito de *firm* no lugar de *organization*. Os autores pioneiros dessa corrente, dispostos no parágrafo anterior, dividem o contexto de que os modelos econômicos convencionais desprezaram as circunstâncias históricas. Por sua vez, os novos institucionalistas econômicos observam que as diferenças entre as concepções atuais e as formuladas anteriores a obra deles residem no entendimento que estas estão entre “the battle between the particular and the general, between the temporal and the timeless” (SCOTT, 1995, p. 5).

Já a corrente política da Teoria, de acordo com Scott (1995), tem teor normativo e dá atenção especial ao quadro jurídico e aos arranjos administrativos que caracterizam estruturas particulares de governança. Mas, ao contrário da vertente econômica, tem uma representação conceitual consensual entre os autores supracitados, revelando um conjunto ocorrente de

características, que são: preocupação com estruturas formais e sistemas legais; abordagem com relatos detalhados de sistemas particularmente políticos, resultando em “configurative description”; abordagem conservadora, no sentido de enfatizar o “permanent and the unchanging”; e a ênfase à reconstrução histórica de formas institucionais específicas (SCOTT, 1995, p. 6, grifo do autor).

Acrescente-se que esta breve evocação dessas três correntes teóricas, presentes na Teoria Institucional e aplicadas à compreensão das instituições e da institucionalização, têm em comum a análise dos elementos históricos e por darem, inicialmente, pouca atenção às organizações em si. Para Scott (1995), formas sociais distintas, as organizações apenas recentemente obtiveram distinção conceitual. Realidade reconhecida também pelas autoras Tolbert e Zucker (1999), pois, como bem observam,

A despeito do papel-chave atribuído por Weber (1946) e Michels (1962) às organizações formais em suas análises sobre a ordem industrial, a noção de que as organizações, nos processos sociais modernos, são atores sociais independentes não foi amplamente reconhecida até o trabalho pioneiro de Merton. (TOLBERT; ZUCKER, 1999, p. 196).

Não é possível evitar constatar que a análise institucional, como qualquer outra, não está isenta de críticas. Alguns autores (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999; SCOTT, 1995; TOLBERT; ZUCKER, 1999) observam a deficiência de um contingente de trabalhos empíricos que estudem os mecanismos e as dinâmicas dos processos de institucionalização. Scott (1995) aponta ainda duas controvérsias a respeito da formulação das explicações institucionais:

The first concerns whether a social constructionist or a social realist position is to be embraced. A second concerns whether the decisions regarding institutional arrangements are to be regarded as guided by rational considerations or a broader conception of practical action. (SCOTT, 1995, p. 137-136).

Por sua vez, Tolbert e Zucker (1999), destacam que a Teoria necessita esclarecer as condições que fazem as estruturas se institucionalizarem. Por fim, o entrave na Teoria, segundo Hall (2006), está relacionado diretamente a quatro problemas difusos, resumidos a seguir: raciocínio redundante; não dispor atenção ao que não é institucionalizado; abarcar todos os eventos organizacionais sob a designação institucional; e generalização.

Tal qual lembrado anteriormente, assim como em outras abordagens teóricas, as críticas à Teoria Institucional não são finitas. Este debate permanece aberto e, olhando-se de perto, as questões levantadas animam profundamente o crescimento de estudos que irão

contribuir para o entendimento de como as organizações e seus ambientes operam na construção de infra-estruturas regulativas, normativas e cognitivas, bem como um esforço no desenvolvimento da contextualização da racionalidade.

### **3.2 A importância do ambiente institucional**

A abordagem da Teoria Institucional redefine o ambiente organizacional, colocando-o como peça-chave à análise das organizações em contraponto à perspectiva da racionalidade. Segundo Scott (1995), talvez a contribuição mais importante da proposta institucional para o estudo das organizações seja a reconceitualização do ambiente, incorporando aspectos socioculturais, tais como a institucionalização das regras e um amplo sistema de crenças e de valores ambientais aos modelos até então vigentes, que enfatizavam apenas os aspectos racionais das organizações.

Em torno dessa questão, DiMaggio e Powell (1983) relacionam as condições estruturais das organizações envolvendo padrões, papéis sociais, estabilidade e mudanças. Considerando que algumas conseqüências das ações organizacionais ocorrem como planejadas, e outras ocorrem de forma imprevista, embora não livres de contexto, sendo constrangidas, podendo-se dizer que seus resultados são modelados pelos ambientes em que ocorrem.

Portanto, este empenho em explicar ações que desembocam em inúmeras manifestações pessoais e coletivas, a despeito de todo o esforço para organizá-las, sustenta o argumento institucional de que às pressões que permeiam o ambiente e a estrutura das organizações são os elementos principais que conduzem ao movimento de mudança ou adaptação. Por outro lado, as demais correntes teóricas defendem a idéia de que todas as ações são decorrentes, de uma forma ou de outra, de um processo de escolha racional. E é em torno dessa questão que a Teoria Institucional difere fundamentalmente das demais perspectivas organizacionais.

Em outro trabalho, Powell (2007) realça esse aspecto ao afirmar que o institucionalismo “põe em xeque” a concepção de um ambiente formado restritamente por recursos humanos, materiais e econômicos, destacando em seus estudos a presença de elementos intangíveis, não relacionados à eficiência, nos processos organizacionais. Em torno dessa constatação, o argumento formulado por Powell (2007) sugere que o ambiente

organizacional, em sua essência, seja composto por duas dimensões ou facetas: a técnica e a institucional.

A faceta técnica de uma organização pode ser entendida como fluxos e trocas de bens e serviços, compreendidos em um contexto passível de avaliação, mediante a consideração de indicadores como eficiência e adequação às normas sociais. Já a dimensão institucional pode ser explicada como o processo no qual estes aspectos alcançam a legitimidade organizacional, acrescidos de elementos simbólicos, como crenças, valores e normas aceitas coletivamente no ambiente interno de uma organização.

Este argumento progressivamente estudado, fez com que alguns autores (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004; ROSSETTO; ROSSETTO, 2005) afirmassem que a perspectiva institucional decorre sobre a relação de aceitação que as organizações suportam frente às mudanças do contexto ambiental. Tal pensamento acaba por refletir uma reação determinista, onde a ação organizacional apresenta-se como uma reação, atrelada a um movimento prévio do ambiente, sem apresentar resistência. Esse debate considera que o ambiente, tanto interno como externo, é o principal elemento constituinte da mudança, transformação ou estabilização organizacional, atuando como um reforço às ações.

Contudo, apesar de, por vezes, em algumas análises, o ambiente ser considerado unicamente como os aspectos de fora e distantes da organização, faz-se necessário enfatizar que é difícil determinar onde efetivamente o ambiente começa e em que lugar a organização termina, uma vez que quando o ambiente é analisado positivamente (angariando mais recursos e prestígio), a ação organizacional prossegue ou repete-se; contudo, ao ser avaliado negativamente (ocasionando sanções), mudanças ou adaptações são efetuadas a estes movimentos.

Scott (1995) refere-se ao ambiente institucional como um fator que origina não apenas pressões, mas também expectativas nas organizações. A exemplo de componentes que constituem o ambiente institucional que faz interface com as organizações, o autor enumera: o Estado, os grupos de profissionais, as demais instituições e também, os grupos de interesse e a opinião pública. Esse ponto de vista sugere que diferentes organizações podem compartilhar ambientes e, por vezes, conduzir o comportamento organizacional de acordo com uma aceitação pré-consciente. Esse pensamento revela mais uma vez uma postura de conformidade da corrente institucional.

Então, a explicação colocada pela perspectiva institucional sobre o ambiente enfatiza que o contexto ambiental, técnico e institucional, é definido e estruturado em torno de interesses construídos e elucidados socialmente, enfatizando o papel exercido pela

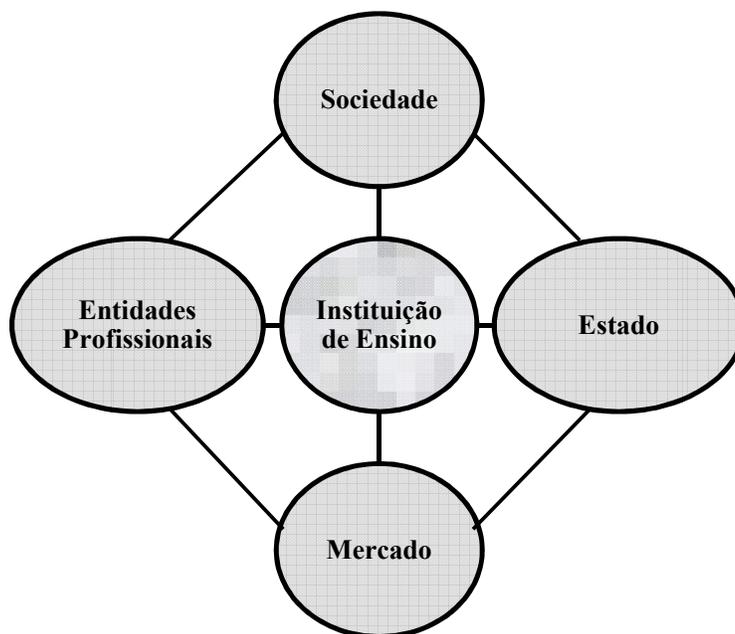
conformidade, hábito e convenção, refletindo uma susceptibilidade interna das organizações. Mas, se a ação organizacional está condicionada, em sua mudança ou em sua estabilização, aos fatores sociais ambientais não seria ela, também, uma situação fortemente articulada com as necessidades da sociedade, ocorrendo sem tensão?

Apesar da idéia otimista que o institucionalismo traz, fazendo parecer que talvez haja um acordo subentendido entre ambientes e organizações, estudos recentes apontam que nem todas as relações entre estes elementos ocorrem passivamente, sem resistência. Em alguns casos estudados, as organizações são levadas a terem seu foco constrangido pelos efeitos que o ambiente institucional ocasiona sobre o molde estrutural adotado pela organização (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004; ROSSETTO; ROSSETTO, 2005).

Com base nesse escopo, Rossetto e Rossetto (2005) expõem que a Teoria Institucional compreende que as organizações vão moldando seu desenho organizacional, num processo derivativo das normas do ambiente, o que de fato pode ocorrer positiva e negativamente. Essa perspectiva demonstra que a escolha estratégica de uma organização passa diretamente sob a influência do contexto histórico e das pressões sofrida por elas. Tal qual a um adestramento de um animal que, com o passar do tempo e após ser sujeitado a sessões de condicionamento, responde passivamente as influências ou estímulos a que é submetido.

Ao surgir, uma organização já encontra padrões estabelecidos no ambiente externo. O que também ocorre com as instituições de ensino. Uma vez que comunidades são formadas, costumes, tradições e códigos passam a influenciar e educar, propagando atos que preexistem a essas organizações. O que, não signifique que estas não buscarão desviar-se dos mesmos, algumas vezes placidamente, outras não. Assim, para que haja um melhor entendimento sobre as relações entre sociedade e instituições educacionais, faz-se necessário que se compreenda o contexto ambiental da qual fazem parte.

Sob tal perspectiva, as contradições por vezes sentidas nas ações de determinadas organizações educacionais, nega, aceita, minimiza ou amplia esferas, revelando uma ação complexa e diversificada, com efeitos inesperados por parte dos atores sociais que atuam num ambiente de um sistema escolar. Esses atos incluem em suas relações e inter-relações o Estado, a sociedade, o mercado e as próprias instituições de ensino, vinculando-os ao mesmo campo, em uma relação mútua de influência, conforme demonstrado na Figura 1.



**Figura 1:** Ambiente das instituições de ensino.  
**Fonte:** Autora.

Nessa dinâmica, as instituições de ensino ficam, de certo modo, sob a ação das mais diferentes pressões ambientais e sociais, que também atuam sobre os demais atores, num processo contínuo de influência mútua. Por conseguinte, as relações entre instituições de ensino, mercado, Estado e sociedade não são simples, unidirecionais ou deterministas. São sim complexas, multidirecionais, por vezes contraditórias, num ambiente de permanente mudança. Essa compreensão suscita reflexões sobre o papel das transformações que atingem o ambiente e a sociedade e se de fato atuam sobre as instituições de ensino e se, na verdade, essa influência não é recíproca.

Assim se compreenderá porque tantas instituições, educativas ou não, são ambientes dentro de outros ambientes. Sobre isso Magalhães (2004, p. 68) comenta que particularmente as instituições educativas “desenvolvem uma identidade com base na relação do contexto” e que “na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem sua própria identidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 68). Essa observação precisa mostra que, longe de seguir as circunstâncias particulares internas de cada instituição de ensino, estas se desenvolvem e se moldam como a uma resposta as expectativas que provém dos diversos ambientes que as envolvem.

### 3.3 Organizações, instituições e institucionalização

Há um universo de discussões sobre organizações e instituições relacionadas à Teoria Institucional e, na realidade, não são recentes. Determinantes para a compreensão da abordagem, seja no novo ou no velho institucionalismo, os conceitos de organizações, instituições e institucionalização devem ser revisitados, pois, segundo a ótica dos autores institucionalistas com viés sociológico, nem toda organização é uma instituição, mas toda instituição é uma organização, como será demonstrado a seguir.

É no início do século XVIII, nos países europeus de maior desenvolvimento produtivo, que surgiram as primeiras fábricas que, por conseguinte, se transformariam nas organizações pioneiras voltadas à produção e à compra e venda da maior parte do comércio e da agricultura daquela época. Apesar de este início ter se dado de maneira voluntária, muito pouco tempo depois, nenhuma outra atividade relacionada a uma organização passa a acontecer espontaneamente, sem direção e sentido. E, como já existiam conjuntos humanos orientados ao cumprimento de objetivos, como, por exemplo, a igreja e o exército – realidades já institucionalizadas, as organizações passam a adotá-los como referência para sustentar suas operações e concepções.

Mas, à medida que o tempo passa, as organizações transformam-se e se tornam organismos complexos, muito diferentes de seu início, e as concepções transplantadas de outras entidades passam a não responder mais as carências dessa nova entidade, cada vez maior e mais industrializada. Portanto, a função e a importância da organização na sociedade muda, assim como suas relações, bem como sua permanência. Acrescente-se que é o início de uma sucessão teórica de concepções e visões administrativas que irão moldar a realidade organizacional e social da atualidade. E assim caminham as organizações, por meio dos indivíduos que nela trabalham.

Cabe aqui uma breve explanação do início do pensamento administrativo. Primeiramente fundamentada no domínio do método científico proposto por Taylor, a organização era interpretada como um mecanismo que alinhado e lubrificado permitia trazer mais lucro a seus donos, sustentando-se na racionalidade absoluta. Contemporâneo de Taylor, Fayol, por sua vez, implementa definições e diferenciações de funções, e a organização passa a ser composta por encargos operacionais e humanos previsíveis e determinados, também fundamentados na idéia da racionalidade. E, nessa mesma época, é calcado o âmago das

organizações modernas: a burocracia proposta por Max Weber. Estas passam a significar entidades com modelos e fatores de trabalho regulamentados, que trarão o êxito econômico.

Por outro lado, em torno dessas questões, ou tentando desviar-se delas, o pensamento administrativo evoluiu, assim como a sociedade, e novas idéias sobre a organização passam a se desenvolver, integrando o fator humano ao contexto produtivo. Nesse sentido, a pesquisa de Selznick (1972) apresenta a organização como um modelo de coletividade humana voltado a um objetivo, finito, cujo significado se apóia na racionalidade e em suas regras, tarefas e procedimentos. Nas palavras do autor:

A organização assim delineada é um instrumento técnico para a mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida ‘complementando que o termo organização’ refere-se a um instrumento percível e racional projetado para executar um determinado serviço (SELZNICK, 1972, p. 5, grifo do autor).

De acordo com Scott (1995), organizações são sistemas sociais, metas ou procedimentos que tendem, com o tempo, a alcançar uma estabilidade, um status impregnado de valor. E, ao alcançarem, é dito que elas transformaram-se em organizações institucionalizadas. Deste modo, segundo seus argumentos, a transformação de uma organização em uma instituição corresponde a um processo evolutivo, onde a primeira está subordinada a segunda, devendo ser, numa escala linear, o próximo nível a ser alcançado.

Na visão de Veblen (1919 apud SCOTT, 1995), instituições são práticas estabelecidas pelo ponto de vista comum generalizado pelos indivíduos, ou seja, manifestações individuais e coletivas *taken for granted*. Já na noção desenvolvida por Berger e Luckmann (1996) sobre a construção social, a idéia chave a respeito das organizações fundamenta-se na realidade coletiva da qual fazem parte, bem como as instituições, ainda que sejam entidades distintas. Afirmam que ambas são consequência das interações provenientes das relações humanas.

No enfoque conceitual de Esman e Blaise (1966, p. 5), por instituições pode-se entender que são “organizations which incorporate, foster and protect normative relationship and action patterns and perform functions and services which are valued in the environment”. A instituição aqui definida é similar a descrita por Scott (1995). Ou seja, estruturas compatíveis e valorativas ao ambiente, fundamentas na continuidade e na perpetuação de padrões, pois sobre elas repousa a personalização das escolhas de regras que conduzirão a uma certa estabilidade e seguimento da sociedade, ainda que, por vezes, ambas sejam obrigadas a se adaptarem.

Entretanto, tais quais as relações sociais, as organizações são naturalmente dinâmicas. O desejo de mudança, seja por adiamento de conflitos, seja por buscar o desenvolvimento de interesses e aspirações, fazem com que padrões, modelos, normas e valores passem a ser substituídos. Essa ação, diga-se, socialmente construída, pode ser considerada como um fenômeno coletivo, produto da interação do ambiente físico, com o complexo cultural e o momento histórico. Com esse sentido, Scott (1995) advoga que as instituições são compostas de componentes cognitivo-culturais, normativos e regulativos, associados a atividades e recursos, provendo estabilidade e significado para a vida grupal.

Assim, dentro do perímetro organizacional, essas estruturas compreendidas como normativas, servem para legitimar a existência das organizações e, mais especificamente, corroborar os principais modelos funcionais de operação, necessários para implementar os valores. Esse processo ocorre de tal maneira que suas metas são conectadas aos extensos e singulares valores culturais, como socialização e educação. E, em um âmbito educacional, do ponto de vista de Magalhães (2004), este processo de mudança de um complexo organizado em uma instituição escolar corresponde “à conversão de uma instância organizacional em instituição de existência”, que se justifica pelo fato de uma instituição acadêmica ser, e não estar, a construir e manter duradouramente o “contexto social em que se desenvolve” (MAGALHÃES, 2004, p. 38).

Sobre o caráter das instituições de ensino, especificamente no tocante as universidades, compreende-se que são entidades cuja finalidade é formação, difusão, produção e aplicação do conhecimento (MAGALHÃES, 2004). Estes objetivos fazem com que uma forte relação entre sociedade e universidade seja comumente entendida como indissociável, ainda que, por vezes, controversa. Para muitos, a universidade existe para atender as necessidades da sociedade. Tal situação, tênue de fato, permite às instituições de ensino receberem legitimação de uma coletividade para o alcance de suas metas. E, para que sejam obtidas, estas universidades conformam suas estruturas e procedimentos de modo a estabelecer modelos de operação específicos para organizações educacionais.

Nessa conjuntura, as instituições educacionais consagram, segundo análise de Magalhães (2004, p. 58), “uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas”. Postula que a noção de instituição associa-se à imagem de permanência, sistematicidade, norma e normatividade e também, comportamentos, representações, tradições e memórias. O fator explicativo mais relevante desta concepção, relacionado aos objetivos desta dissertação, é vê-se a universidade como uma instituição, pois é sabido que a mesma dá-se por meio de rotinas formadas por hábitos individuais, de um determinado grupo, e na

condução das atividades organizacionais necessárias para a operacionalização da mesma. Não refutando que o mesmo não aconteça com outras organizações.

Portanto, em nível macro de análise, pode-se inferir dessas conceituações que uma instituição de ensino é composta por diferentes contextos formados por expectativas compartilhadas sobre hábitos públicos coletivos e individuais, constrangidos pelos ambientes que a permeiam, em longo prazo. Em nível micro, por certo as instituições buscam incentivar o desenvolvimento dos papéis esperados e associados aos indivíduos, que passam a agir em conformidade com a capacidade institucional. Dessa forma, quando um indivíduo supõe um papel, ou adota um comportamento habitual esperado, sinaliza seu comprometimento com os padrões da instituição, ainda que não signifique, necessariamente, que tenha havido a institucionalização de uma determinada prática ou crença organizacional.

Sob tal perspectiva, ao explicar as instituições, Berger e Luckmann (1996) deslocam o foco de normas e regras para a formação de sistemas de crenças e conhecimento entre os indivíduos. Acerca da institucionalização, esses autores explicam que ocorre quando há uma recíproca tipificação de ações tornadas habituais por tipos de atores. Para eles, os sistemas de significado comuns, relacionados à habitualidade de um determinado grupo social, são criados em três estágios, a saber: externalização, a criação de estruturas simbólicas por meio da interação social onde os significados compartilhados se formam; objetivação, que corresponde ao processo em que as instituições, entendidas como fatos historicamente objetivos, confrontam os indivíduos, independentemente de seus desejos; e internalização, processo onde o mundo social objetivado é introduzido por meio da socialização.

Com efeito, esses três estágios levam à institucionalização a qual, de acordo com as premissas desses autores, é um sistema simbólico experimentado como se possuísse uma realidade própria, uma verdade que confronta o indivíduo como um fato externo e coercitivo. Contudo, essa noção construída e compartilhada sobre as etapas da institucionalização configura-se como uma análise estática de determinada situação no tempo.

Partindo desse pressuposto e buscando diferir da crítica que permeia o trabalho de alguns autores da perspectiva institucional, Jepperson (1991) constrói seu argumento no sentido de dar caráter dinâmico à institucionalização, atestando que esse processo levará a uma ordem, ou a um padrão social, atingir determinado estado ou propriedade que possa ser considerado uma instituição. No entanto, como os demais autores, conceitua instituição como um procedimento organizado e estabelecido na forma de um sistema de normas, composto por rotinas auto-reproduzidas e socialmente construídas.

Para esse autor as organizações apresentam variados graus de institucionalização, decorrentes do tempo de instituição, da incorporação a um campo organizacional ou do questionamento que o ambiente social faz sobre ela. Ao promover essa forma de análise, propõe que esta seja feita a partir do grau de vulnerabilidade relativa da instituição à intervenção social. Quanto mais uma instituição é tida como natural, sedimentada no contexto social, ou não passível de questionamento, maior é o seu grau de institucionalização e menor o risco de ser submetida às interferências sociais.

Esse entendimento corrobora a argumentação de Selznick (1972), que conceitua institucionalização, igualmente numa visão dinâmica, também como um processo complexo, isto é, algo que acontece a uma organização com o passar do tempo, refletindo sua história particular, as pessoas que nela trabalharam, os grupos formais e informais, os diversos interesses que criaram e a originaram, e a maneira como se adaptou ao ambiente.

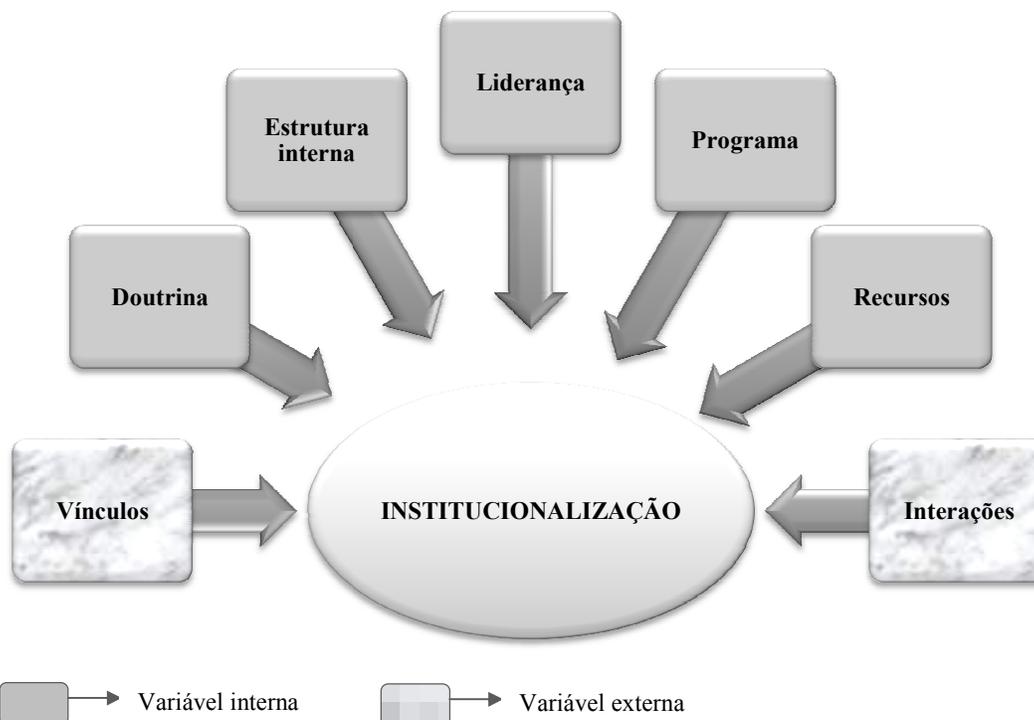
Assim, institucionalizar uma ação ou uma organização implica em iniciar um processo de transformação e mudança capaz de alterar uma conjuntura anterior em outra distinta. E, na análise de Esman (1972), este processo é obtido pela relação de fatores exteriores e interiores à organização, que desemboca em sua institucionalização.

Inicialmente tendo trabalhado como consultor para países em desenvolvimento em uma organização americana chamada USAID, o professor Milton J. Esman do *Inter-University Research Program of Institutional Building*, elaborou um modelo conceitual de construção institucional, apresentado inicialmente na *International Development Review*, em 1962, e aplicado com popularidade pela USAID nos anos seguintes nos chamados países do Terceiro Mundo. Desde essa primeira publicação, Esman e o modelo ganharam diversas contribuições, sendo que, no Brasil, o trabalho mais popularizado vem de sua parceria com o professor Hans C. Blaise. Em suas palavras, os autores comentam que esse processo:

Has been accomplished when it can be demonstrated that the organization embodies social and technological innovations, that at least certain relationships and action patterns incorporated in the organization are normative both within the organization and for other social units, and the support and complementarity in the environment have been attained (ESMAN; BLAISE, 1966, p. 5)

Esman entende a institucionalização das organizações como um fenômeno advindo de uma mudança adaptativa requerida pelo ambiente. Propõe um modelo analítico, o *institution-building process*, compreendendo variáveis internas e externas para a conduta dos atores sociais. Para Esman (1972), é necessário compreender qual o grau de institucionalização que determinada entidade se encontra, pois não há como dizer, em termos absolutos, quando ela se

tornou institucionalizada. Assim, com base nesse escopo, propõe certos critérios que ao serem analisados, identificam qual a tendência de institucionalização dessa entidade. A Figura 2 mostra as categorias de análise proposta pelo autor.



**Figura 2:** Processo de institucionalização.  
**Fonte:** Adaptado a partir de Esman (1972).

Portanto, o *institution-building process* fundamenta-se na idéia de desenvolvimento organizacional, onde o cerne da explicação é revelar como relações de interação entre variáveis, que não se comportam estaticamente, identificam o caráter institucional da organização. O prognóstico de Esman (1972) para o processo de institucionalização pode, pois, ser analisado como um modelo em que a transformação da organização resultará de um sistema de variáveis complexas, elementos de passagem para a solidificação de um sistema social, fruto de contingências de seus diversos contextos ambientais. Essas variáveis permitem delinear um perfil institucional, no sentido de identificar os elementos que podem estar coibindo ou coadjuvando no processo de institucionalização.

A questão geral, a propósito das variáveis internas, ou institucionais, é explicar o comportamento da instituição. Se o objetivo é compreender os elementos que abordam os arranjos informais em torno das estruturas e das regras para que as metas da organização sejam atingidas, as reações a serem estudadas estarão relacionadas aos fatores como doutrina,

estrutura interna, liderança, programa e recursos, que são, de acordo com Esman (1972), o sustentáculo do funcionamento evolutivo interior.

A variável doutrina é definida como “the specification of values, objectives, and operational methods underlying social action.” (ESMAN, 1972, p. 22), ou seja, uma exigência para o domínio das mediações inevitáveis dos atores institucionais. São os elementos que compõem metas e modos de ação que consolidam sua atuação social com o ambiente externo, como especificidade e articulação com o campo regulatório.

Se o objetivo é determinar os processos relacionados para operação e manutenção da instituição, a variável estrutura interna é importante, pois demonstra, exatamente, a consistência, a adaptabilidade, o grau de complexidade, a relevância da eficiência organizacional, os níveis de decisão que dirigem à ação e o tipo de funcionamento exigido para a coexistência bem-sucedida do processo de desenvolvimento.

A variável liderança é considerada por ele o elemento crítico desse processo. É explicada como o conjunto de pessoas engajadas em formular a doutrina e o programa da instituição e que se relacionam diretamente com o ambiente. Possui ligação direta com o empenho político para implantação ou manutenção de uma instituição, exercendo influência contínua sobre suas atividades, e representando a justaposição permanente entre esta e as regras oficiais da sociedade.

O entendimento da variável programa assimila o conjunto de atividades desenvolvidas para concretizar rotinas e padrões de comportamento das instituições. Em sua formulação, refere-se “those actions which are related to the performance of functions and services constituting the output of the institution.” (ESMAN, 1972, p. 23). Sua configuração alude ao próprio conceito de instituições proposto pelo autor.

Por fim, para a variável recursos devem ser analisados os elementos necessários à concretização do programa, tais quais as entradas financeiras, físicas, tecnológicas, humanas e de informações, bem como fundos, equipamentos e instalações. Em suma, os elementos funcionais que trazem à instituição um sistema que oferece garantias as suas operações formais.

Retomando o modelo de análise, há-se ainda de conhecer as variáveis externas. O trabalho de Esman (1972) explica-as como as características que possibilitam a instituição interagir com o ambiente, por meio de vínculos, ou elos institucionais, e transações. Vêm-se as interdependências existentes entre uma instituição e outros segmentos relevantes da sociedade como relações exógenas às organizações, que proporcionam uma regulação social capaz de oferecer perspectivas de intervenção e orientar seus funcionamentos coletivos.

Os vínculos são padrões de interdependência que existe entre organização e ambiente. São sugeridos 4: capacitadores, funcionais, normativos e difusos. Os capacitadores, por meio do estabelecimento de relações entre a organização e os grupos sociais, alocam autoridade e recursos necessários à organização. Os funcionais correspondem às ligações que permitem a execução de funções e serviços, fornecendo entradas e absorvendo saídas da produção. Os normativos estão relacionados às ligações relevantes, que incorporam normas e valores, tanto positivas quanto negativas. Finalmente os difusos, relacionados às ligações que não podem ser identificadas como membros da organização formal. Na análise dessa dissertação, esses vínculos serão compactados e estabelecidos apenas como vínculos diretos e indiretos.

Acrescenta-se a este modelo de análise, finalmente, como variável constituinte do processo, as transações. São caracterizadas por quatro tipos diferentes: “(1) gain support and overcoming resistance, (2) exchanging resources, (3) structuring the environment, and (4) transferring norms and values” (ESMAN, 1972, p. 23). Devido ao termo transação está relacionado, com frequência, a Teoria de Custos de Transações e assim remeter a um forte caráter racionalizador, nessa dissertação será substituído pela palavra intercâmbio.

De acordo com Esmann (1972), de um modo geral, assim como em outras organizações, essas variáveis podem ser observadas nas instituições de ensino. No caso específico de uma entidade escolar, soma-se a esse modelo a caracterização proposta por Hanna (1998) para universidades públicas. Segundo ele uma IES pública é composta por:

1. Corpo estudantil;
2. Área de atuação reconhecida geograficamente, podendo ser uma comunidade local ou uma região;
3. Membros de dedicação exclusiva que organizem currículos, ensino no modo face a face;
4. Biblioteca central e planta física;
5. Condicionamento como entidade não lucrativa;
6. Estratégias de avaliação da efetividade organizacional, baseada na avaliação da entrada de instruções, tais como: verbas, acervo literário, instalações, qualificação do corpo docente e dos estudantes.

Quanto às atividades básicas desenvolvidas por essas universidades públicas, Hanna (1998) e Magalhães (2004) caracterizam-nas como: pesquisa, ensino, armazenamento e disseminação. Magalhães (2004) ressalta que essas particularidades reforçam o envolvimento

social dos atores internos com os membros da comunidade, fazendo com que trabalhem juntos e firmem ligações entre si, favorecendo a institucionalização.

Contudo, ao apresentar em sua estrutura cursos a ser desenvolvidos pelo meio virtual, uma universidade passa a ter disposição e características paralelas, cuja infra-estrutura oferece serviços e recursos *on-line* que se comportam, mais ou menos, como as estruturas de uma universidade tradicional. Essa infra-estrutura tem a finalidade de permitir ao aluno completar totalmente *on-line* o programa de ensino e não se refere a um campus tradicional, com sala de professores e prédio de reitoria, mas sim àquela que possui espaços eletrônicos de trabalhos existentes no ciberespaço<sup>8</sup>. E, fica evidenciado que essa nova composição só permanecerá se o processo de institucionalização, defendido como “the planning, structuring, and guidance of new or reconstituted organizations which [...] physical, and/or social technologies”, obter suporte e complementaridade do ambiente (ESMAN, 1972, p. 22).

Com base nesse escopo, é possível observar que a estrutura construída para a realização dos cursos a distância nas IES federais está levando ao surgimento de modificações nas formas de organização dentro dessas instituições, resultando na necessidade de adaptação dos propósitos e da estrutura dessas universidades. Assim, essas IES passam a incorporar mudanças no que fazem e como fazem, buscando soluções para superar os desafios da contemporaneidade.

### 3.4 Isomorfismo e legitimação

Na abordagem do novo institucionalismo, considera-se que o elemento fundamental para a adequação social seja o isomorfismo, que significa a conformação das organizações para um formato considerado legítimo em um determinado ambiente institucional. Nesse contexto, Scott (1995) chama a atenção para a semelhança das características estruturais das organizações de um mesmo campo organizacional<sup>9</sup>, o que poderia explicar o porquê de práticas e estruturas das universidades serem semelhantes.

---

<sup>8</sup>Lèvy (1999) entende ciberespaço como um ambiente possibilitado pelas redes de computadores, que permite a comunicação entre muitos indivíduos, utilizando como principal meio de interação a *internet*.

<sup>9</sup>Segundo DiMaggio e Powell (2007), o campo organizacional é constituído por um conjunto de organizações que compõe uma área reconhecida na vida institucional.

De acordo com DiMaggio e Powell (1983), isomorfismo é o processo pelo qual as organizações passam a adotar as mesmas estruturas e práticas levando-as, ao que eles relacionam, a uma homogeneização das unidades dentro de um contexto social. Os autores definem isomorfismo como “um processo coercitivo que força uma unidade na população a se parecer com outras unidades que encontram o mesmo conjunto de condições ambientais” (DIMAGGIO; POWELL, 1991, p. 66). A idéia dirigente desses autores consiste que a principal motivação para que as organizações busquem se assemelhar estruturalmente às demais, deriva mais de motivos contingenciais que conduzem à legitimação do que de fatores econômicos propriamente ditos (DIMAGGIO; POWELL, 1983, 1991).

A reprodução de processos, práticas e rotinas consideradas de sucesso em outras organizações, tendo como finalidade a melhoria do desempenho, é comum tanto em organizações do setor privado quanto do público. Em outras palavras, isomorfismo é um processo cultural e político que leva uma unidade de uma população a se assemelhar as demais, em condições ambientais análogas, em busca de legitimação.

No que concerne a classificação dos tipos de isomorfismo, diferenciam-se duas categorias. O isomorfismo competitivo, que diz respeito ao fenômeno ligado a busca da eficiência e, segundo Hannan e Freeman (1977 apud SCOTT, 1995) é o resultado de pressões competitivas que forçam organizações a adotarem formas mais adequadas à sua sobrevivência e o isomorfismo institucional, definido por DiMaggio e Powell (1983), que conduz efetivamente ao processo de institucionalização, por ser o fenômeno relacionado a homogeneização de práticas, procedimentos e estruturas por parte de organizações.

O fenômeno denominado isomorfismo institucional (SCOTT, 1995) é estudado pela nova abordagem institucionalista, aplicada aos estudos organizacionais, e é desenvolvido por meio de três mecanismos de mudança: o coercitivo, o mimético e o normativo.

Sendo um ambiente institucional de uma organização, constituído por práticas e estrutura, políticas e cerimônias, e ainda, influenciado por pressões externas, formais e informais, advindas de outras organizações com as quais mantém relação de dependência ou, também, em virtude de expectativas da sociedade em que a organização está inserida, as formas a que se sujeita uma organização para sobreviver correspondem às ações relacionadas ao isomorfismo coercitivo.

Assim, para efeito de exemplificação da ação do isomorfismo coercitivo, podem ser relacionadas situações onde empresas dependentes de recursos do ambiente externo para perpetuarem-se, submetem-se a pressão deste, que pode vir a ditar a utilização de certas normas institucionais. Nesse tipo de processo, o Estado é um dos agentes que mais

influenciam. No campo das organizações, essa influência advém da estrutura de poder que uma organização matriz exerce sobre uma subsidiária ou por grupos de *stakeholders*.

O isomorfismo mimético refere-se a uma ação de resposta padrão de uma organização as incertezas do ambiente, fazendo com que estas busquem em outras organizações, referências de estruturação e modelos de atuação que possam ser reproduzidos/copiados. Portanto, as regras e a estrutura tendem a se assemelhar a outros modelos organizacionais, devido a dúvidas e insegurança que acompanha as organizações sobre o meio que atuam.

Nessa situação, a definição do modelo a ser seguido assemelha-se ao da organização percebida como a mais desenvolvida e legítima. Ao perceberem o sucesso de outras organizações atuantes no mesmo ramo de atividade, as organizações tendem a apresentar um comportamento imitativo. É o comportamento utilizado em situações de cobrança para justificar posições frente às adversidades.

As relações de como os profissionais irão desempenhar suas atividades dentro de uma organização é o que irá identificar o isomorfismo normativo. Determinados indivíduos, reconhecidos como possuidores de conhecimentos especializados irão conduzir as atividades de uma organização, se apresentando como formadores de percepções e opiniões.

Em nível organizacional, este mecanismo é originado no estabelecimento de padrões por organizações profissionais, com o intuito de embasar cognitivamente, no intuito de construir uma identidade frente às demais organizações profissionais, e conferir legitimidade às atividades por estas desenvolvidas. As instituições de ensino são fontes importantes de isomorfismo sob essa perspectiva.

Dessa forma, observa-se que a sociedade em sua totalidade influencia a heterogeneidade isomórfica, que conduz a legitimação da organização. Sendo que é inerente à institucionalização, uma dualidade de opiniões, presente em todo o processo de criação e introdução de um novo paradigma.

Portanto, ao estabelecerem regras de comportamento e papéis<sup>10</sup> para os atores, as instituições, no mundo contemporâneo, passam a fornecer o controle societal. Entretanto, se esses controles persistem sobre o tempo, configurando um padrão e resultando numa historicidade dos fatos, as instituições são legitimadas e mantidas por meio da tradição e da instrução. Assim ocorre com as universidades federais de ensino no Brasil. Dessa forma esse

---

<sup>10</sup> Scott (1995) define que os papéis incorporados pelos atores são especificados pela posição social que ocupam e pela concepção da ação apropriada a ser tomada em determinadas situações.

processo levará a legitimizar sua existência e, mais especificamente, legitimar os principais modelos funcionais operacionais, necessários para implementar os valores.

Com o mesmo sentido, Machado-da-Silva e Gonçalves (1999) ressaltam que as organizações buscam interagir com seu ambiente, visando alcançar a legitimação. Logo, as ações escolhidas e as decisões empreendidas por elas são influenciadas por um contexto institucional-cultural, no que concerne à sua adequação às regras, às normas e aos valores institucionalizados.

Face ao exposto, pode-se dizer que ao objetivar a legitimação e a aceitação social, as organizações procuram aproximar suas ações e estruturas aos padrões tidos por corretos socialmente, em um processo de isomorfismo (SCOTT, 1995). Essa conformidade, para as organizações, é buscada no sentido de garantir sua sobrevivência, via melhoria do relacionamento e reconhecimento da sociedade, tendo precedência sobre o desempenho organizacional propriamente dito, razão pela qual é utilizada em momentos de turbulência e risco (MEYER; ROWAN, 1991).

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 Tipo de pesquisa

Por levar em consideração aspectos históricos e suas inter-relações temporais que respondem significativamente a questões do comportamento organizacional frente a eventos que se sucedem, configura-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, ainda que faça uso de métodos quantitativos de análise.

A pesquisa qualitativa se inicia, de acordo com Pereira (1999), com uma intenção exploratória. Portanto, o presente estudo foi concebido, segundo classificação de Malhotra (2005), com finalidade exploratório-descritivo. Exploratório, na medida em que se voltou inicialmente à especulação das características de um fenômeno pouco conhecido, já que o referencial teórico aponta que o campo de EaD ainda está em processo de construção, e descritivo, apoiando-se nas premissas de Bruyne et al (1977), que ressaltam que essa técnica não deve limitar-se apenas a uma descrição, devendo-se estear em conceitos, hipóteses e ser guiada por um esquema teórico, o que esta pesquisa o faz, com a utilização de um modelo de análise consolidado, de Esman (1972).

Uma vez que o propósito foi o estudo das variáveis que atuam no processo de institucionalização e identificação de características isomórficas presentes no Curso, bem como comportamentos subjacentes pelos quais se pudessem compreender o processo e a legitimação do EaD, a abordagem metodológica identificada como mais adequada foi o *survey*, pois é o método indicado quando o objetivo é a descrição de eventos por meio da coleta de dados estruturada (MALHOTRA, 2005). Considera-se que a adoção do método de *survey* foi coerente com os objetivos propostos pelo trabalho por ser, segundo esse mesmo autor, apropriado como método de pesquisa quando:

- a. Deseja-se responder questões do tipo “o que?”, “por quê?”, “como?”, e “quanto?”, ou seja, quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo” ou “como e porque isso está acontecendo”;
- b. Não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes;

- c. O ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; e o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente.

Ao iniciar a revisão bibliográfica, foi possível constatar uma produção acadêmica e científica voltada ao estudo de processos de institucionalização adotando-se o método de estudo de caso. Mas, como se pretendeu classificar o grau de importância das variáveis de institucionalização para cada um dos atores do Curso, tendo em vista identificar aquelas que possuem um coeficiente de relevância similar para todos os atores e aquelas que são mais acentuadas para um ou para outro e ainda, apontar características isomórficas presentes no Curso e demais instituições do UAB, averiguou-se que as respostas teriam mais acuidade com um método quantitativo do que qualitativo.

Vale destacar que alguns autores defendem a utilização de métodos quantitativos para pesquisas qualitativas. Pereira (1999) advoga nesse sentido propondo a utilização da abordagem quantitativa para o estudo de um evento qualitativo, pois entende que a pesquisa qualitativa não deve ser classificada unicamente mediante as relações entre as variáveis, mas com o levantamento da presença delas e de sua caracterização quantitativa ou qualitativa.

Sob tal perspectiva, Richardson (1989) enfatiza a necessidade de se refutar a dicotomia entre as duas abordagens, considerando que a abordagem qualitativa de um problema é uma opção para entender a natureza de um fenômeno social, e pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos fundamentalmente quantitativos, não obstante seu caráter qualitativo, quando são transformadas em dados quantificáveis, no anseio de assegurar a precisão no nível dos resultados.

No intuito de visualizar a síntese dos procedimentos metodológicos a serem empregados, o Quadro 3 demonstra o esquema conceitual dessa dissertação, correlacionando o problema de pesquisa ao objetivo geral, seguindo-se das perguntas auxiliares e dos objetivos específicos, atrelando-os as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas para respondê-los.

<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>			
Como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso de Administração a distância na UFRN?			
<b>OBJETIVO GERAL</b>			
Descrever como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso de Administração a distância na UFRN.			
<b>PERGUNTA AUXILIAR</b>	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>INSTRUMENTO DE COLETA</b>	<b>TIPO DE ANÁLISE</b>
Como aconteceu o processo histórico da criação do Curso de Administração a distância na UFRN?	Relatar o processo histórico da criação do Curso de Administração a distância na UFRN.	Pesquisa bibliográfica e documental.	Análise documental.
Quais as variáveis isomórficas que podem ser observadas no Curso de Administração a distância da UFRN?	Evidenciar as variáveis isomórficas que podem ser observadas no Curso de Administração a distância da UFRN.	Pesquisa documental e questionário.	Análise documental e descritiva.
Quais são os fatores que estão contribuindo à institucionalização do Curso de Administração a distância na UFRN?	Identificar os fatores que estão contribuindo à institucionalização do Curso de Administração a distância na UFRN.	Questionário.	Análise descritiva e de variância de N fatores.

**Quadro 3:** Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

**Fonte:** Autora.

## 4.2 População e amostra

Para realização da pesquisa de campo, a população selecionada foram os atores do Curso de Administração a distância da UFRN que, no momento do estudo, era constituída por 449 indivíduos, apresentados no Quadro 4.

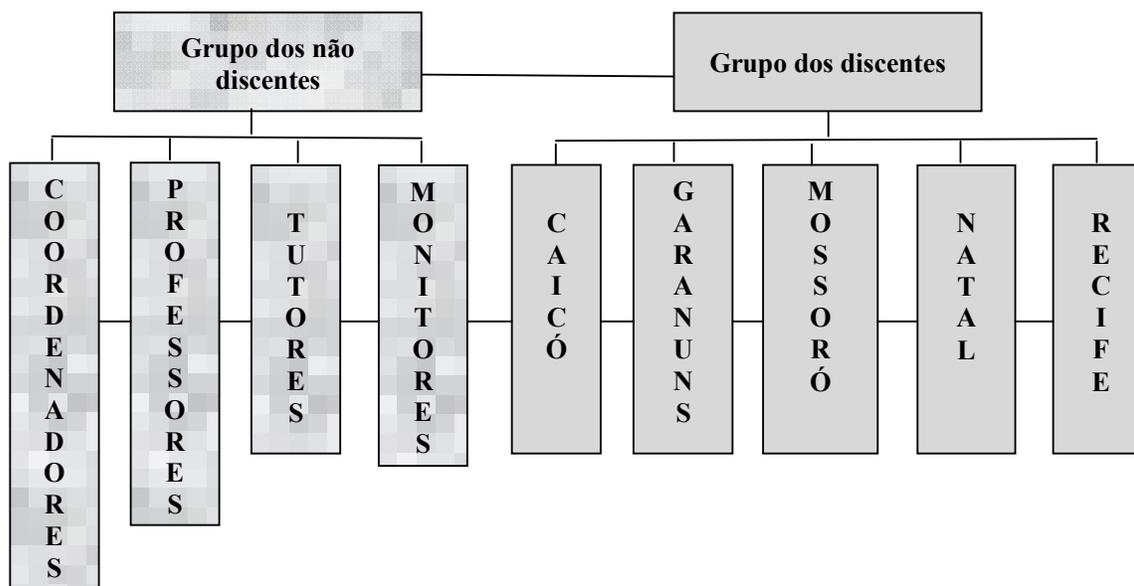
<b>SUJEITO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Coordenador geral do Curso	01
Coordenadores dos pólos de apoio estrutural	03
Professores	22
Monitores	10
Tutores	16
Secretária geral do Curso	01
Secretárias dos pólos de apoio estrutural	02
Alunos	394
<b>TOTAL</b>	<b>449</b>

**Quadro 4:** População da pesquisa.

**Fonte:** Autora.

A característica mais importante para obtenção da amostra foi definir os principais sujeitos que participam ativamente do processo de institucionalização de inserção de uma nova modalidade de ensino no contexto acadêmico. Para definição dos sujeitos de pesquisa, o estudo fundamentou-se em Magalhães (2004, p. 150), que defende que uma argumentação centrada em torno de alunos e professores, proporciona “contributos metodológicos que permitem investigações parciais”. Assim, por terem como atribuição apenas tarefas que não são muito próximas a atividade-fim do Curso, a função de secretária não foi elencada para responder ao questionário.

Os sujeitos de pesquisa, apresentados no Quadro 4, foram definidos por universo amostral e por conveniência, excetuando-se os coordenadores, definido como censitário. O método de amostragem utilizado é estratificado e em 2 níveis de estágios (Figura 3).



**Figura 3:** Plano amostral do estudo.

**Fonte:** Autora.

O critério de conveniência escolhido para realizar o estudo nas amostras deu-se de acordo com a disponibilidade dos entrevistados em responder às perguntas e após serem avaliadas as dificuldades e vieses decorrentes da operacionalização da coleta de dados. Segundo definição de Mattar (2001, p. 157), "uma razão para o uso de amostragem não probabilística pode ser a de não haver outra alternativa viável". Nesse tipo de amostragem buscou-se, mesmo que subjetivamente, a similaridade de aspectos entre amostra e população. Portanto, fez-se necessário conhecimento prévio sobre aspectos a serem controlados e sua distribuição na população da pesquisa, dados esses obtidos com a coordenação do Curso.

A amostra do grupo dos discentes foi estabelecida com nível de confiança de 95% e erro amostral de 6%. Para o grupo dos não discentes, conforme detalhamento a seguir, o nível de confiança foi 95% e o erro amostral de 8%. Ambas as amostras foram constituídas através do seguinte cálculo, proposto por Martins (1992):

$$n = \frac{Z^2 * \hat{p} * \hat{q} * N}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * \hat{p} * \hat{q}}$$

- N = tamanho da população;
- n = tamanho da amostra;
- p = 0,50, proporção da variável de interesse. Considerou-se a população heterogênea;
- q = 0,50;
- d = erro amostral (0,05);
- Z = 1,96, abscissa da distribuição normal padrão.

A demarcação da amostra do grupo de alunos sopesou a variável área geográfica, pois os mesmos localizam-se em diferentes pólos de estudo. Em função disto, sua definição foi estabelecida mediante o critério de estarem lotados no mesmo pólo. Quanto ao grupo dos não discentes, os coordenadores, devido ao número de indivíduos não ser extenso, e pela facilidade de acesso, optou-se por trabalhar com sua população total. Já para os demais membros (professores, monitores e tutores), o critério de subdivisão foi determinado de acordo com o papel exercido no Curso. O Quadro 5 apresenta a relação final do universo amostral trabalhado nessa pesquisa.

SUJEITO	QUANTIDADE
Coordenador geral do Curso	01
Coordenadores dos pólos de apoio estrutural	03
Professores	19
Tutores	14
Monitores	09
Alunos Natal	109
Alunos Recife	91
Alunos Mossoró	32
Alunos Garanhuns	22
Alunos Caicó	10
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>

**Quadro 5:** Universo amostral da pesquisa.

**Fonte:** Autora.

### 4.3 Instrumentos de coleta de dados

O presente estudo envolveu a coleta de dados de duas fontes, primárias e secundárias, tendo sido iniciado pela reunião dos secundários. Esse primeiro passo consistiu na compilação de informações já disponíveis, dando-se por meio de pesquisa bibliográfica – livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações, que possuem relação direta com a temática; e pesquisa documental – documentos que referenciam o estudo, tais como: projeto político-pedagógico (Anexo A) e *site* do Curso, ocorrendo no período que abarca de agosto de 2008 a março de 2009, ainda que durante a fase da pesquisa de campo tenham sido acrescentados alguns tópicos.

A pesquisa bibliográfica balizou duas conclusões preliminares:

- A ênfase de boa parte das pesquisas voltadas ao EaD reside nos campos de Educação e de Tecnologia, tendo em vista que os estudos estão voltados às características relacionadas a aprendizagem, a redefinição do papel do professor e aos recursos tecnológicos utilizados para mediar a metodologia. Algumas poucas abordam a temática dos processos de comunicações e das políticas públicas;
- Ao buscar aspectos relacionados aos processos de institucionalização, os estudos organizacionais utilizam-se dos métodos de pesquisa e análise qualitativos, como o estudo de caso e as análises de discurso e conteúdo, conforme salientam Scott (1995), Tolbert e Zucker (1999) e Machado-da-Silva e Gonçalves (1999).

Entretanto, devido à constatação da necessidade de se conseguir informações não-disponíveis nos instrumentos descritos anteriormente, e ainda, adotando a premissa de que para se obter informações gerais suficientes a respeito do objeto de estudo é necessário associar-se mais de um meio de coleta, deste modo, foi implementada como base de dados primários a pesquisa de campo, realizada por meio de questionário mostrado no Apêndice A.

No momento da aplicação, por meio de instrução preliminar oral ou escrita, os indivíduos pesquisados foram orientados sobre os objetivos e a importância de sua colaboração, sendo informados que os dados obtidos teriam caráter de confidencialidade e que seria respeitado o princípio do anonimato. O questionário, elaborado especificamente para esta pesquisa, foi baseado no projeto político-pedagógico do Curso, por ser, segundo Magalhães (2004) um instrumento identitário da organização, e no método quantitativo.

Constituído por 39 perguntas fechadas, dentro da escala de Likert, de 5 pontos, não contemplando respostas evasivas, o questionário constou de duas partes, elaboradas da maneira mais concisa possível, sendo a primeira para caracterização sócio-demográfica e a segunda para evidenciar as variáveis isomórficas e identificar fatores que estão contribuindo a institucionalização do Curso. Para ressaltar a relevância do estudo, foi feita uma declaração introdutória, comunicando a importância do mesmo e demonstrando que todas as respostas seriam valiosas.

A aplicação do questionário foi realizada da seguinte forma: pela pesquisadora, junto aos professores, nos meses de abril a junho de 2009; pelos coordenadores dos pólos, para si mesmos e para os alunos, em maio de 2009, na aplicação de uma prova presencial; e, por meio eletrônico, *email*, e pessoalmente pela pesquisadora para tutores e monitores, no período de maio a junho de 2009.

#### **4.4 Tratamento de dados**

Para Vergara (2003, p. 61-2), o tratamento de dados exige um método que permita ao pesquisador ir além da aparência, compreendendo as contradições e confrontando as informações na busca por explicar os acordos e desacordos entre os elementos apresentados. O método escolhido para o estudo privilegiou a captação de aspectos relevantes para a institucionalização do EaD, os quais nem sempre são explicitamente revelados, a não ser quando provocados pela pesquisa. Assim, nesta fase do estudo teve-se o cuidado em garantir que os entrevistados fornecessem respostas que traduzissem suas opiniões reais, por meio de uma neutralidade científica.

Com base nesse escopo, os dados coletados foram tabulados e analisados em aplicativo estatístico, *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), pela própria pesquisadora. Para facilitar a análise, as variáveis nominais e contínuas foram categorizadas, e às questões sócio-demográficas utilizaram-se regras de tabulação simples, previstas na estatística descritiva. O Quadro 6 mostra a classificação das respostas nos questionários dos alunos e professores, de acordo com a escala de Likert.

VALOR DA RESPOSTA	CLASSIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO
1	Discorda Totalmente
2	Discorda
3	Não sabe afirmar
4	Concorda
5	Concorda Totalmente

**Quadro 6:** Classificação da escala de Likert para os questionários.

**Fonte:** Autora.

Para se obter a classificação das respostas por nível de amostra e poder verificar se há ou não divergências nestas, foi utilizada a análise de variância. Essa opção deveu-se ao intuito de determinar quais os fatores, do modelo de análise de Esman (1972), que efetivamente influenciam a institucionalização do Curso. Foi também empregada a análise descritiva buscando delimitar características isomórficas para, a partir desses resultados parciais, determinar como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso.

A Análise de Variância (ANOVA) de N fatores é um teste estatístico difundido entre os pesquisadores e visa, fundamentalmente, verificar se existe uma diferença significativa entre as médias e se as variáveis independentes exercem influência na variável dependente (HAIR, 2005). Antes da aplicação da ANOVA nos dados, foi analisada a validade de algumas suposições fundamentais, como, por exemplo, se havia a Normalidade. Por se tratarem de variáveis categóricas, não paramétricas, a Normalidade não foi encontrada em todos os fatores. Contudo, apesar da suposição de Normalidade ter sido rejeitada, nenhuma das distribuições das variáveis eram acentuadamente assimétricas ou suas variâncias muito diferentes, o que permitiu assumir que os dados são aproximadamente normais.

Outra razão para o emprego da ANOVA nessa pesquisa foi devido a esse tipo de análise comparar as diferenças entre os grupos da amostra (intervariabilidade) com as diferenças dentro dos grupos das amostras (intravariabilidade), o que permitiria supor que as variáveis estudadas não expressariam o mesmo nível de influência no processo de institucionalização.

Devido a ANOVA não identificar onde se encontram especificamente as diferenças, foi utilizado como teste de acompanhamento o Teste de Tuckey que, segundo Hair (2005), é apropriado para pesquisa em Administração. Ao propor essa forma de investigação, o objetivo foi tentar descobrir, através dos dados levantados, as mediações que o EaD suscitou e que podem caracterizar um movimento em direção a institucionalização do Curso de Administração a distância da UFRN.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 Curso de Administração a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

De acordo com Magalhães (2004), teórico e estudioso das instituições educativas:

A história de uma instituição educativa inicia-se pela reinterpretação das histórias anteriores, das memórias e do arquivo, como fundamento de uma identidade histórica. Esta identidade implica ainda, para além da internalidade, a inscrição num quadro sociocultural e educacional mais amplo, constituído pela rede de instituições congêneres e pelo sistema educativo. (MAGALHÃES, 2004, p. 147).

O Curso de graduação em Administração a distância, em nível nacional e regional, é fruto de uma proposta formulada pelo MEC ao Fórum das Estatais pela Educação, com o apoio do Banco do Brasil. O papel do Banco não se restringe a ser de um mero expectador e fornecedor de demandas. Analisando precisamente as decisões iniciais, foi possível constatar que além de ter desenvolvido o cerne do projeto e de colocá-lo à disposição do MEC, o Banco também saiu negociando com as IES federais e estaduais do país. A idéia inicial, como comenta Luiz Oswaldo Souza, do Banco, era de um estado por região para o piloto. Contudo, expõe as dificuldades iniciais:

Atrasamos esse piloto para podermos colocá-lo em todos os estados, mas infelizmente algumas universidades não deram resposta. Entretanto, o Banco vai continuar insistindo nas negociações com essas instituições (UNIVERSIA, 2006).

Corroborando com essa afirmação, para o curso piloto foram inscritas apenas 17 universidades federais, representando apenas 38,64% do total, a que se somaram a mais 7 universidades estaduais, que corresponde a 22,58% de instituições por essa dependência administrativa, na data de sua criação (INEP, 2006). Pelo projeto piloto inicial cada instituição se comprometeria a atender um número mínimo de 500 alunos, oriundos do Banco do Brasil, de outros bancos públicos e alguns parceiros em nível de entidades públicas, ainda no primeiro semestre de 2006.

Portanto, a política para formulação do Curso partiu de um problema concreto de interesse do Banco do Brasil, que almejou qualificar o mais rápido possível cerca de 35.000 funcionários que não possuem ainda nível superior, e do governo federal, que pretende avaliar

um curso de graduação a distância com abrangência nacional. Assim, financiado parcialmente pelo Banco, a idéia do projeto piloto é de que o Curso atenda em torno de 10.000 alunos e que seja o mesmo para todo o país, tornando-se um desafio para essas instituições, haja vista as diferenças curriculares entre as propostas de ensino das mesmas.

Independente do convênio firmado com o Banco, o MEC lançou um edital para credenciamento de pólos em EaD com apoio das prefeituras municipais que, com recursos federais, provêem a infra-estrutura física mínima do pólo, enquanto que a IES interessada provê o curso. Neste documento justifica-se que o Curso de Administração passou a ser um dos escolhidos por ser importante para a formação de agentes de mudança sociais. O objetivo principal do Curso, segundo o edital, é formar profissionais que contribuam decisivamente para o desenvolvimento de organizações privadas, públicas e do terceiro setor, sem perderem de vista sua inserção no processo de desenvolvimento sócio-econômico, cultural e político da comunidade em que estes se inserem.

Contudo, o projeto político-pedagógico do Curso de Administração a distância na UFRN, sinaliza que sua criação é oriunda do atendimento de uma política do Governo Federal para ampliação do acesso ao ensino superior, compreendendo a formação de servidores públicos. Consta ainda que seu invento se deva também a necessidade de atender estudantes residentes em regiões sem IES, bem como profissionais em serviço, que demandam de formação em nível universitário.

A oferta do Curso de Administração a distância na UFRN se dá sob a batuta e supervisão da SEDIS, que é responsável ainda pelo desenvolvimento de mais 4 cursos de graduação em Licenciaturas de Química, Matemática, Física, anteriores ao de Administração, e Geografia. Criada em junho de 2003 com o objetivo de fomentar a educação, na modalidade a distância, e estimular o uso das TICs como ferramentas de ensino e aprendizagem, a SEDIS funciona no Centro de Convivência do Campus Central da UFRN. Esses 5 cursos realizados são ministrados por meio de vídeo conferências, material impresso, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), acompanhamento a distância, avaliação e encontros presenciais.

Funcionando como projeto piloto, o Curso de Administração a distância na UFRN começou a ser oferecido apenas no 2º semestre do ano de 2006, mediante parceria entre MEC, UFRN, Universidade de Pernambuco (UPE) e UFSC. Inicialmente, o Curso estreou suas atividades com um total de 596 alunos, após o primeiro semestre letivo, o número caiu aproximadamente 15%, tendo no início do ano de 2007, 507 alunos regularmente matriculados. Atualmente, tem inscrito aproximadamente 66% do montante inicial, ou seja, 392 alunos, sendo em sua maioria, ingressos do convênio firmado com o Banco do Brasil.

O Curso, em todo o país, está dividido em áreas interconectadas, como Sociologia, Ética, Matemática e Filosofia, dentre outras, no intuito de integralizar 3.000 horas/aula, estabelecidas conforme as novas Diretrizes Curriculares. A organização curricular do Curso dá-se por estrutura modular e períodos semestrais. Cada ano é composto por 2 módulos, sendo um por semestre, que tem, em média, 330 horas. O objetivo dessa disposição é proporcionar subsídios ao MEC para avaliar um curso de graduação a distância com abarcamento nacional.

Os estudos dos alunos são realizados independentes e têm como referência básica o material impresso. A interação dos atores se dá por meio do AVA. A plataforma escolhida para dar suporte necessário às atividades foi o moodle, uma ferramenta colaborativa que permite ao aluno condições de vivenciar e compreender conteúdos. Nesse AVA estão inclusos mecanismos de discussão textual síncrona (sala de bate-papo<sup>11</sup>) e assíncrona (fóruns de discussões, mural<sup>12</sup>, correio eletrônico<sup>13</sup> e agenda<sup>14</sup>), fundamental às interações entre os atores participantes, conforme demonstrado na Figura 4. Conta ainda com calendário de atividades, informações sobre alunos e perfil dos professores e profissionais que trabalham na organização do Curso.

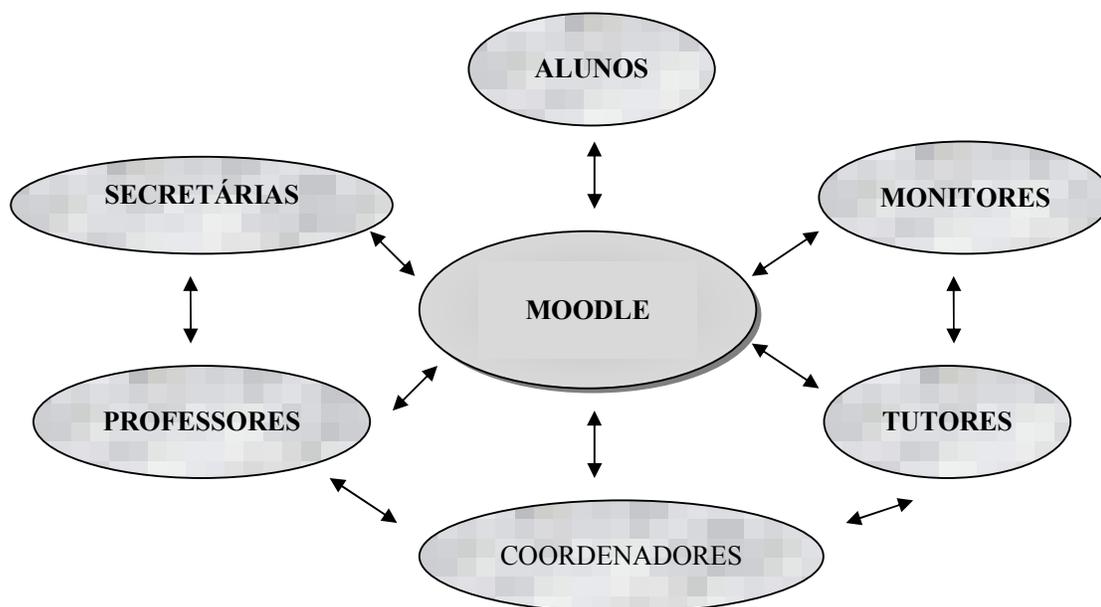
---

<sup>11</sup>Sala de bate-papo é o mecanismo que promove debates em tempo real e com hora marcada.

<sup>12</sup> O mural funciona como espécie de mural de classificados ou de recados, com temas que interessam a todos os usuários do Curso. É considerado um espaço oficial de comunicação por onde devem ser transmitidos comunicados de caráter acadêmico e é utilizado pelo monitor para aproximar-se da turma e exibir novidades.

<sup>13</sup> Correio eletrônico é uma ferramenta, dentro do AVA, que tem como principal objetivo proporcionar a comunicação, através do envio e da recepção de mensagens, entre os participantes do Curso.

<sup>14</sup> A agenda contém informações sobre datas e cronogramas das atividades do Curso, bem como dos encontros síncronos.



**Figura 4:** Interação dos atores do Curso, mediada pelo moodle.  
**Fonte:** Autora.

Nesse AVA o aluno é o responsável por gerenciar o horário em que está estudando, o que indica que o Curso pode ser feito a qualquer hora e a partir de qualquer local. O aluno deve estar atento aos prazos de entrega e aos momentos em que é necessário participar de atividades coletivas e individuais, desenvolvidas de acordo com normas e metodologias determinadas pela instituição e pelos professores, e devem ser destinadas a um único lugar, que posteriormente é acessado, pelos professores e monitores. Isso implica que os alunos se tornem capazes de responsabilizarem-se por sua aprendizagem e terem autonomia para buscarem conhecimentos, características importantes nos processos de aprendizagem dos cursos de EaD.

Estão previstos para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, encontros presenciais e seminários temáticos. O Curso de Administração a distância antevê ainda, avaliações semestrais presenciais promovidas entre a equipe responsável pelo funcionamento do Curso (coordenador, professores, tutores, monitores e secretárias) e alunos.

A estrutura física conta com cinco pólos de apoio ao atendimento presencial, acesso à plataforma e suporte às aulas virtuais distribuídos, a saber: municípios de Caicó, Mossoró e Natal - no estado do Rio Grande do Norte (Figura 5); e as cidades de Garanhuns e Recife - no estado de Pernambuco (Figura 6).



● Pólos localizados no RN.

**Figura 5:** Pólos do Curso localizados no Rio Grande do Norte.

**Fonte:** [www.achetudoeregiao.com.br](http://www.achetudoeregiao.com.br).



● Pólos localizados em PE.

**Figura 6:** Pólos do Curso localizados em Pernambuco.

**Fonte:** [www.viagemdeferias.com](http://www.viagemdeferias.com).

A coordenação do Curso dispõe de uma estrutura de apoio técnico e pedagógico, disponibilizada pela SEDIS, que funciona em prédio distinto. A todas estas operações vêm

acrescentar o esquema formal do Curso para execução das atividades, previsto com uma hierarquia de competências, como mostra o Quadro 7:

FUNÇÃO	ATIVIDADE
Coordenador geral do Curso	Acompanha e avalia o processo de execução pedagógico e administrativo;
Coordenadores dos pólos de apoio	Respondem pelo acompanhamento de estudantes e tutores que compõem os pólos que são responsáveis;
Secretária acadêmica	Desenvolvem atividades como manutenção da plataforma, gestão dos documentos e arquivos;
Professores	São responsáveis por disciplinas em cada módulo, podendo ministrar em algum outro, disciplinas novamente. Disponibilizam-se para esclarecimento de dúvidas de estudantes e/ou tutores;
Monitores	São distribuídos 2 para cada disciplina, atuando como assistentes dos professores no acompanhamento das matérias. Não têm permissão para modificar conteúdos e linhas pedagógicas;
Tutores	Estão distribuídos em todos os pólos, atuando como elo entre estudantes e instituição. São os facilitadores da aprendizagem, pois esclarecem dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo.

**Quadro 7:** Função dos atores do Curso.

**Fonte:** Autora.

Na investigação inicial, foi possível constatar o não cumprimento do dimensionamento da equipe, conforme previsão do projeto político-pedagógico:

- O pólo Natal não tem coordenador próprio, bem como o pólo Garanhuns. O coordenador geral (que fica lotado na UFRN) acumula funções, pois também exerce o ofício de coordenador do pólo Natal;
- Os coordenadores dos pólos não são todos oriundos da UFRN, sendo dois advindos de uma das universidades parceira (UPE);
- Os pólos Caicó, Garanhuns e Natal não têm secretárias acadêmicas próprias;
- A secretária geral do Curso (localizada em Natal) ajunta a função de secretária acadêmica do pólo Natal;
- Quanto à função professor, o Curso não conta ainda com quadro fixo próprio, sendo, os mesmos, dos cursos presenciais da UFRN.

Essas constatações, que sem dúvida alteram a dinâmica esperada das ligações de trabalho, pois se trata da existência do equilíbrio das relações entre os atores, somam-se dois efeitos perversos à legitimação da função identitária do próprio Curso:

- A primeira refere-se à construção e incorporação de valores e significados comuns em pessoas que apesar de formarem, oficialmente, parte do mesmo grupo, não participam,

de forma síncrona e coletivamente, de experiências, por fazerem parte de estruturas físicas, locais, departamentos e instituições com diferentes normas, regras e procedimentos;

- A segunda está em torno da participação de professores e coordenadores. O sistema UAB estabelece bolsas, depositadas como um montante extra em seus salários. Essa ação, ao contrário de beneficiar a institucionalização do Curso, vai de encontro à lógica de ação legítima, ao estabelecer um valor monetário e não admitir o reconhecimento do exercício da função como hora-aula docente, prevista nas relações contratuais desses profissionais.

### 5.1.1 Perfil dos entrevistados do grupo dos discentes

Conforme metodologia descrita anteriormente, foram entrevistados os alunos do Curso de Administração a distância que estavam regularmente matriculados e efetivamente frequentando o Curso no momento da pesquisa. Os dados da distribuição demográfica da população analisada, por pólo, podem ser vistos na Tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição geral dos alunos no Curso.**

<b>Pólo</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>%</b>
Caicó	10	3,8%
Garanhuns	22	8,4%
Mossoró	33	12,6%
Natal	106	40,6%
Recife	90	34,5%
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

A Tabela 1 reflete uma realidade que os cursos praticados a distância deveriam não demonstrar, pois, como foi visto no referencial teórico, um curso realizado nessa modalidade remete a idéia de que os alunos participantes deveriam residir em localidades distantes dos centros de ensino. Ainda que eles não morem nas cidades específicas aos pólos em que estão lotados, segundo a dinâmica do Curso, os mesmos situam-se em suas proximidades. Assim, na Tabela 1 fica patente que a maior parte do grupo dos discentes, 75,1%, está localizado próximo de capitais e não em cidades afastadas, contrariando a definição do UAB prevista no artigo 1º do Decreto 5.800/96, do qual o Curso faz parte, que diz que deve ser um sistema

“voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e *interiorizar* a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, grifo nosso).

A Tabela 2 reflete o perfil geral de distribuição no Curso, segundo o sexo, dos alunos. Como pode ser constatado, verifica-se que a população masculina é maioria na composição total do grupo dos discentes, o mesmo acontecendo nos pólos individualmente, conforme demonstrado na referida tabela. De uma forma geral, este fenômeno não pode ser observado no ensino superior do Brasil. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2006, as estatísticas apresentadas quanto ao sexo feminino correspondem a 55% do total de alunos matriculados nos cursos de graduação.

**Tabela 2 - Distribuição dos alunos por pólo e sexo.**

Sexo	Pólo					Total
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	
Masculino	80%	90,9%	77,4%	68,9%	72,2%	73,4%
Feminino	20%	9,1%	22,6%	31,1%	27,8%	26,6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Obs.: 2 alunos não responderam.

Em relação a faixa etária, a maioria tem idade entre 41 e 50 anos, representando um percentual de 41,8%, o que indica a disposição dos cursos praticados a distância que, apesar de esforços, continuam atendendo, em sua maioria, a pessoas que necessitam de ensino em condições diferenciadas. Ressalve-se, que o segundo maior quantitativo desse subgrupo está composto por pessoas juvenis, em idade entre 21 e 30 anos, implicando em 21,5% da amostra, o que pode vir a representar uma tendência, dos cursos praticados a distância serem freqüentados por indivíduos mais jovens que, ao invés de escolherem um curso presencial, optaram por essa modalidade.

Observa-se que os demais percentuais são compostos analogamente, ou seja, 18,4% para alunos com idade entre 31 a 40 anos e 17,6% acima de 51 anos. Menos de 1% correspondeu aos alunos com idade inferior a 20 anos, fato que reflete a realidade da população dos funcionários do Banco do Brasil. A Tabela 3 mostra a situação do alunado, quanto a faixa etária, por pólo.

**Tabela 3 - Distribuição dos alunos por pólo e faixa etária.**

Faixa Etária	Pólo					
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	Total
Abaixo de 20 anos	0%	0%	6,1%	0%	0%	0,8%
De 21 a 30 anos	10%	18,2%	27,3%	19,8%	23,3%	21,5%
De 31 a 40 anos	40%	45,5%	18,2%	11,3%	17,8%	18,4%
De 41 a 50 anos	50%	27,3%	30,3%	44,3%	45,6%	41,8%
Acima de 51 anos	0%	9,1%	18,2%	24,5%	13,3%	17,6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Quanto à escolaridade do grupo dos discentes, anterior ao Curso, apenas 11,1% tinha graduação completa, o que condiz com os objetivos formulados pelo consórcio de proporcionar capacitação aos funcionários do Banco e demais organizações. Observa-se, analisando os dados, que 87,7% dos alunos não possuíam terceiro grau completo. Esse percentual esmagador reflete a situação da realidade nacional de pessoas sem a qualificação necessária ocupando postos de trabalho e as características do sistema de educação superior do Brasil, indiferente da metodologia, cuja taxa de pessoas portadoras de diploma superior se situa entre 3,43% dos 127,4 milhões de eleitores do país, segundo levantamento feito pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2008).

Registre-se aqui que os dados içados por esta pesquisa no que se refere à escolaridade, quando comparados entre si, não refletem desigualdade no nível de ensino dos alunos dos cinco pólos e que, por outro lado, duas peculiaridades se apresentaram: todos os alunos que informaram ter pós-graduação completa estão lotados no pólo de Caicó e, o segundo maior percentual de alunos com graduação anterior ao Curso (18,2%) situa-se em Garanhuns, e não em Recife, uma das duas capitais, ainda que a maioria do alunado com ensino superior completo (18,4%) esteja no pólo de Natal, como é mostrado na Tabela 4.

**Tabela 4 - Distribuição dos alunos por pólo e escolaridade.**

Escolaridade	Pólo					
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	Total
2º grau completo	0%	4,5%	15,2%	18,9%	11,1%	13,8%
Superior incompleto	80%	77,3%	75,8%	70,8%	75,6%	73,9%
Superior completo	10%	18,2%	9,1%	9,4%	12,2%	11,1%
Pós-graduação incompleta	0%	0%	0%	0,9%	1,1%	0,8%
Pós-graduação completa	10%	0%	0%	0%	0%	0,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Do tempo que o indivíduo possuía trabalhando na organização, verificado no momento da coleta, destaca-se que mais da metade dos alunos continha vínculo empregatício acima de 15 anos, representando 59,8% do total de matrículas, o mesmo sendo observado em Caicó, Natal e Recife, cabendo ressaltar que o percentual de Garanhuns e Mossoró se aproxima dos 50%. Mas o *gap* entre este percentual observado e os demais tempos de serviço dispostos na Tabela 5, demonstra uma grande disparidade, o que pode representar ou uma política das organizações em privilegiar os funcionários mais antigos ou de serem estes os que indicaram maior interesse em se qualificar, tanto para melhorar o posto de trabalho quanto para aperfeiçoar seus conhecimentos profissionais.

**Tabela 5 - Distribuição dos alunos por pólo e tempo de vínculo empregatício.**

Tempo de vínculo empregatício	Pólo					Total
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	
Acima de 1 até 5 anos	10%	13,6%	36,4%	8,5%	10%	13%
Acima de 5 até 10 anos	30%	36,4%	12,1%	20,8%	34,4%	26,1%
Acima de 10 até 15 anos	0%	4,5%	3%	0,9%	0%	1,1%
Acima de 15 anos	60%	45,5%	48,5%	69,8%	55,6%	59,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Apesar de o Curso na UFRN ser formado por uma única turma piloto, instituída no meio do ano de 2006, de acordo com a Tabela 6, a maior parte dos alunos relatou não ter frequentado desde o início de sua formação, correspondendo à espantosa taxa de 77,4% do total, tendo apenas 22,6% declarado estar desde o princípio do Curso e 4,2% ter afirmado que estuda há apenas entre um e dois anos. Esta informação, particularmente, pode ser entendida como crítica, pois a disparidade entre a entrada dos participantes permite inferir que o desnivelamento entre os mesmos criou subgrupos dentro do Curso, o que, sem dúvida, não contribui à institucionalização do Curso, uma vez que a legitimação resulta dos modelos funcionais operacionais compartilhados.

**Tabela 6 - Distribuição dos alunos por pólo e tempo de experiência no Curso.**

Tempo de experiência no curso	Pólo					Total
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	
Acima de 1 ano até 2 anos	0%	4,5%	6,1%	3,8%	4,4%	4,2%
Acima de 2 anos até 3 anos	80%	77,3%	63,6%	74,5%	73,3%	73,2%
Acima de 3 anos	20%	18,2%	30,3%	21,7%	22,2%	22,6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Cabe observar que o estudo refletiu que 100% dos alunos ingressaram por meio de um processo seletivo. Esse traço do Curso trata-se de uma orientação louvável, pois indica que as vagas não foram oferecidas no intuito de privilegiar algum funcionário especificamente e que a formação foi proporcionada àqueles que apresentaram maior mérito. E, no que tange a questão da contribuição ao processo de institucionalização, denota, segundo o modelo de Esman (1972), um indicador favorável à variável liderança, com o cumprimento de uma doutrina estabelecida pela sociedade.

Analisando as informações sobre a renda mensal individual dos alunos, demonstrada na Tabela 7, talvez pela natureza do seu trabalho, a fatia de renda acima de R\$ 2.500,00 foi a que recebeu o maior percentual de pessoas, seguido por 15,3% das pessoas que trabalharam com renda acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00, 13,8% de pessoas com renda acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00 e por último, com 4,6%, as pessoas com renda acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00.

**Tabela 7 - Distribuição dos alunos por pólo e renda mensal individual.**

Renda mensal individual	Pólo					Total
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	
Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00	10%	13,6%	9,1%	3,8%	1,1%	4,6%
Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00	0%	13,6%	15,2%	14,2%	18,9%	15,3%
Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00	20%	9,1%	24,2%	7,5%	17,8%	13,8%
Acima de R\$ 2.500,00	70%	63,6%	51,5%	74,5%	62,2%	66,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Portanto, no conjunto dos 5 pólos pesquisados, constata-se que, independente da qualificação atual, mais da metade dos alunos estão situados entre as classes A e B, segundo classificação do IBGE, sendo que a diferença entre homens e mulheres que recebem este valor é maior em quase 22%, para os primeiros, fato que reflete a reprodução de uma realidade da sociedade brasileira (IBGE, 2006). Contudo, verifica-se que nas demais faixas, classificadas como B e C, são as mulheres quem predominam no Curso.

**Tabela 8 - Distribuição geral da renda mensal individual dos alunos por sexo.**

Renda mensal individual	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00	3,7%	7,2%	4,6%
Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00	10%	27,5%	14,7%
Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00	13,7%	14,5%	13,9%
Acima de R\$ 2.500,00	72,6%	50,7%	66,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

**Obs.:** 2 alunos não responderam quanto ao sexo.

A Tabela 9 representada a seguir não reflete, no que tange ao atual contexto analisado, a Pesquisa de Emprego e Desemprego apresentada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2004) de que quanto maior a qualificação maior a renda do indivíduo, negando o senso comum de que pessoas com mais anos de estudo tem rendimentos médios maiores.

**Tabela 9 - Distribuição geral da renda mensal individual dos alunos por escolaridade.**

Escolaridade	Renda mensal				Total
	Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00	Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00	Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00	Acima de R\$ 2.500,00	
2º grau completo	16,7%	7,5%	22,2%	13,3%	13,8%
Superior incompleto	66,7%	67,5%	66,7%	77,5%	73,9%
Superior completo	16,7%	22,5%	8,3%	8,7%	11,1%
Pós-graduação incompleta	0%	2,5%	2,8%	0%	0,8%
Pós-graduação completa	0%	0%	0%	0,6%	0,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Por outro lado, a iniciativa dessa capacitação por meio do Curso está vinculada a uma política interna de recursos humanos que considera a idéia de adequar essa realidade ao contexto social, indicando uma conjuntura favorável à aceitação do Curso pelos participantes, elemento essencial a institucionalização.

### 5.1.2 Perfil dos entrevistados do grupo dos não discentes

Como apresentado, o grupo dos não discentes dessa pesquisa é composto por coordenadores, professores, tutores e monitores que atuaram ou atuam no Curso de Administração a distância da UFRN, cuja distribuição encontra-se na Tabela 10.

**Tabela 10 - Distribuição geral do grupo dos não discentes.**

<b>Função</b>	<b>Nº de Indivíduos</b>	<b>%</b>
Coordenador	4	8,7%
Professor	19	41,3%
Tutor	14	30,4%
Monitor	9	19,6%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Uma função que merece que sejam feitas algumas considerações é a de monitores. A dinâmica do Curso prevê que sejam dois indivíduos por disciplina o que resultaria num percentual maior ao apresentado por esta pesquisa. Contudo, um importante contexto relacional foi criado entre estes e os professores que auxiliam, diminuindo o *turnover*, ampliando sua participação no Curso. Essa ação demonstra que foram criadas parcerias e vínculos afetivos, fato que contribui para a sedimentação dos valores, hábitos e rotinas necessárias à institucionalização.

Ao contrário do perfil apresentado pelos alunos, por meio dos dados pesquisados, é possível detectar a predominância do sexo feminino no grupo dos não discentes, que corresponde a 58,7%, em relação ao sexo masculino, que aponta para 41,3%. O levantamento abaliza que a distribuição, no total, ocorre de maneira equacionada, contudo, a Tabela 11 detalha a distribuição por função, onde se pode visualizar que tanto na função de tutoria quanto na de coordenação a maioria é constituída por mulheres.

**Tabela 11 - Distribuição do grupo dos não discentes por função e sexo.**

<b>Sexo</b>	<b>Função exercida no curso</b>				<b>Total</b>
	<b>Monitor</b>	<b>Tutor</b>	<b>Professor</b>	<b>Coordenador</b>	
Masculino	55,6%	21,4%	52,6%	25%	41,3%
Feminino	44,4%	78,6%	47,4%	75%	58,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Ao nível da distribuição do grupo dos não discentes por idade, quando se tem uma visão geral do conjunto, é de se notar que duas faixas etárias se sobressaem às demais, sem, contudo representar uma incoerência, pois nenhuma das duas se situa nos limites determinados. Como na amostra dos alunos, novamente, na mesma posição, as que se destacam são as 4ª e 2ª faixas etárias, em ordem crescente de percentual (Tabela 12). A diferença de proporcionalidade entre a faixa etária abaixo de 20 anos e as demais se explica pela composição: os indivíduos lotados na função monitor, como elucidado antes, são alunos oriundos, em sua maior parte, da graduação presencial.

**Tabela 12 - Distribuição do grupo dos não discentes por função e idade.**

Faixa Etária	Função exercida no curso				
	Monitor	Tutor	Professor	Coordenador	Total
Abaixo de 20 anos	28,6%	0%	0%	0%	4,5%
De 21 a 30 anos	57,1%	78,6%	0%	0%	34,1%
De 31 a 40 anos	14,3%	7,1%	15,8%	0%	11,4%
De 41 a 50 anos	0%	14,3%	63,2%	75,0%	38,6%
Acima de 51 anos	0%	0%	21,1%	25%	11,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Inversamente ao que acontece no grupo dos discentes, a dinâmica de contratação no grupo dos não discentes toca questões fundamentais quanto à articulação dos atores e interação entre seus pares. A coordenação, geral ou por pólo, juntamente com as funções professor e monitor repousa nessa premissa. Inversamente, a de tutor (única entre as quatro) se apóia nos princípios essenciais à definição de uma estrutura formal organizacional, seja ela uma instituição acadêmica ou não, onde o cargo deve ser ocupado por seleção e mérito.

Se por um lado contribui à institucionalização a integração entre os subgrupos, por outro, o que aqui se apresenta é a confrontação das regras institucionalizadas pela IES e pelo ambiente externo do qual o Curso faz parte, demonstrando um alheamento (ao descartar o recrutamento feito por seleção) e uma gestão paternalista, que poderá se traduzir na construção negativa da doutrina, fundamental para a consolidação dos valores e da coesão entre os indivíduos do grupo dos não discentes. A Tabela 13 mostra o conjeturado:

**Tabela 13 - Distribuição do grupo dos não discentes por função e forma de ingresso no curso.**

Forma de ingresso no curso	Função exercida no curso				
	Monitor	Tutor	Professor	Coordenador	Total
Convite	88,9%	21,4%	84,2%	75,0%	65,2%
Análise de currículo	0%	21,4%	0%	0%	6,5%
Seleção	11,1%	57,1%	15,8%	25%	28,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Como resultado da dinâmica do Curso e de sua política de contratação, a escolaridade registrada no grupo dos não discentes na Tabela 14 condiz com o esperado. 66,7% dos monitores não têm curso superior completo (parte deles é selecionada entre os alunos de graduação dos cursos presenciais). Os professores e coordenadores, por fazerem parte do quadro funcional da UFRN - excetuando-se por dois coordenadores de pólo, apresentam a titulação necessária para ocupar essa cátedra. Quanto à tutoria, em consequência de ser a função em que há, efetivamente, uma seleção disposta no *site* do Curso, não contém nenhum indivíduo com curso superior incompleto.

**Tabela 14 - Distribuição do grupo dos não discentes por função e escolaridade.**

Escolaridade	Função exercida no curso				
	Monitor	Tutor	Professor	Coordenador	Total
Superior incompleto	66,7%	0%	0%	0%	13%
Superior completo	0%	14,3%	0%	0%	4,3%
Pós-graduação incompleta	11,1%	42,9%	0%	0%	15,2%
Pós-graduação completa	22,2%	42,9%	100%	100%	67,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Analisando o tempo de vínculo empregatício apresentado pelo grupo dos não discentes na UFRN, e comparando com o perfil profissional apresentado, pode-se observar na Tabela 15 que os dados condizem com o contexto discutido anteriormente, ou seja, os monitores situam-se em uma faixa de tempo que vai de menos de 1 ano até o tempo total do Curso, o vínculo dos tutores está concentrado no tempo de duração do Curso, os professores que participam, ou participaram, apresentam tempo de vínculo consoante a sua contratação na instituição e, particularmente os coordenadores, por possuírem a função de reproduzir e conduzir rotinas e padrões, perpetuando os valores da organização, são os indivíduos com o maior tempo.

**Tabela 15 - Distribuição do grupo dos não discentes por função e tempo de vínculo empregatício.**

Tempo de vínculo empregatício	Função exercida no curso				Total
	Monitor	Tutor	Professor	Coordenador	
Abaixo de 1 ano	66,7%	0%	0%	0%	13%
Acima de 1 até 5 anos	22,2%	100%	10,5%	0%	39,1%
Acima de 5 até 10 anos	11,1%	0%	21,1%	0%	10,9%
Acima de 10 até 15 anos	0%	0%	10,5%	0%	4,3%
Acima de 15 anos	0%	0%	57,9%	100%	32,6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

As características dos atores que compõem o grupo dos não discentes condizem com o pecúlio declarado por eles na pesquisa, como mostra a Tabela 16. Não é preciso observar com atenção para constatar que 100% dos professores e coordenadores situam-se na classe A - IBGE, permitindo inferir que suas participações nesse Curso não são apenas decorrentes do aumento do pecúlio salarial. Não se podendo afirmar o mesmo quanto aos monitores, em que o rendimento médio mensal de 77,8% dos indivíduos situa-se na classe C, sendo, contudo, adequado a sua condição de estudante.

**Tabela 16 - Distribuição do grupo dos não discentes por função e renda individual mensal.**

Renda individual mensal	Função exercida no curso				Total
	Monitor	Tutor	Professor	Coordenador	
Abaixo de R\$ 1.000,00	77,8%	42,9%	0%	0%	28,3%
Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00	0%	14,3%	0%	0%	4,3%
Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00	0%	21,4%	0%	0%	6,5%
Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00	0%	7,1%	0%	0%	2,2%
Acima de R\$ 2.500,00	22,2%	14,3%	100%	100%	58,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da pesquisa, não apenas no que se refere ao grupo dos discentes, mas também no não discente, reproduz a realidade brasileira (IBGE, 2006). Observa-se, na Tabela 17, que mesmo as mulheres sendo maioria nesse grupo, em média elas recebem menos do que os homens quando o pecúlio é mais elevado, ainda que aqui a diferença seja menor (apenas 7,6% a mais para os homens), e ultrapassem-nos quando se trata de receber a menor renda (12,2%). Essa divergência de percentual na renda individual mensal de homens e mulheres no

grupo dos não discentes só não é tão acentuada quanto no conjunto dos alunos, porque nesse grupo 58,7% das mulheres, em oposição a 41,3% dos homens, têm qualificação superior.

**Tabela 17 - Distribuição da renda mensal individual do grupo dos não discentes por sexo.**

Renda mensal individual	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
Abaixo de R\$ 1.000,00	21,1%	33,3%	28,3%
Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00	10,5%	0%	4,3%
Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00	5,3%	7,4%	6,5%
Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00	0%	3,7%	2,2%
Acima de R\$ 2.500,00	63,2%	55,6%	58,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Assim, as informações obtidas analisando a escolaridade e a renda do grupo dos não discentes, tanto quanto no grupo dos discentes desse Curso, excetuando-se os indivíduos que têm pós-graduação completa, vão de encontro a Pesquisa de Emprego e Desemprego, apresentada pelo DIEESE, em 2004, de que a remuneração está associada ao tempo de permanência do indivíduo na escola, como pode ser visto na Tabela 18. Esta revela que quem declarou ter ensino superior completo, 100%, recebe menos de R\$ 1.000,00.

**Tabela 18 - Distribuição da renda mensal individual do grupo dos não discentes por escolaridade.**

Renda mensal individual	Escolaridade				Total
	Superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação incompleta	Pós-graduação completa	
Abaixo de R\$ 1.000,00	83,3%	100%	57,1%	6,5%	28,3%
Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00	0%	0%	0%	6,5%	4,3%
Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00	0%	0%	28,6%	3,2%	6,5%
Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00	0%	0%	0%	3,2%	2,2%
Acima de R\$ 2.500,00	16,7%	0%	14,3%	80,6%	58,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Portanto, dos resultados até aqui apresentados, verifica-se nas informações iniciais as variações complexas do ambiente interno do Curso. A situação que se apresenta em dois pontos específicos na análise do perfil dos discentes não é favorável a institucionalização do Curso, devendo-se ressaltar dois pontos:

O primeiro se refere à localização dos alunos: o perfil identificado contraria a recomendação do artigo 80 da Lei 9.394/96, que prevê veiculação de “programas de ensino a distância”. Programas, no que se alude ao jargão da Administração Pública e ao Poder Público, são iniciativas para atender uma demanda específica o que, no caso do EaD, corresponde a pessoas que estão em regiões com deficiência de ensino. Portanto, esse ponto influencia negativamente a variável vínculos.

O segundo ponto corresponde ao tempo de entrada dos alunos no Curso. Para que haja apropriação e incorporação dos valores e símbolos, importantes elementos presentes na composição da variável doutrina, faz-se necessário que os atores se apropriem desses componentes. O que só se dará por meio da participação de rotinas, hábitos e padrões do cotidiano compartilhado, cuja articulação de um curso a distância (devido ao próprio sistema de interação) não favorece a formação de uma identidade, configurando esse ponto como um fator desfavorável, segundo as premissas adotadas, à institucionalização.

Quanto ao grupo dos não discentes, o ponto que deve ser considerado com mais atenção é a composição do quadro de funções. A distribuição dos cargos em organizações públicas deve ser equivalente em oportunidades para quem queira se manifestar a ocupá-lo. A continuidade dessa ação, além de conduzir ao enfraquecimento da variável doutrina, reflete negativamente na variável liderança e ainda, nas interações do Curso e seu ambiente.

## **5.2 Análise do isomorfismo**

Entender o modo como as organizações respondem permanentemente às diversas pressões que são exercidas diariamente, pelos ambientes externo e interno, e que as levam a promoverem mudanças em suas estruturas e procedimentos para obterem legitimidade, pode ser um dos caminhos para explicar as ações necessárias para que as transformações ocorram.

Isso posto, cabem algumas considerações. As instituições educativas, como nenhuma outra, mantêm uma relação de conflitualidade permanente, endógena e exógena, com o ambiente, pois elas são, ao mesmo tempo, fornecedoras de mão-de-obra para o mercado, fontes de pesquisa e extensão, educadoras, adestradoras, palanques político e ambientes de trabalho dos atores que as fazem funcionar, com seus próprios interesses e subjetividades. A análise de Magalhães (2004, p. 155) evidencia essa dualidade: “nada na vida de uma

instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu”.

Portanto, retomando o referencial teórico é possível constatar que no Curso foram adotadas práticas, procedimentos e estruturas análogas a outras entidades que abraçaram os cursos de EaD. Dessa forma, destacam-se nessa pesquisa as três tipologias de ações isomórficas, propostas por Powell e Dimaggio (1983; 1991), detalhadas a seguir.

A adoção de ações e modelos que conduzirão a legitimação de uma organização no ambiente por meio de uma imposição, seja para adotar uma política considerada adequada por outra entidade, seja por meio de regulamentações governamentais que impõem uniformidade a um determinado grupo de organização, corresponde ao isomorfismo coercitivo.

Assim, percebe-se uma das primeiras ações isomórficas presentes no Curso é a sua criação em si e, concomitantemente, sua instalação na UFRN. A parceria entre o Banco do Brasil e o MEC seguiu, primeiramente, a recomendação política do Banco Mundial para que a educação superior a distância dos países do sul acontecesse mediante a participação do setor privado, pois este deveria “colaborar com o setor público para introduzir a tecnologia nas escolas e universidades.” (BM, 1999, p. 87, tradução nossa). Verifica-se agora, quase 10 anos depois, a consolidação dessa recomendação, pois tramita no MEC, nesse momento, a proposta de validação do Curso, em nível nacional, para que no final do ano de 2009 sejam abertas as inscrições para a população em geral.

Mais especificamente relacionado ao objeto de estudo dessa pesquisa, e já citado anteriormente, sua fundação - caso claro de isomorfismo normativo - se deveu a o atendimento de uma demanda política do Governo Federal para ampliação do acesso ao ensino superior na região, como assinalado no projeto político-pedagógico do Curso.

A própria adesão da UFRN ao Curso de Administração a distância toma o formato de uma ação induzida, de modo a proporcionar a instituição um formato considerado legítimo. Pioneira no uso de tecnologias aplicadas à educação, como foi demonstrado no tópico que relaciona as principais iniciativas desenvolvidas no país, a UFRN é uma das poucas IES no Brasil que possui experiência com a modalidade anterior ao UAB, contudo, ela não estava entre as primeiras a se comprometer a veicular o Curso. Sua entrada só se deu no 2º semestre do ano de 2006, caracterizando-se uma ação nos moldes do isomorfismo mimético.

Duas questões foram inseridas no questionário, direcionadas a descobrir se havia similaridades entre a estrutura do Curso de Administração a distância da UFRN e os demais do consórcio (Tabela 19) e outra relacionada a similitude do Curso e os demais presentes no contexto ambiental (Tabela 20).

**Tabela 19 - Os exemplos bem sucedidos de materiais e/ou práticas de ensino praticados em outros estados são observados, adotados e adaptados.**

	Discentes	Não discentes	Total
Discordo totalmente	0,4%	0%	0,2%
Discordo	8,8%	8,7%	8,8%
Não sei afirmar	47,1%	32,6%	39,9%
Concordo	32,2%	43,5%	37,8%
Concordo totalmente	11,5%	15,2	13,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Quando a pergunta se direciona a homogeneização das práticas dentro do projeto, 40% dos respondentes não sabem afirmar se o que acontece no Curso da UFRN tem relação com o que acontece nas outras IES. Desse total, a maior fatia corresponde ao grupo dos alunos (47,1%). Por outro lado, no grupo dos não discentes, 58,7% fazem o diagnóstico que essa ação tem acontecido. Discordando, apenas 9% da amostra total.

Bem, pressupondo que nesse aspecto o grupo dos não discentes tem acesso a informações que os discentes não tenham, e levantando a hipótese de que não houve a comunicação apropriada, o apurado confirma que está se estabelecendo um contexto favorável, uma rede integrada entre as IES participantes do projeto do Curso, essencial à legitimação no ambiente.

Essa rede de informações, práticas e cooperação, constatada na Tabela 19, é essencial para o êxito do projeto e se constitui numa ação de isomorfismo normativo. Essa similaridade que o UAB está buscando estabelecer entre essas IES, tal qual ocorreu na Inglaterra com a *Open Universty*, é o que irá proporcionar um ambiente favorável a institucionalização do Curso e a conseqüente institucionalização da modalidade e do próprio consórcio.

**Tabela 20 - O Curso está adaptado a realidade do EaD.**

	Discentes	Não discentes	Total
Discordo	6,9%	2,2%	4,6%
Não sei afirmar	4,6%	15,2%	9,8%
Concordo	61,5%	32,6%	47,1%
Concordo totalmente	26,9%	50,0%	38,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

**Obs.:** 1 aluno não respondeu.

Na Tabela 20 a pergunta direcionou-se a apurar se há similaridade entre o Curso e os demais praticados no ambiente por outras IES. De uma forma geral, a maioria, 85,6% da

população concorda que ele está em conformidade com os demais dos quais têm conhecimento. É oportuno salientar que esse diagnóstico implica que está havendo a criação de uma cultura de EaD no Brasil, pois é possível a esses participantes *medir e comparar*.

Essa dinâmica aceita pelos indivíduos pesquisados, que reflete o alcance de uma significação comum é, bem verdade, resultado de um mecanismo normativo, advindo, a priori, de uma regulação do Estado e do próprio ambiente. Contudo, essa descoberta pode ser vista positivamente para a construção da institucionalização deste Curso, e dos demais oferecidos no Brasil, pois é a confirmação de um processo de mudança em andamento: não apenas o sistema presencial é reconhecido, mas também o sistema de EaD.

### **5.3 Análise das variáveis de institucionalização**

Na análise que se segue foi utilizado o modelo de Esman (1966, 1972), adaptado, para buscar descobrir como as variáveis estão influenciando o processo de institucionalização do Curso. Como foi posto no referencial teórico, a palavra transações foi substituída pelo termo intercâmbio. As variáveis externas, vínculos e intercâmbios, foram coletadas e analisadas em conjunto. Essa decisão considerou, no caso do Curso em questão, a fundamentação do próprio autor de que vínculos são “interdependencies which exist between na institution and other relevant parts of society” (ESMAN, 1972, p.23), sendo, portanto, parte das mesmas ações que promovem intercâmbios entre a instituição e o ambiente.

Assim, a aplicação da técnica ANOVA buscou verificar se em média existe diferença significativa entre as médias, isto é, comprovar se a média das opiniões dadas pelos respondentes sobre as seis variáveis (doutrina, estrutura interna, liderança, programa recursos e vínculos-intercâmbios), mostra diferença significativa. Ou seja: se a opinião dos respondentes é a mesma para os fatores em estudo e, a partir de então, inferir como estes elementos estão contribuindo para o processo de institucionalização do Curso.

Mediante recomendação de Hair (2005) para a técnica ANOVA, a partir desse ponto do estudo as variáveis passarão a ser chamadas de fatores e as sentenças do questionário de tratamento. Para facilitar a análise, os tratamentos foram categorizados (Apêndice B). As hipóteses testadas, em todos os fatores, foram:

- $H_0: \mu_{A1} = \mu_{A2} = \mu_{A3} = \mu_{A4} = \mu_{A5} \rightarrow$  Em média, os fatores apresentam o mesmo resultado;
- $H_1: \mu_{A1} \neq \mu_{A2} \neq \mu_{A3} \neq \mu_{A4} \neq \mu_{A5} \rightarrow$  Em média, os fatores apresentam diferença significativa.

O critério de decisão consistiu em rejeitar  $H_0$  quando o sig. apresentou baixos valores ( $\text{sig} < 0,10$ ). Quando  $H_0$  foi rejeitada, foi necessário verificar qual par de médias diferia entre si, utilizando-se, para isso do Teste de Tuckey. Este, por meio de uma comparação múltipla entre as médias, averigua em qual par, ou pares, se encontra a diferença.

Procurando dinamizar a leitura do texto sem que para isso o resultado ficasse comprometido, as tabelas referentes aos subgrupos de cada amostra não constaram do corpo do trabalho, sendo suprimidas, sendo os dados obtidos por meio dessas tabelas incluídos de maneira sintetizada.

### 5.3.1 Doutrina

Na análise desse fator buscou-se fazer um diagnóstico das relações que conduzem a estrutura a um objetivo organizacional. Uma das formas de reforçar a condição de legitimidade das ações é através de documentos que reforcem e registrem os valores de uma entidade. Assim, foi examinado o projeto político-pedagógico, por ser o instrumento que formaliza o Curso ao ambiente, sinalizando seus valores, objetivos e métodos à ação. Este documento encontra-se acessível no *site*, para o público em geral, e contém o conjunto de concepções, estruturais e ideológicas, em que se fundamentam as diretrizes do Curso. Para este fator recorreu-se a opinião do grupo dos não discentes.

**Tabela 21 – Médias do fator doutrina.**

Tratamento	Média				
	Coordenadores	Professores	Tutores	Monitores	Total
B1	5,0	4,8	4,9	4,6	<b>4,8</b>
B2	5,0	4,9	4,6	4,4	<b>4,8</b>
B3	5,0	4,8	4,9	4,3	<b>4,8</b>
B4	4,8	3,9	4,5	3,6	<b>4,1</b>
B5	4,0	3,4	4,0	3,1	<b>3,5</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

O grupo dos não discentes concorda em como vem sendo disseminado os valores e a concepção do Curso, e o perfil que a gestão vem adotando em relação às diretrizes correlacionadas entre a UFRN, SEDIS e o próprio Curso (B1 à B3). Ao serem perguntados se o mesmo está alinhado à realidade do estado, a resposta obtida (B5) é neutra. Também ficou demonstrado que esse grupo tende a não conhecer se o Curso busca a formação de um aluno cidadão, haja vista que a resposta (B4) é bem próxima da neutralidade.

Percebe-se aqui uma problemática, pois a base da evolução do Curso perpassa pela capacidade em tratar e integrar relações com o ambiente, de modo que reflita, prioritariamente, os contextos das realidades locais e regionais. De acordo com o modelo de análise adotado, essas relações são essenciais à sua institucionalização.

Pode-se constatar ainda em relação ao fator doutrina, que as médias auferidas de coordenadores e de tutores se assemelham (sendo os valores mais altos apresentados), bem como a avaliação concedida pelos professores e monitores (médias mais baixas). Essas estatísticas demonstram que dentro da amostra grupo dos não discentes, a opinião de quem é fixo no quadro do Curso difere de quem apenas acompanha a turma por uma demanda específica. O elemento que permitiu a semelhança das respostas observadas, que reflete percepções e valores diferenciados entre os indivíduos desses subgrupos, é o tempo de permanência que os mesmos têm exercendo atividades no Curso.

**Tabela 22 – Resultado da ANOVA (doutrina).**

	<b>SQ</b>	<b>gl</b>	<b>MQ</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Entre grupo	65,59	4,00	16,40	31,14	0,000
Dentro de grupos	118,50	225,00	0,53		
Total	184,09	229,00			

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da ANOVA para o grupo dos não discentes estão na Tabela 22. Nota-se, por meio da coluna sig., que tem-se evidências suficientes para rejeitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ). Isto demonstra que, em média, os entrevistados não têm mesma opinião para todos os fatores em doutrina. O Teste de Tuckey verificou qual par de médias difere entre si.

Tabela 23 – Teste de comparação múltipla (doutrina).

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Sig.
B1	B2	0,022	1,000
	B3	0,043	0,999
	B4	0,717*	0,000
	B5	1,348*	0,000
B2	B1	-0,022	1,000
	B3	0,022	1,000
	B4	0,696*	0,000
	B5	1,326*	0,000
B3	B1	-0,043	0,999
	B2	-0,022	1,000
	B4	0,674*	0,000
	B5	1,304*	0,000
B4	B1	-0,717*	0,000
	B2	-0,696*	0,000
	B3	-0,674*	0,000
	B5	0,630*	0,000
B5	B1	-1,348*	0,000
	B2	-1,326*	0,000
	B3	-1,304*	0,000
	B4	-0,630*	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Por meio da coluna sig. pode-se encontrar diferenças significantes entre as médias. Observa-se que os tratamentos B4 e B5 diferem significativamente entre si e dos outros três tratamentos (sig. > 0,010) para o fator doutrina. Ou seja, esses tratamentos, B4 e B5, apresentaram as menores médias (3,5 e 4,1, respectivamente), respaldando a declaração dos entrevistados do não conhecimento da prática dessas ações no Curso.

Em suma, em doutrina, o que está relacionado aos valores e objetivos do Curso, a percepção auferida do grupo dos não discentes mostrou que as ações implantadas pela gestão estão contribuindo positivamente no sentido da institucionalização. Por outro lado, as ações previstas para a inserção do Curso e a formação dos indivíduos na realidade local não são reconhecidas. O que há de se recordar: não existe institucionalização sem a legitimação do ambiente.

### 5.3.2 Estrutura interna

Os processos estabelecidos como estruturais para a manutenção do Curso, como avaliação e acesso, foram ponderados pela população. Assim, nesse fator buscou-se traçar a

opinião dos respondentes, dos dois grupos de amostra, sobre a composição das operações e da dinâmica do Curso.

**Tabela 24 – Médias do fator estrutura interna.**

<b>Tratamento</b>	<b>Média (discentes)</b>	<b>Média (não discentes)</b>
B6	4,1	4,3
B7	4,0	4,3
B8	3,8	3,9
B9	4,0	4,0
B10	4,1	4,0

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Tanto o grupo dos não discentes quanto dos discentes avaliaram que as execuções das ações, no que concerne a estrutura interna, estão sendo conduzidas satisfatoriamente, exceto a avaliação presencial. Nessa questão, B8, as resposta ficaram no limiar da neutralidade. Essa constatação tem o efeito multiplicador em muitas das outras variáveis, pois significa que a concepção estrutural do Curso foi bem aceita e está sendo legitimada pelo grupo, exceto pelo método escolhido para avaliar os alunos. O que não é uma exclusividade deste Curso. A avaliação presencial dos cursos a distância é obrigatória, segundo o Decreto-Lei 5.622/05. Enfim, percebe-se que foi criada uma estrutura valorosa aos participantes.

**Tabela 25 – Médias do fator estrutura interna - discentes.**

<b>Tratamento</b>	<b>Média</b>					
	<b>Caicó</b>	<b>Garanhuns</b>	<b>Mossoró</b>	<b>Natal</b>	<b>Recife</b>	<b>Total</b>
B6	4,6	4,4	3,8	4,0	4,2	<b>4,1</b>
B7	3,8	4,2	4,1	4,0	4,0	<b>4,0</b>
B8	3,3	3,9	3,7	3,8	3,8	<b>3,8</b>
B9	4,3	3,8	3,9	4,1	4,0	<b>4,0</b>
B10	4,6	4,4	4,1	4,0	4,1	<b>4,1</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Na medida em que a análise sai do contexto macro e vai para o micro, na apuração individual dos pólos, nota-se que as avaliações diferem de um tratamento para o outro, mantendo-se como unanimidade a dúvida em relação ao método utilizado para avaliação. As respostas do pólo Caicó tendem a não saber afirmar se está integrado aos demais pólos, enquanto o de Garanhuns, expressa uma variação semelhante sobre a realização das oficinas de avaliação com a presença do grupo dos não discentes. O pólo Mossoró é, dentre todos, o que indicou maior tendência em não saber informar sobre os fatores, ainda que suas médias estejam no limiar da concordância. A explicação pode estar na distância em que se encontra

da sede do Curso: 277 km. Por outro lado, os pólos Natal e Recife mostram que aprovam os tratamentos analisados do fator estrutura interna.

**Tabela 26 – Médias do fator estrutura interna - não discentes.**

Tratamento	Média				
	Coordenadores	Professores	Tutores	Monitores	Total
B6	4,5	4,2	4,6	4,3	<b>4,3</b>
B7	4,5	4,4	4,5	3,7	<b>4,3</b>
B8	3,3	4,4	3,3	4,3	<b>3,9</b>
B9	4,3	3,7	4,4	4,1	<b>4,0</b>
B10	4,8	3,8	4,6	3,3	<b>4,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

A analogia sentida entre os subgrupos da amostra dos não discentes na avaliação da doutrina se repete na análise da variável estrutura interna. Coordenadores e tutores avaliam semelhantemente, emitindo melhores médias, beirando a concordância total sobre a adaptabilidade do arcabouço presencial e do desenvolvimento das ações.

Porém, os monitores não sabem informar se quem vem acessando o Curso sejam apenas aqueles que estão relacionados a ele (B10) e se estão integrados aos demais pólos (B7). Os professores, assim como os alunos, manifestam opinião semelhante sobre o requisito acesso e pontuam que não tem conhecimento das oficinas de avaliação.

**Tabela 27 – Resultado da ANOVA (estrutura interna) - discentes.**

	SQ	df	MQ	F	Sig.
Entre grupo	17,95	4,00	4,49	5,00	0,00
Dentro de grupos	1166,02	1299,00	0,90		
Total	1183,97	1303,00			

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da ANOVA para os alunos, dispostos na Tabela 27, demonstram por meio da coluna sig., que tem-se evidências suficientes para rejeitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ). Isto corrobora que, em média, os entrevistados não têm mesma opinião para todos os tratamentos no que condiz a estrutura interna, como pode ser visto na Tabela 24. O Teste de Tuckey para os discentes na Tabela 28 verificou qual par de médias difere entre si.

**Tabela 28 – Teste de comparação múltiplas (estrutura interna) - discentes.**

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Sig.
B6	B7	0,054	0,967
	<b>B8</b>	<b>0,307*</b>	<b>0,002</b>
	B9	0,058	0,957
	B10	-0,019	0,999
B7	B6	-0,054	0,967
	<b>B8</b>	<b>0,253*</b>	<b>0,020</b>
	B9	0,004	1,000
	B10	-0,073	0,905
<b>B8</b>	<b>B6</b>	<b>-0,307*</b>	<b>0,002</b>
	<b>B7</b>	<b>-0,253*</b>	<b>0,020</b>
	<b>B9</b>	<b>-0,249*</b>	<b>0,023</b>
	<b>B10</b>	<b>-0,326*</b>	<b>0,001</b>
B9	B6	-0,058	0,957
	B7	-0,004	1,000
	<b>B8</b>	<b>0,249*</b>	<b>0,023</b>
	B10	-0,077	0,888
B10	B6	0,019	0,999
	B7	0,073	0,905
	<b>B8</b>	<b>0,326*</b>	<b>0,001</b>
	B9	0,077	0,888

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Na análise do grupo dos discentes, na coluna sig. é possível confirmar que há diferenças significantes entre as médias. O tratamento B8 difere significativamente de todos os demais (sig. < 0,023), apresentando a menor média (3,8), o que significa dizer que os alunos aprovam as redes entre os pólos, as atividades ao fim dos semestres e o acesso apenas as pessoas do Curso mas, tal qual o grupo dos não discentes, tendem a não saberem afirmar se a avaliação aplicada presencialmente é a melhor forma de avaliar um aluno de um curso a distância.

**Tabela 29 – Resultado da ANOVA (estrutura interna) - não discentes.**

	SQ	df	MQ	F	Sig.
Entre grupo	7,24	4,00	1,81	1,58	0,18
Dentro de grupos	258,26	225,00	1,15		
Total	265,50	229,00			

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da ANOVA para os não discentes estão na Tabela 29. Nota-se, por meio da coluna sig., que tem-se evidências suficientes para aceitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ). Isto demonstra que, em média, os não discentes têm a mesma opinião (concordam) para todos os tratamentos em doutrina, inclusive para o método de avaliação, ainda que a média tenha sido próxima aos dos alunos (3,9). O Teste de Tuckey na Tabela 30 confirmou que todos os pares de médias se igualam entre si.

**Tabela 30 – Teste de comparação múltiplas (estrutura interna) - não discentes.**

<b>(I) Grupo</b>	<b>(J) Grupo</b>	<b>Mean Difference (I-J)</b>	<b>Sig.</b>
B6	B7	-0,022	1,000
	B8	0,413	0,348
	B9	0,283	0,713
	B10	0,326	0,590
B7	B6	0,022	1,000
	B8	0,435	0,296
	B9	0,304	0,652
	B10	0,348	0,527
B8	B6	-0,413	0,348
	B7	-0,435	0,296
	B9	-0,130	0,977
	B10	-0,087	0,995
B9	B6	-0,283	0,713
	B7	-0,304	0,652
	B8	0,130	0,977
	B10	0,043	1,000
B10	B6	-0,326	0,590
	B7	-0,348	0,527
	B8	0,087	0,995
	B9	-0,043	1,000

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Portanto, pelas respostas auferidas do grupo dos não discentes é possível concluir que todas as atividades, que estão sendo executadas para estabelecer e operacionalizar a estrutura interna do Curso, segundo a tipologia adotada por este estudo (ESMAN, 1972), são favoráveis à institucionalização.

### 5.3.3 Liderança

De todos os fatores no modelo adotado por Esmann (1966, 1972) para explicar ou implantar o processo de institucionalização em uma entidade, esse é o que ele define como o que tem a maior responsabilidade no êxito da ação, pois são os atos introduzidos para arrolar os funcionários e direcioná-los em suas relações com o ambiente.

Por serem essas orientações emanadas de uma liderança, formal ou informal, no seio da estrutura organizacional, é determinante que haja o engajamento de todos os subgrupos do grupo dos não discentes sendo, portanto, selecionados apenas eles mesmos para responder a essas questões. Assim, para que haja a legitimação das atividades, independente do resultado técnico, faz-se necessário que os atores internos concordem em como estão sendo conduzidas as ações que direcionam o Curso.

**Tabela 31 – Médias do fator liderança.**

Tratamento	Média				
	Coordenadores	Professores	Tutores	Monitores	Total
B11	3,3	3,1	3,0	2,4	<b>2,9</b>
B12	3,7	3,5	3,4	3,3	<b>3,4</b>
B13	4,0	4,5	3,6	4,0	<b>4,1</b>
B14	4,0	3,6	3,6	4,3	<b>3,7</b>
B15	4,8	4,4	4,6	4,3	<b>4,4</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Na Tabela 31 é possível verificar que a opinião do grupo em relação aos tratamentos do fator liderança é bastante diversificada, indo desde a discordância para os critérios de admissão e progressão nas funções (B11) até a concordância, quase que total, para suas próprias atuações em um Curso com modalidade diferenciada (B15), ainda que tenham declarado não terem realizado treinamento em EaD fornecido pela gestão do Curso (B12). Essas diferenças, apontadas na média total do grupo, refletem a política de gestão adotada pelo Curso, mesmo que não seja uma medida própria, e sim do projeto.

Um resultado que chama a atenção é que os coordenadores não sabem informar se existem planos de carreira. A explicação pode residir ao fato concreto de que apesar de fazerem parte de um mesmo projeto, esses indivíduos estão burocraticamente ligados a outras entidades. A mesma resposta foi dada pelos professores e tutores. Já os monitores discordam que essa ação exista, o que, não é surpresa.

Esse último grupo, juntamente com o dos tutores, apresenta médias menores que os outros dois subgrupos, por se encontrarem na contramão da institucionalização, pois coordenadores e professores são profissionais concursados de IES, com condição perene em seu emprego, enquanto que tutores e, principalmente, monitores, têm contrato de trabalho fixado apenas para essa determinada demanda (turma e disciplina).

**Tabela 32 – Resultado da ANOVA (liderança).**

	SQ	df	MQ	F	Sig.
Entre grupo	60,95	4,00	15,24	16,29	0,00
Dentro de grupos	208,64	223,00	0,94		
Total	269,59	227,00			

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Pode ser visto na Tabela 32 os resultados da ANOVA para o fator liderança. Nota-se, por meio da coluna sig., que tem-se evidências suficientes para rejeitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ). Isto demonstra que, em média, os atores do grupo dos não discentes não têm a mesma opinião

para todos os tratamentos em liderança. O Teste de Tuckey a seguir verificou qual par de médias difere entre si.

**Tabela 33 – Teste de comparação múltipla (liderança).**

<b>(I) Grupo</b>	<b>(J) Grupo</b>	<b>Mean Difference (I-J)</b>	<b>Sig.</b>
B11	B12	-0,467	0,152
	B13	-1,197*	0,000
	B14	-0,806*	0,001
	B15	-1,458*	0,000
B12	B11	0,467	0,152
	B13	-0,730*	0,004
	B14	-0,339	0,453
	B15	-0,991*	0,000
B13	B11	1,197*	0,000
	B12	0,730*	0,004
	B14	0,391	0,299
	B15	-0,261	0,696
B14	B11	0,806*	0,001
	B12	0,339	0,453
	B13	-0,391	0,299
	B15	-0,652*	0,012
B15	B11	1,458*	0,000
	B12	0,991*	0,000
	B13	0,261	0,696
	B14	0,652*	0,012

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Através da coluna sig. pode-se ver diferenças significantes entre as médias dos tratamentos estudados. Nota-se que o tratamento B11 difere significativamente de B13, B14 e B15 e que o tratamento B12 difere significativamente de B13 e B15 e, por fim, B14 difere de B15. Ou seja, não há consenso, principalmente no que tange aos tratamentos B11 e B15, considerados o pior e o melhor, respectivamente. Portanto, o que se pode perceber analisando o fator liderança, é que esse conjunto de condições encontradas sobre *status* profissional, competência organizacional e distribuição de papéis, pode restringir a continuidade e a capacidade de legitimação do Curso.

#### 5.3.4 Programa

Esman (1972, p. 23) formula a variável programa como “those actions which are related to the performance of functions and services”. Sendo assim, optou-se em analisá-la a partir do ponto de vista dos alunos, pois se entendeu que são eles quem pode dar um melhor

*feedback* do desempenho daqueles que executam diretamente as ações que configuram o *produto* fornecido por este tipo de instituição.

**Tabela 34 – Médias do fator programa.**

Tratamento	Média					Total
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	
B16	3,4	3,4	3,7	3,6	3,3	<b>3,5</b>
B17	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	<b>3,8</b>
B18	3,6	3,7	3,7	3,7	3,7	<b>3,7</b>
B19	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	<b>4,1</b>
B20	3,9	4,0	3,8	3,7	3,9	<b>3,8</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Em média, nota-se que os tratamentos do fator programa como avaliação docente (B16), mudanças sugeridas pelos alunos (B17), método de correção da avaliação dos alunos (B18) e o regime modular favorecendo a integração dos indivíduos (B20), foram avaliados com pouca concordância, tendendo as respostas a neutralidade. No que se refere a desenvoltura do grupo dos não discentes, os alunos avaliaram bem, com a maior nota (4,1). O que não deixa de ser um bom indicador, haja vista que os não discentes declararam não terem recebido formação específica em EaD pela instituição para participar do Curso.

Não houve, entre os pólos, nenhum que destoasse na avaliação desse fator, todos tenderam a dar as mesmas médias para os tratamentos estudados. Então, a perspectiva que se apresenta em relação às médias auferidas aos tratamentos do programa é a mais homogênea, quando se compara aos fatores estudados até aqui. Contudo, não são convenientes ao processo de institucionalização do Curso, haja vista que o único tratamento que atingiu a média da concordância nesse grupo foi a desenvoltura dos não discentes, cujo empenho não pode ser atribuído as ações da gestão e que não é especificamente um ativo desse Curso em si.

**Tabela 35 – Resultado da ANOVA (programa).**

	SQ	df	MQ	F	Sig.
Entre grupo	55,83	4,00	13,96	12,78	0,00
Dentro de grupos	1408,77	1290,00	1,09		
Total	1464,60	1294,00			

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da ANOVA para o fator programa estão na Tabela 34. Nota-se, por meio da coluna sig., que tem-se evidencias suficientes para rejeitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ). Isto demonstra que, em média, os entrevistados não têm a mesma opinião para todos os tratamentos abordados em programa. O Teste de Tuckey verificou qual par de médias difere entre si.

**Tabela 36 – Teste de comparação múltipla (programa).**

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Sig.
B16	B17	-0,269*	0,028
	B18	-0,201	0,184
	B19	-0,638*	0,000
	B20	-0,336*	0,002
B17	B16	0,269*	0,028
	B18	0,069	0,946
	B19	-0,368*	0,001
	B20	-0,067	0,951
B18	B16	0,201	0,184
	B17	-0,069	0,946
	B19	-0,437*	0,000
	B20	-0,135	0,581
B19	B16	0,638*	0,000
	B17	0,368*	0,001
	B18	0,437*	0,000
	B20	0,302*	0,009
B20	B16	0,336*	0,002
	B17	0,067	0,951
	B18	0,135	0,581
	B19	-0,302*	0,009

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Como foi constatado na Tabela 34, o tratamento que indica a desenvoltura da atuação do grupo dos não discentes (B19) é o único bem avaliado pelos estudantes com relação ao fator programa. E o tratamento que aborda o *feedback* obtido com o grupo dos não discentes (B18) é o que obteve maior consenso nas respostas dos indivíduos. Fato que merece destaque, pois é, segundo os alunos, a segunda média mais baixa do fator programa.

### 5.3.5 Recursos

Foram avaliados pela população os instrumentos essenciais a um curso organizado em uma modalidade que se desenvolve em ambientes alheios a disposição física da instituição.

**Tabela 37 – Médias do fator recursos.**

Tratamento	Média (discentes)	Média (não discentes)
B21	3,9	4,2
B22	4,2	4,5
B23	2,8	2,9
B24	3,2	3,7
B25	3,5	3,5
B26	3,1	3,2

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

A Tabela 37 expõe a opinião dos entrevistados em relação ao fator recursos. Analisando a média dos tratamentos, nota-se que os respondentes tendem a declarar que:

- 1) Não sabem informar sobre: a infra-estrutura dos pólos, a ocorrência dos dois encontros obrigatórios (B24), e o desenvolvimento das atividades de iniciação científica (B26), previstos no projeto;
- 2) Discordam na utilização de material impresso como principal recurso do Curso (B23);
- 3) Concordam, e a amostra dos não discentes totalmente, com o papel da ferramenta *internet* (B22) como agente de interação das relações pessoais.

**Tabela 38 – Médias do fator recursos - discentes.**

Tratamento	Média					Total
	Caicó	Garanhuns	Mossoró	Natal	Recife	
B21	4,2	3,9	4,0	3,8	3,9	<b>3,9</b>
B22	4,4	4,1	4,3	4,2	4,2	<b>4,2</b>
B23	3,6	3,2	3,1	2,7	2,5	<b>2,8</b>
B24	3,5	3,6	3,2	3,2	3,1	<b>3,2</b>
B25	3,9	3,7	3,5	3,6	3,2	<b>3,5</b>
B26	3,9	3,6	3,4	2,9	3,0	<b>3,1</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Dados referentes a Tabela 38 mostram que as respostas dos discentes alocados nos pólos que se situam nas capitais, mais do que nas outras variáveis analisadas até agora, se aproximam. Os dois tratamentos que são quase um consenso entre eles é o papel da *internet*, de maneira positiva, e a utilização de material impresso no Curso, negativamente. Contudo, na análise reside um paradoxo: por que será que em Natal e Recife os tratamentos analisados negativamente (realização dos encontros e atividades de iniciação científica) obtiveram resultado pior do que nos pólos que não estão nas capitais? A resposta poderia vir de questões não contempladas por esta pesquisa, como serem estes os alunos mais exigentes ou mesmo, os mais instruídos e/ou conscientes de seus direitos.

**Tabela 39 – Médias do fator recursos - não discentes.**

Tratamento	Média				Total
	Coordenadores	Professores	Tutores	Monitores	
B21	3,8	4,0	4,4	4,1	<b>4,2</b>
B22	4,5	4,4	4,5	4,4	<b>4,5</b>
B23	2,5	2,9	3,1	2,9	<b>2,9</b>
B24	4,0	3,8	3,4	3,7	<b>3,7</b>
B25	3,8	3,8	3,1	3,7	<b>3,5</b>
B26	3,7	3,1	3,3	3,3	<b>3,2</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Para analisar as médias decorridas das avaliações dos não discentes sobre o fator recursos é necessário, antes de tudo, fazer uma observação. No fator B25, que corresponde a apreciação da infra-estrutura dos pólos presenciais, a inferência só pode abranger o pólo Natal, tanto para o grupo dos professores quanto para o grupo dos monitores, uma vez que é neste local físico que esses atores atuam permanentemente. Isso posto, cabem apenas ressaltar que os únicos dois tratamentos que os entrevistados concordam plenamente, mais acentuadamente do que no grupo dos alunos, são os relacionados aos recursos da *internet* e o papel que ela exerce na interação dos atores.

Ao consultar a literatura foi possível perceber que a *internet* possibilitou a expansão do EaD. As interações e mediações que esse instrumento contempla são amplamente abordadas por aqueles que estudam o uso dessa modalidade. Nessa pesquisa pode-se contemplar esse aspecto, aprovado sem ressalvas pelo grupo dos não discentes. Entretanto, a fundamentação do fator recursos desse Curso não reside apenas na análise dos recursos informáticos e comunicacionais. Assim, a julgar pelas médias obtidas, o diagnóstico é que a gestão tem apenas privilegiado esses instrumentos, estando os demais, na opinião dos dois grupos (discentes e não discentes), deixando a desejar.

**Tabela 40 – Resultado da ANOVA (recursos) - discentes.**

	<b>SQ</b>	<b>df</b>	<b>MQ</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Entre grupo	362,26	5,00	72,45	52,60	0,00
Dentro de grupos	2133,74	1549,00	1,38		
Total	2495,99	1554,00			

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

**Tabela 41 – Resultado da ANOVA (recursos) - não discentes.**

	<b>SQ</b>	<b>df</b>	<b>MQ</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Entre grupo	79,93	5,00	15,99	15,55	0,00
Dentro de grupos	276,62	269,00	1,03		
Total	356,55	274,00			

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da ANOVA estão nas Tabelas 40 e 41. Nota-se, por meio da coluna sig., que tem-se evidências suficientes para rejeitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ). Isto demonstra que, em média, os entrevistados não têm mesma opinião para todos os tratamentos em recursos. O Teste de Tuckey, separadamente para os dois grupos, verificou qual par de médias difere entre si.

Tabela 42 – Teste de comparação múltipla (recursos) - discentes.

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Sig.
B21	B22	-0,326*	0,019
	B23	1,118*	0,000
	B24	0,628*	0,000
	B25	0,401*	0,001
	B26	0,787*	0,000
B22	B21	0,326*	0,019
	B23	1,444*	0,000
	B24	0,954*	0,000
	B25	0,726*	0,000
	B26	1,113*	0,000
B23	B21	-1,118*	0,000
	B22	-1,444*	0,000
	B24	-0,489*	0,000
	B25	-0,717*	0,000
	B26	-0,331*	0,018
B24	B21	-0,628*	0,000
	B22	-0,954*	0,000
	B23	0,489*	0,000
	B25	-0,228	0,231
	B26	0,159	0,641
B25	B21	-0,401*	0,001
	B22	-0,726*	0,000
	B23	0,717*	0,000
	B24	0,228	0,231
	B26	0,387*	0,003
B26	B21	-0,787*	0,000
	B22	-1,113*	0,000
	B23	0,331*	0,018
	B24	-0,159	0,641
	B25	-0,387*	0,003

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Na coluna sig. do Teste de Tuckey é possível visualizar as diferenças significantes entre as médias. Todos os tratamentos diferem significativamente entre si, mas os tratamentos B21, B22 e B23 diferem totalmente dos demais. Apenas não houve diferença significativa entre B24 e B25 (sig. = 0,231) e B26 (sig. = 0,641). Esse resultado indica que as respostas dos discentes, de uma maneira em geral, não são consensuais, podendo haver notas com a pontuação mínima e máxima, mas que as que predominam são as que influenciam os resultados negativamente.

**Tabela 43 – Teste de comparação múltipla (recursos) - não discentes.**

<b>(I) Grupo</b>	<b>(J) Grupo</b>	<b>Mean Difference (I-J)</b>	<b>Sig.</b>
B21	B22	-0,304	0,703
	B23	1,283*	0,000
	B24	0,543	0,108
	B25	0,674*	0,020
	B26	0,951*	0,000
B22	B21	0,304	0,703
	B23	1,587*	0,000
	B24	0,848*	0,001
	B25	0,978*	0,000
	B26	1,256*	0,000
B23	B21	-1,283*	0,000
	B22	-1,587*	0,000
	B24	-0,739*	0,007
	B25	-0,609*	0,049
	B26	-0,331	0,626
B24	B21	-0,543	0,108
	B22	-0,848*	0,001
	B23	0,739*	0,007
	B25	0,130	0,990
	B26	0,408	0,394
B25	B21	-0,674*	0,020
	B22	-0,978*	0,000
	B23	0,609*	0,049
	B24	-0,130	0,990
	B26	0,277	0,783
B26	B21	-0,951*	0,000
	B22	-1,256*	0,000
	B23	0,331	0,626
	B24	-0,408	0,394
	B25	-0,277	0,783

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Na coluna sig. do Teste de Tuckey para os não discentes é possível visualizar as diferenças significantes entre as médias. Todos os tratamentos diferem significativamente entre si, indicando falta de consenso nas respostas, sendo mais acentuado nos tratamentos B22 e B23. Os tratamentos B21 e B25 concordam parcialmente nas respostas, mas apenas para os tratamentos B24 (sig. = 0,108 e sig. = 0,990 – para os dois) e B22 (sig. = 0,703 – para B21) e B26 (sig. = 0,783 – para B25). Os tratamentos B24 e B26 foram os que tiveram respostas mais consensuais, sendo que positivamente para os encontros (B24) e de não reconhecimento para as atividades de iniciação científica (B26).

Analisando o resultado, o que se pode inferir é que as respostas dos não discentes, tal qual a dos discentes, de uma maneira em geral, não são consensuais, podendo haver notas com a pontuação mínima e máxima, mas que as que predominam são as que prevalecem nas médias exibidas na Tabela 37.

### 5.3.6 Vínculos-intercâmbios

Para que uma organização funcione é necessária a concretização de relações diárias e permanentes com todo um conjunto de outras organizações em seu ambiente, para que dessa forma seus valores, símbolos e mitos, construídos em seu seio, sejam reconhecidos e legitimados. Para avaliação desse fator foram solicitadas respostas ao grupo dos não discentes e discente do Curso.

**Tabela 44 – Médias do fator vínculos-intercâmbios.**

<b>Tratamento</b>	<b>Média (discentes)</b>	<b>Média (não discentes)</b>
B27	3,5	3,7
B28	3,3	3,8
B29	3,4	3,2
B30	3,5	3,6
B31	3,1	2,7

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Pode-se verificar, por meio da Tabela 44, que a avaliação concedida aos tratamentos, no que concerne ao fator vínculos-intercâmbios, não foi favorável, tanto pelos discentes quanto não discentes. No geral, nenhum tratamento se sobressaiu sobre os demais, estando todos beirando o desconhecimento dos respondentes. Os tratamentos avaliados pelos não discentes com melhores e piores médias foram, respectivamente, atividades cooperativas entre as instituições participantes (B28) e as atividades de extensão com os alunos (B31).

**Tabela 45 – Médias do fator vínculos-intercâmbios - discentes.**

<b>Tratamento</b>	<b>Média</b>					<b>Total</b>
	<b>Caicó</b>	<b>Garanhuns</b>	<b>Mossoró</b>	<b>Natal</b>	<b>Recife</b>	
B27	3,7	3,6	3,4	3,5	3,4	<b>3,5</b>
B28	3,3	3,4	3,5	3,3	3,2	<b>3,3</b>
B29	3,1	3,5	3,5	3,4	3,4	<b>3,4</b>
B30	3,0	3,6	3,7	3,6	3,4	<b>3,5</b>
B31	2,7	3,1	3,5	3,0	3,1	<b>3,1</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Como se pode observar na Tabela 45, os alunos acompanham a interação do Curso com o ambiente, de uma forma geral. Não sabem informar se o que utilizam e/ou realizam também é executado em outros estados (B27) ou se há parceria com as demais instituições do UAB (B28) ou se há um canal de comunicação com as organizações parceiras do Curso (B30), ações previstas no projeto. Quanto às atividades de extensão no Banco do Brasil, tal

qual quando perguntados pelas atividades de iniciação científica, as médias obtidas das respostas são as piores do conjunto.

**Tabela 46 – Médias do fator vínculos-intercâmbios - não discentes.**

Tratamento	Média				
	Coordenadores	Professores	Tutores	Monitores	Total
B27	4,0	3,5	4,0	3,1	<b>3,7</b>
B28	4,3	3,8	3,6	3,6	<b>3,8</b>
B29	3,8	2,7	4,1	3,1	<b>3,2</b>
B30	4,3	4,0	3,4	4,0	<b>3,6</b>
B31	3,3	2,6	2,5	3,0	<b>3,7</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Na Tabela 46 o que se demonstra são dois curiosos resultados, cuja explicação mais coerente vai de encontro à lógica da legitimação das ações e do compartilhamento de informações, essenciais a disseminação dos valores. A primeira curiosidade está relacionada às médias para os tratamentos B27 e B28 do subgrupo dos coordenadores. Estas destoam para o consentimento, diferente de todas as respostas dos demais subgrupos, salvo a dos tutores para o tratamento B28. A segunda curiosidade é as médias gerais do grupo dos não discentes e do grupo dos discente (salvo os monitores). Enquanto as médias do primeiro grupo tendem a aprovação, as do segundo grupo, incluindo-se os monitores, se aproximam da desaprovação.

As médias gerais obtidas nessa variável são preocupantes, pois para que haja a legitimação do consórcio do qual o Curso de Administração a distância faz parte, foi previsto que fossem executadas atividades em conjunto entre as organizações participantes. Fato que não está sendo reconhecido pelos atores do Curso da UFRN.

Outro elemento preocupante apontado por essa variável é a falta de atividades de extensão que envolva os alunos do Curso. Bem, segundo os autores citados no referencial teórico, uma universidade é constituída por ensino, pesquisa e extensão, e como esse Curso é integrante da *Universidade Aberta do Brasil*, a constatação desse desvio é uma irregularidade que implica no sistema como um todo.

**Tabela 47 – Resultado da ANOVA (vínculos-intercâmbios) - discentes.**

	SQ	df	MQ	F	Sig.
Entre grupo	25,66	4,00	6,42	5,46	0,00
Dentro de grupos	1527,07	1300,00	1,18		
Total	1552,73	1304,00			

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

**Tabela 48 – Resultado da ANOVA (vínculos-intercâmbios) - não discentes.**

	SQ	df	MQ	F	Sig.
Entre grupo	35,70	4,00	8,92	7,25	0,00
Dentro de grupos	277,09	225,00	1,23		
Total	312,78	229,00			

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os resultados da ANOVA, para o fator vínculos-transações, obtidos das análises dos grupos dos discentes e não discentes estão retratados nas Tabelas 47 e 48. Nota-se, por meio da coluna sig., que tem-se evidências suficientes para rejeitar  $H_0$  ( $P < 0,000001$ ) em ambas as amostras. Isto demonstra que, em média, os entrevistados não têm mesma opinião para todos os tratamentos em vínculos-intercâmbios. O Teste de Tuckey verificou qual par de médias difere entre si.

**Tabela 49 – Teste de comparação múltipla (vínculos-intercâmbios) - discentes.**

(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Sig.
B27	B28	0,157	0,462
	B29	0,069	0,950
	B30	-0,061	0,967
	<b>B31</b>	<b>0,341*</b>	<b>0,003</b>
B28	B27	-0,157	0,462
	B29	-0,088	0,886
	B30	-0,218	0,145
	B31	0,184	0,297
B29	B27	-0,069	0,950
	B28	0,088	0,886
	B30	-0,130	0,645
	<b>B31</b>	<b>0,272*</b>	<b>0,034</b>
B30	B27	0,061	0,967
	B28	0,218	0,145
	B29	0,130	0,645
	<b>B31</b>	<b>0,402*</b>	<b>0,000</b>
B31	<b>B27</b>	<b>-0,341*</b>	<b>0,003</b>
	B28	-0,184	0,297
	<b>B29</b>	<b>-0,272*</b>	<b>0,034</b>
	<b>B30</b>	<b>-0,402*</b>	<b>0,000</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Na coluna sig. do Teste de Tuckey para o grupo dos discentes é possível visualizar as diferenças significantes entre as médias, não obstante, o que a Tabela 49 indique é que os entrevistados tenderam mais a concordar do que discordar nas respostas. Nota-se que o tratamento que corresponde às atividades de extensão (B31) difere significativamente de todos os outros tratamentos, excetuando-se pelo B28 (sig. > 0,10). O que significa dizer que os entrevistados apresentaram uma taxa maior de concordância para essa resposta (B28). O que não foi um bom resultado, haja vista que a média desse fator foi 3,3, indicando que os

discentes não têm conhecimento sobre atividades cooperativas entre o Curso e outras instituições.

Analisando essa resposta, tanto para os discentes quanto para os não discentes (Tabela 50), é possível perceber que não estão sendo executadas atividades entre as organizações parceiras do Sistema UAB, haja vista que as médias se situam entre 3 e 4. Retomando a Tabela 44, os não discentes tenderam a declarar que concordavam, mas, observando este tratamento na Tabela 50, pode-se ver que não foi uma resposta consensual. A principal implicação resultante dessa constatação é que não estão sendo instaladas práticas e métodos em comum das atividades experimentadas, inviabilizando as padronizações que conduzirão aos valores construídos do EaD, solapando o êxito da legitimação dessas ações.

**Tabela 50 – Teste de comparação múltipla (vínculos-intercâmbios) - não discentes.**

<b>(I) Grupo</b>	<b>(J) Grupo</b>	<b>Mean Difference (I-J)</b>	<b>Sig.</b>
B27	B28	-0,152	0,965
	B29	0,413	0,385
	B30	0,087	0,996
	<b>B31</b>	<b>0,957*</b>	<b>0,000</b>
B28	B27	0,152	0,965
	B29	0,565	0,108
	B30	0,239	0,840
	<b>B31</b>	<b>1,109*</b>	<b>0,000</b>
B29	B27	-0,413	0,385
	B28	-0,565	0,108
	B30	-0,326	0,622
	B31	0,543	0,134
B30	B27	-0,087	0,996
	B28	-0,239	0,840
	B29	0,326	0,622
	<b>B31</b>	<b>0,870*</b>	<b>0,002</b>
B31	<b>B27</b>	<b>-0,957*</b>	<b>0,000</b>
	<b>B28</b>	<b>-1,109*</b>	<b>0,000</b>
	B29	-0,543	0,134
	<b>A30</b>	<b>-0,870*</b>	<b>0,002</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2009.

Na coluna sig. do Teste de Tuckey para o grupo dos não discentes (Tabela 50) é possível visualizar as diferenças significantes entre as médias, embora, assim como na Tabela 49, os entrevistados tenderam a concordar mais do que discordar nas respostas. O que, assim como no teste para os alunos, não representa uma constatação positiva para o processo de institucionalização do Curso, pois as médias (Tabela 44) estão estabelecidas entre 3 e 4. O tratamento B31, que corresponde às atividades de extensão foi o que diferiu

significativamente de todos os outros fatores, apresentando a pior média dos dois grupos (2,7), mesmo que a resposta (mais do que as outras) não tenha sido consensual.

O tratamento B29 (sig. > 0,10), apresentou concordância nas respostas, embora isso não represente um bom resultado, pois foi a segunda pior média dada por esse grupo (3,2), indicando que os não discentes desconhecem que a gestão integre os alunos do Curso com os alunos dos cursos presenciais. O que foi um resultado pior do que o apresentado pelos discentes, haja vista que a média para esse tratamento foi 3,4. Portanto, o que se reconhece aqui é um Curso alheio às atividades da UFRN.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das atribuições e dos papéis que cabem e são esperados dos atores, traduzidos por variáveis atributivas, tal como são consignadas nos regulamentos internos e nos normativos gerais, não informam, nem permite inferir sobre o grau de empenho e o norte da ação. Este desafio hermenêutico, onde as ações e os destinos de vida dos participantes dão corpo e significado às realizações institucionais, é talvez a via fundamental para a construção da identidade [...] das instituições educativas. (MAGALHÃES, 2004, p. 146).

Esse estudo buscou descrever como as ações articulativas dos atores, individuais e sociais, auxiliam ou dificultam a criação de valores, símbolos e padrões compartilhados que irão conduzir a legitimação de um novo modelo no ambiente. Almejando responder essa questão, fixou-se como objetivo geral fazer uma descrição de como está ocorrendo o processo de institucionalização do Curso de Administração a distância da UFRN.

Diante desse panorama, a explicação fundamentou-se na abordagem da Teoria Institucional. Machado-da-Silva e Gonçalves (1999) recomendam que os estudos institucionais façam uso do arcabouço teórico do velho e do novo institucionalismo para proceder à análise, e assim o foi, pois esta considerou o papel do ambiente nas ações do Curso, identificando os tipos de isomorfismos presentes, mediante tipologia de estudo definida por DiMaggio e Powell (1983). Seguindo também as sugestões de Tolbert e Zucker (1999) e Scott (1995), adicionaram-se nessa análise, tradicionalmente realizada por métodos qualitativos, técnicas estatísticas quantitativas, para captar as variações entre as ações individuais dos atores.

As incursões realizadas na bibliografia foram necessárias para definir o referencial teórico no qual essa dissertação se fundamenta. Ficou claro que a ampliação do contexto dos cursos ministrados na modalidade a distância está confessadamente posta no sistema de educação superior do Brasil, pois, como pôde ser visto no decorrer do texto, o Governo Federal além de ter amparado a modalidade com legislação própria, tem cada vez mais implantado iniciativas nesse sentido.

No horizonte das IES públicas, essa é uma realidade que avança destemidamente, com o intuito de aumentar a quantidade de vagas e de formandos, e assim cumprir as determinações instituídas pelas agências internacionais. E, nesse processo, encontram-se como metas as legitimações da modalidade e do projeto piloto do Curso de Administração a distância que está sendo oferecido pelo Sistema UAB.

Com o intuito de ressaltar a resposta ao objetivo delineado, o entendimento do processo de institucionalização do Curso, achou-se por bem fazer distinção entre os termos educação e ensino, apesar de boa parte da literatura sobre EaD não considerar ser necessário fazer a dessemelhança. Segundo Magalhães (2004), a ação educativa compreende um conceito amplo, de desenvolvimento do indivíduo por construções coletivas e individuais, articulada com os direitos sociais. Já por ensino deve-se entender como a “escolarização formal numa instituição específica” (FÉTIZON; MINTO, 2007, p. 94), sistematizada na seleção de conteúdos e métodos. Destaca-se a definição apresentada sobre o EaD pela legislação brasileira, colocando que:

Educação a distância é uma *forma de ensino* que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Diário Oficial da União, Decreto Lei 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, grifo nosso).

Portanto, o primeiro ponto no intuito de refletir em como está se dando o processo de institucionalização é determinar que, segundo o contexto apurado por essa pesquisa, o Curso oferecido pela UFRN vem se desenvolvendo de acordo com os preceitos de *ensino* a distância e não de *educação* a distância, como se convencionou chamar o Sistema como um todo. Esta definição é importante no sentido de enfrentar que o que vem sendo adotado pelo Governo Federal e, por conseqüente, pela instituição estudada, não deve ganhar o escopo de um mérito maior do que o colocado.

O segundo parâmetro a ser discutido é a criação e estabelecimento do Curso no contexto da UFRN. As evidências mostram que essa iniciativa foi advinda de pressões isomórficas, influenciada por constrangimentos externos, formais e informais, que resultaram na implantação do Curso. A disposição social e estrutural organizada em torno do EaD na UFRN e, especificamente no Curso estudado, não são fruto de uma evolução espontânea da instituição. As regulações dominantes foram quem conduziram a entidade a essa mudança. O trabalho mostrou que apesar da UFRN ter sido uma IES pioneira na aplicação de metodologias diferenciadas, a adoção do Curso se deu por meio de pressões coercitivas e normativas do ambiente no qual está inserida.

Entretanto, o conjunto de fatores isomórficos apontado pelo estudo, fruto da regulação do Estado, do próprio ambiente da UFRN e das exigências da sociedade e dos organismos internacionais, alcançou uma significação comum dentro do Curso. E, diante disso, no momento, esses elementos podem ser considerados a favor da construção de sua

institucionalização e do Sistema de EaD no Brasil, ainda que ajustes devam ser realizados no sentido de minimizar os embates cotidianos.

Com relação a este último aspecto, destaca-se a adoção, pelo Estado, de um novo modelo de ensino, sua legitimação e posterior ação no intuito de institucionalizá-lo. Nesse sentido, algumas ações foram tomadas. Uma delas foi a criação de um sistema protegido (UAB) e legalizado, e outra, foi a utilização de regras e procedimentos padronizados que, no estudo em questão, centrou-se na criação e implantação do projeto-piloto do Curso de Administração a distância e, da adoção unificada pelas IES participantes de um projeto político-pedagógico análogo em todas elas.

Portanto, a idéia-chave para análise dos fatores que estão influenciando para mais, ou para menos, o processo de institucionalização do Curso, foi estruturada no projeto político-pedagógico da UFRN. O instrumental utilizado para o alcance desse objetivo específico foi o modelo de análise proposto por Esman (1966, 1972), adaptado, que em sua conceituação original consiste em sete variáveis, internas e externas. Aqui, a investigação se estruturou em seis (condensando as duas externas), utilizando-se da técnica de ANOVA para especular se uma ou outra variável teria maior ou menor influência no referido Curso.

Contudo, antes de discorrer sobre essa análise em si, cabe um breve comentário sobre a investigação da população, examinada por meio da estatística descritiva. Os atores do Curso foram divididos em dois grupos, o dos não discentes e o dos discentes, e depois, subdivididos por função (não discentes) e por pólos (discentes). O objetivo dessa disposição foi perceber se as variáveis teriam a mesma influência nos dois conjuntos de atores.

Como foi visto, as evidências coletadas revelaram a existência de algumas particularidades, que se espera que estejam restritas a esse Curso, e que rapidamente sejam sanadas, uma vez que vão de encontro ao repertório das políticas e ações implantadas para a institucionalização do EaD. Com base nesse escopo, algumas constatações foram feitas, fundamentadas no referencial teórico adotado; mas duas específicas representam um alerta maior à institucionalização do Curso.

A primeira se refere ao grupo dos alunos e sua localização geográfica. A maior parte da amostra estudada, aproximadamente 75%, se situa nos grandes centros urbanos e de ensino. Isso não seria um contra-senso se os cursos de EaD não tivessem como uma das suas premissas base a autorização para funcionar atendendo pessoas distantes desses centros.

A segunda constatação se refere aos não discentes. No grupo de professores, o que se revela uma ameaça à institucionalização é como se deu a formulação da remuneração desses atores: ao invés de hora-aula docente, prevista nas relações contratuais desses profissionais

concurados, esses indivíduos têm recebido em numerário. No que tange aos demais atores desse subgrupo, a proposta de ingresso no Curso poderia adotar um teor democrático, no sentido das oportunidades serem iguais a todos os candidatos, ou seja, a participação desses indivíduos estarem condicionada a entrada por seleção, e não por convite.

Ora, de certa maneira, o que se avulta nesse diagnóstico é que a mensagem que está sendo transmitida incute incerteza ao ambiente, abrindo espaço para suscitar questões, como: esse Curso pode funcionar assim por ser uma demanda temporária? Portanto, ele deve ser considerado legítimo?

Na investigação das variáveis propostas por Esman para o processo de institucionalização, verifica-se que os dois grupos de atores pesquisados têm diferentes pontos de vista para os elementos interpelados. Contudo, no grupo dos não discentes, o que se constatou é que, como em nenhuma outra combinação, as respostas dos coordenadores se assemelhavam assaz as dos tutores. Isso leva a supor que esses dois grupos, com papéis mais perenes dentro do Curso, adotaram características protetoras para os relacionamentos, padrões e normas implantados. O mesmo fenômeno, mas não tão enfático, pôde ser observado nas respostas dos alunos lotados nos pólos das duas capitais, Recife e Natal.

Na análise das variáveis internas, de todas as pesquisadas, doutrina foi a que apresentou o melhor resultado. A média geral obtida (4,4) significa dos entrevistados concordância plena com o perfil adotado pela gestão em sua condução, ou seja, os respondentes se identificam com os valores que estão sendo implantados pela linha de ação do Curso, segundo a proposta de Esman (1966, 1972).

Na variável estrutura interna, a média auferida pelos entrevistados (4,0) indica que, de uma forma geral, concordam com a concepção estrutural de suporte do Curso, excetuando o método escolhido de avaliação dos alunos, presencialmente - o que não é uma exclusividade deste Curso e sim, uma imposição universal da política adotada pelo MEC aos programas de EaD no Brasil. Portanto, pode-se considerar que embora a avaliação não tenha obtido uma média geral tão elevada quanto a variável anterior, a estrutura interna conta com a aprovação dos atores do Curso tanto quanto sua antecessora.

Para o exame da variável liderança, foram solicitadas apenas as opiniões dos não discentes para julgar elementos que permitem a viabilidade e continuidade do Curso, por meio das ações adotadas pela gestão, como também a competência dos atores. O que foi atinado pela pesquisa implica que os participantes demonstraram que muitas das informações auferidas eram desconhecidas para o grupo (3,6). Nesse sentido, é possível dizer que as ações previstas pelo projeto político-pedagógico, após três anos de funcionamento, ou ainda não

foram implantadas no Curso, ou não estão sendo comunicadas a contento a todos os participantes. Aqui cabe ressaltar que essa variável é considerada por Esman (1972) como condicionante ao sucesso da institucionalização.

Para averiguação da variável programa, foram elaboradas questões sobre o *modus operandi* do Curso, investigando aspectos inerentes as atividades desenvolvidas na prática do método de ensino-aprendizagem. As respostas obtidas com os discentes (3,8), tal qual na variável anterior, não se configuraram em avaliações tão positivas quanto às primeiras. Os alunos alternaram em suas respostas entre a demonstração de total desconhecimento do fator “instrumentos para avaliação do grupo dos não discentes”, e a aprovação incondicional da “desenvoltura da atuação do outro grupo de atores”. Isso implica na probabilidade de que entre as ações previstas e as ações executadas possa ou existir um hiato, ou uma falha comunicacional grande.

No estudo da última variável interna recursos, os atores avaliaram os instrumentos utilizados pela gestão para viabilizar o Curso. Aqui foram encontradas as médias que mais demonstraram desconhecimento das propostas (3,5). Os resultados referentes a essa variável expõem que a elevação de sua média geral se deve, única e especificamente, a utilização da *internet*. Na contramão, o fator que definitivamente conformou a essa variável um resultado negativo foi a repugnância, de ambos os grupos, pela utilização de material impresso. Esse resultado reforça a importância do uso das TICs na popularização e legitimação da modalidade.

Por fim, os atores do Curso analisaram a variável externa vínculos-intercâmbios, que apresentou implicação semelhante à anterior: 3,4. O que indicou que, assim como nas variáveis internas liderança e programa, muitos dos fatores perguntados sobre as interações, trocas e permutas com o ambiente eram desconhecidos aos dois grupos. Esse resultado pode, a médio e longo prazo, conduzir essa iniciativa a um baixo grau de apropriação, que poderá findar em mais uma ação da modalidade fragmentada.

Há ainda, em relação à análise das variáveis, algumas ressalvas a serem apresentadas. A primeira é a resposta dos professores e monitores que tende a não conhecer se o Curso busca a formação de um *aluno cidadão*. A segunda ressalva é a ausência de atividades de pesquisa e extensão para os alunos. Previstas no projeto político-pedagógico, tanto os não discentes quanto os discentes indicaram não saber sobre as atividades indagadas. Com isso, pensar no Sistema UAB como uma *universidade* virtual, coincidirá no mesmo plano de reflexão de permanecer chamando a modalidade de *educação*.

Assim, nessa linha, o que se pode concluir da análise do modelo proposto por Esman, é que apenas as variáveis internas doutrina e estrutura interna podem estar influenciando positivamente o processo de institucionalização do Curso. Por outro lado o resultado encontrado para as demais permite concluir que essa tentativa de institucionalização do EaD, por meio do Curso de Administração, ao manter o curso de ação praticado até o presente momento, pode não alcançar os níveis de legitimação necessários para que o mesmo seja visto como uma proposição sedimentada pelo ambiente.

Entretanto, ao considerar que esse é o projeto-piloto de um curso, há de se cuidar para que os entraves apresentados sejam reconstituídos e que possam ser progressivamente substituídos por práticas e procedimentos respaldados pelos atores e pelo ambiente.

Contudo, esse estudo acredita que o conjunto das ações que estão sendo implantadas e executadas favorece e potencializa o processo, e a ausência de uma ou de outra implica na reversão dos progressos obtidos até o momento no êxito de sua institucionalização. Ademais, toda mudança implica em construção e edificação de novos símbolos, valores e na implantação de uma nova rotina. A evidenciação dessas verdades é a condição *sine qua non* para o êxito de um processo de institucionalização.

## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (ABRAEAD). 3 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

BANCO MUNDIAL. Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe. Washington, D. C., 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>> Acesso em: Abr. 2007.

BATISTA, Wagner. **Educação a Distância**: ampliar ou superar distâncias? Tese de Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Editores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: Barreto, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e prática. v. 1. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, n. 248, p. 27833/41, dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, dez. 2005.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Apresentação de Carmem Moreira de Castro Neves, Diretora de Política de Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, abr. 2003.

BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

CRUBELLATE, J. M.; GRAVE, P. S.; MENDES, A. A. A questão institucional e suas implicações para o pensamento estratégico. **RAC**, Rio de Janeiro, Edição Especial, p.37-60, 2004.

CRUZ, D. M. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência**. Florianópolis, SC: UFSC, 2001. Originalmente apresentada como tese. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, Washington, D. C., v. 48, n. 2, p. 147-160, apr. 1983.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. Introduction. In: POWELL, W.; DIMAGGIO, P. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1991, p. 143-163.

ESMAN, M. J. The elements of institution building. In: EATON, J. W. (ed.). **Institution building and development: from concepts to application**. BeverlyHills/London: Sage Publications, 1972, p. 21-39.

ESMAN, M.J.; BLAISE, H.C. **Institution building research: the guiding concepts**. Pittsburgh: Inter-University Research Program, 1966.

FARIAS, G. O tripé regulador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 441-448.

FÉTIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. *Universidade e Sociedade*, Distrito Federal, ano XVI, n. 39, p. 93-105, fev. 2007.

HAIR, Jr., J. F. **Fundamentos de método de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, R. H. **Organizações**: estruturas, processos e resultados. 8. ed. Pearson Prentice Hall: São Paulo, 2006.

HANNA, Donald E. Higher education in an era of digital competition: emerging organizational models. *JALN*, Chicago, v. 2, n. 1, p. 66-95, mar.1998.

JEPPERSON, R. L. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

KNOWLES, M.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 5th ed. New York: Ed Holton, 1997.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. Londres, 1991.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância**: regulamentação, condições de êxito e perspectivas. 1998. Disponível em: <[http://www.prossiga.br/edistancia/Educacao a Distancia - Biblioteca Virtual\\_arquivos/lobo1.htm](http://www.prossiga.br/edistancia/Educacao%20a%20Distancia%20-%20Biblioteca%20Virtual_arquivos/lobo1.htm)>. Acesso em: 08 out. 2006.

MACHADO-DA-SILVA, C.; GONÇALVES, S. A. Nota técnica: a Teoria Institucional. In: MACHADO-DA-SILVA, C.; GONÇALVES, S. A. **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999, p. 220-226.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo, Atlas, 2001.

Ministério da Educação e Cultura. **Ensino por correspondência**. Brasília: 1980.

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

MORAN, J. M. **A educação superior a distância no Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2008.

NUNES, C.; TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

NUNES, I. B. O que é educação à distância: noções de educação à distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, v. 4-5, p. 7-25, dez. 1993-abr. 1994.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papirus, 2003.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

POWELL, W. **The new institutionalism**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Santos: Atlas, 1989.

ROSSETTO, C.R.; ROSSETTO, A.M. **Teoria Institucional e Dependência de Recursos na adaptação organizacional**: uma visão complementar. RAE Eletrônica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 44-62, 2005.

SCOTT, W. Richard. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

SELZNICK, P. **A liderança na administração**: uma interpretação sociológica. Rio de Janeiro: FGV, 1972.

SIMONSON, M. **Distance education**: review of the literature. 2. ed. Washington: AECT/RISE, 1997.

SOARES, R. D. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. *In*: GONÇALVES (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Tecnologias da informação aplicadas às instituições de ensino e às universidades corporativas**. São Paulo: Atlas, 2003.

TODOROV, J. C. A importância da educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4-5, abr. 1994. Disponível em: <<http://www.ibase.org.br/ined/todorov.html>>.

TOLBERT, P. A.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da Teoria Institucional. *In*: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (org.). **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999, p. 196-219.

UNESCO. **Relatório Faure**. Aprender a Ser. 1972.

VEIGA, et al. **O ensino à distância pela internet**: conceito e proposta de avaliação. *In*: ENANPAD 98, 1998, Foz de Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 1998. 1 CD-ROM.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

## APÊNDICE A - Questionário

Caro Senhor (a),

Solicitamos responder o questionário que se encontra a seguir, sobre aspectos ligados a gestão e a aceitação do **Curso de Administração a distância da UFRN**. Todos os dados serão tratados de modo impessoal e não influenciarão de maneira alguma na avaliação de seu desempenho e tão pouco servirá como instrumento de sanção, por isso, não há necessidade de identificação. Sua opinião é indispensável para a obtenção de informações que permitirão uma imagem ampla dos processos sociais, pedagógicos e científicos e, sobretudo, identificar possibilidades e potencialidades para melhorar o Curso. Por sua participação, nosso muito obrigado!

**1 - Sexo:**

- a) Masculino ( )  
b) Feminino ( )

**2 - Faixa etária:**

- a) Abaixo de 20 anos ( )  
b) De 21 a 30 anos ( )  
c) De 31 a 40 anos ( )  
d) De 41 a 50 anos ( )  
e) Acima de 51 anos ( )

**3 - Escolaridade:**

- a) Segundo Grau Completo ( )  
b) Superior Incompleto ( )  
c) Superior Completo ( )  
d) Pós-Graduação Incompleta ( )  
e) Pós-Graduação Completa ( )

**4 - Tempo de vínculo empregatício:**

- a) Abaixo de 1 ano ( )  
b) Acima de 1 até 5 anos ( )  
c) Acima de 5 até 10 anos ( )  
d) Acima de 10 até 15 anos ( )  
e) Acima de 15 anos ( )

**5 - Tempo de experiência no Curso:**

- a) Abaixo de 6 meses ( )  
b) Acima de 6 meses até 1 ano ( )  
c) Acima de 1 ano até 2 anos ( )  
d) Acima de 2 até 3 anos ( )  
e) Acima de 3 anos ( )

**6 - Função exercida no Curso:**

- a) Monitor ( )  
b) Tutor ( )  
c) Professor ( )  
d) Coordenador ( )  
e) Estudante ( )

**7 - Forma de ingresso no Curso:**

- a) Convite ( )  
b) Análise de currículo ( )  
c) Seleção ( )

**8 - Renda mensal individual:**

- a) Abaixo R\$ 1.000,00 ( )  
b) Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 1.500,00 ( )  
c) Acima de R\$ 1.500,00 até R\$ 2.000,00 ( )  
d) Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 2.500,00 ( )  
e) Acima de R\$ 2.500,00 ( )

Instruções para o preenchimento:

Nas questões a seguir responda, quando solicitado (a), indicando o número que melhor expressa sua opinião, <b>marcando com um X</b> , seguindo a convenção ao lado.	1 = Discordo totalmente	4 = Concordo
	2 = Discordo	5 = Concordo totalmente
	3 = Não sei afirmar	

Nº	A F I R M A Ç Õ E S	1	2	3	4	5
<b>Doutrina (exclusivo para o GRUPO DOS NÃO DISCENTES)</b>						
9	É importante conhecer o Projeto-político pedagógico do Curso.					
10	É importante que o Projeto-político pedagógico se encontre dentro do contexto social e econômico em que a UFRN está inserida.					
11	O Projeto-político pedagógico do Curso deve estar articulado com a SEDIS e a UFRN.					
12	O Curso apresenta preocupação com uma formação do aluno voltada à cidadania.					
13	As decisões tomadas sobre o Curso refletem a realidade do estado do RN.					
<b>Estrutura interna (TODOS)</b>						

Nº	A F I R M A Ç Õ E S	1	2	3	4	5
14	O Curso está adaptado a realidade do ensino a distância.					
15	O Curso possui uma rede de comunicação que favorece a integração entre os pólos regionais e a sede.					
16	O conteúdo deve ser auferido de forma presencial, com proposições, questões e temáticas que exijam do aluno não só a síntese dos assuntos trabalhados, mas também outras produções.					
17	Semestralmente, ao fim das atividades letivas, são realizadas Oficinas de Avaliação com a comissão, os coordenadores, os professores, os tutores e os demais funcionários.					
18	São apenas cadastrados para acessar o ambiente virtual os seguintes usuários: professores, tutores, estudantes e coordenadores.					
<b>Viabilidade e operações internas (exclusivo para o GRUPO DOS NÃO DISCENTES)</b>						
19	Na SEDIS existem planos de carreira regulamentados para o corpo docente do Curso, com critérios claros de admissão e progressão.					
20	O Curso oportuniza capacitação para o corpo acadêmico, realizando-a logo após a seleção e antes do início das atividades.					
21	Existem incentivos financeiros para o desenvolvimento das funções no Curso.					
22	A estrutura mista, a distância e presencial, adotada pelo Curso, aliada à ação de tutores e professores, garante a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a relação teoria-prática, necessárias a formação do perfil do administrador da atualidade.					
23	Sua experiência profissional e sua formação didático-pedagógica lhe permitem desenvolver com segurança atividades de um Curso praticado em ensino a distância.					
<b>Programa (exclusivo para ALUNOS)</b>						
24	No final de cada período letivo é realizada uma avaliação, através de questionário via <i>web</i> , dos procedimentos pedagógicos utilizados no semestre, dos não discentes, do material adotado e do sistema de acompanhamento e comunicação como um todo.					
25	Foram implantadas mudanças e ajustes a partir das sugestões dadas pelos alunos.					
26	A correção da avaliação feita pelo tutor ou professor da disciplina permite um <i>feedback</i> claro sobre notas e avaliações.					
27	O corpo docente atua com desenvoltura no ambiente virtual do Curso.					
28	O regime modular facilita o aprendizado e estimula a formação do espírito de turma.					
<b>Recursos (TODOS)</b>						
29	A rede comunicacional viabilizada através da <i>internet</i> e outros meios como telefone, fax e correio funcionam bem.					
30	Os recursos de <i>internet</i> empregados permitem a execução de trabalhos cooperativos entre os alunos e ajudam a disseminar informações, abrigar funções de apoio ao estudo e proporcionar acesso ao correio eletrônico, fóruns e chats.					
31	O material impresso deve ser o principal recurso utilizado no processo de aprendizagem.					
32	São realizados obrigatoriamente durante o semestre 2 encontros presenciais, um no primeiro e outro no último mês e nos 4 meses restantes, são desenvolvidas sessões de videoconferência, onde os professores utilizam o espaço para interação com os alunos.					
33	Todos os pólos presenciais possuem um centro de apoio com infra-estrutura e organização de serviços que permitem o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo e acadêmico, contando com microcomputadores, salas de videoconferência e biblioteca.					

Nº	AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
34	As atividades de iniciação científica são desenvolvidas em todos os pólos.					
<b>Vínculos/intercâmbios com outras organizações (TODOS)</b>						
35	Os exemplos bem sucedidos de materiais e/ou práticas de ensino praticados em outros estados são observados, adotados e adaptados.					
36	A coordenação apresenta atividades cooperativas com as demais instituições participantes do Sistema UAB.					
37	A coordenação incentiva os alunos a participarem de bases de pesquisa e eventos promovidos pelo departamento de pós-graduação em Administração.					
38	Há um Portal de Entrada, Grupos de Discussão e Fórum permanente para manter os integrantes do Curso em contato com as instituições parceiras.					
39	São realizadas atividades de extensão envolvendo os alunos, através de projetos para organizações públicas, privadas e do terceiro setor, especialmente com a organização parceira Banco do Brasil.					

## APÊNDICE B - Categorização dos tratamentos

<b>Tratamento</b>	<b>Categorização</b>
É importante conhecer o Projeto-político pedagógico do Curso.	B1
É importante que o Projeto-político pedagógico se encontre dentro do contexto social e econômico em que a UFRN está inserida.	B2
O Projeto-político pedagógico do Curso deve estar articulado com a SEDIS e a UFRN.	B3
O Curso apresenta preocupação com uma formação do aluno voltada à cidadania.	B4
As decisões tomadas sobre o Curso refletem a realidade do estado do RN.	B5
O Curso está adaptado a realidade do ensino a distância.	B6
O Curso possui uma rede de comunicação que favorece a integração entre os pólos regionais e a sede.	B7
O conteúdo deve ser auferido de forma presencial, com proposições, questões e temáticas que exijam do aluno não só a síntese dos assuntos trabalhados, mas também outras produções.	B8
Semestralmente, ao fim das atividades letivas, são realizadas Oficinas de Avaliação com a comissão, os coordenadores, os professores, os tutores e os demais funcionários.	B9
São apenas cadastrados para acessar o ambiente virtual os seguintes usuários: professores, tutores, estudantes e coordenadores.	B10
Na SEDIS existem planos de carreira regulamentados para o corpo docente do Curso, com critérios claros de admissão e progressão.	B11
O Curso oportuniza capacitação para o corpo acadêmico, realizando-a logo após a seleção e antes do início das atividades.	B12
Existem incentivos financeiros para o desenvolvimento das funções no Curso.	B13
A estrutura mista, a distância e presencial, adotada pelo Curso, aliada à ação de tutores e professores, garante a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a relação teoria-prática, necessárias a formação do perfil do administrador da atualidade.	B14
Sua experiência profissional e sua formação didático-pedagógica lhe permitem desenvolver com segurança atividades de um Curso praticado em ensino a distância.	B15
No final de cada período letivo é realizada uma avaliação, através de questionário via <i>web</i> , dos procedimentos pedagógicos utilizados no semestre, dos não discentes, do material adotado e do sistema de acompanhamento e comunicação como um todo.	B16
Foram implantadas mudanças e ajustes a partir das sugestões dadas pelos alunos.	B17
A correção da avaliação feita pelo tutor ou professor da disciplina permite um <i>feedback</i> claro sobre notas e avaliações.	B18
O corpo docente atua com desenvoltura no ambiente virtual do Curso.	B19
O regime modular facilita o aprendizado e estimula a formação do espírito de turma.	B20
A rede comunicacional viabilizada através da <i>internet</i> e outros meios como telefone, fax e correio funcionam bem.	B21
Os recursos de <i>internet</i> empregados permitem a execução de trabalhos cooperativos entre os alunos e ajudam a disseminar informações, abrigar funções de apoio ao estudo e proporcionar acesso ao correio eletrônico, fóruns e chats.	B22
O material impresso deve ser o principal recurso utilizado no processo de aprendizagem.	B23
São realizados obrigatoriamente durante o semestre 2 encontros presenciais, um no primeiro e outro no último mês e nos 4 meses restantes, são desenvolvidas sessões de videoconferência, onde os professores utilizam o espaço para interação com os alunos.	B24
Todos os pólos presenciais possuem um centro de apoio com infra-estrutura e	B25

organização de serviços que permitem o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo e acadêmico, contando com microcomputadores, salas de videoconferência e biblioteca.	
As atividades de iniciação científica são desenvolvidas em todos os pólos.	B26
Os exemplos bem sucedidos de materiais e/ou práticas de ensino praticados em outros estados são observados, adotados e adaptados.	B27
A coordenação apresenta atividades cooperativas com as demais instituições participantes do Sistema UAB.	B28
A coordenação incentiva os alunos a participarem de bases de pesquisa e eventos promovidos pelo departamento de pós-graduação em Administração.	B29
Há um Portal de Entrada, Grupos de Discussão e Fórum permanente para manter os integrantes do Curso em contato com as instituições parceiras.	B30
São realizadas atividades de extensão envolvendo os alunos, através de projetos para organizações públicas, privadas e do terceiro setor, especialmente com a organização parceira Banco do Brasil.	B31

## ANEXO A – Projeto político-pedagógico do Curso de Administração a distância da UFRN

## SUMÁRIO

- 1 INTRODUÇÃO
- 2 DIAGNÓSTICO DO CURSO NA MODALIDADE PRESENCIAL
  - 2.1 – Histórico do Curso
  - 2.2 – Corpo Docente do Curso
  - 2.3 – Software de Simulação Empresarial
  - 2.4 – Bases de Pesquisa
- 3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DO CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
- 4 JUSTIFICATIVA
- 5 OBJETIVOS DO CURSO
- 6 PERFIL DO FORMANDO
- 7 COMPETÊNCIAS
- 8 ESTRUTURA CURRICULAR
- 9 METODOLOGIA
- 10 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO
  - 10.1 – A avaliação da Aprendizagem no Curso de Administração a Distância
  - 10.2 – Avaliação do Projeto Político-pedagógico
- 11 SUPORTE PARA EXECUÇÃO DO PROJETO
  - 11.1 – Sistema de Comunicação
  - 11.2. – Recursos Educacionais
  - 11.3. – Infra-estrutura de Apoio
- 12 RESULTADOS ESPERADOS

## 1 INTRODUÇÃO

Este Projeto Político-Pedagógico tem por finalidade articular as ações de formação profissional em Administração a Distância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC/CNE e com a missão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

O curso será desenvolvido através do projeto da UAB (Universidade Aberta do Brasil), envolvendo 18 estados da federação - Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Pará, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Sergipe, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Piauí e Pernambuco.

Em cada Estado serão definidos, pelas universidades, locais dos pólos regionais e infra-estrutura para atendimento dos estudantes nas aulas presenciais. O aluno terá um processo de tutoria ativa, em pólos regionais que, aliado ao uso da informática, permite o monitoramento do desempenho e fluxo de atividades, facilitando a identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem.

O presente projeto compreende as seguintes partes: diagnóstico do curso presencial de Administração, contexto de aplicação do curso na modalidade a distância, justificativa, objetivos do curso, perfil do formando, competências, habilidades, estrutura curricular, metodologia, avaliação, suporte para a execução do projeto e resultados esperados.

## 2 DIAGNÓSTICO DO CURSO NA MODALIDADE PRESENCIAL

### 2.1 – Histórico do Curso

Criado no final da década de sessenta, o Curso de Administração foi federalizado pela Lei 5.702, de 14 de setembro de 1971, passando a pertencer ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi reconhecido pelo Ministério da Educação através do Decreto 80.352, de 16 de setembro de 1977.

Nas edições de 1996 a 2003 o Curso de Administração da UFRN obteve conceito B no Exame Nacional de Cursos – o Provão. Em 2004, em sua última edição, o curso conseguiu o conceito A.

No ano 2000, o curso teve reconhecimento automático por mais cinco anos efetuado pelo MEC mediante Portaria nº 69, de 17.01.2000. Dentre os aproximadamente 800 cursos de Administração no país, foram reconhecidos somente 38, sendo o da UFRN o único do Estado a constar da lista. Tal fato deve-se aos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo MEC através da avaliação das condições de ensino e do resultado do Exame Nacional de Cursos - o Provão.

O currículo do curso foi reformulado no semestre 2001.1, a fim de acompanhar o processo de complexidade e mudança permanente por que passam as organizações, ambiente

de trabalho do Administrador. À época, foi preservado o desenvolvimento de uma base conceitual necessária ao “saber pensar”, reduzindo a ênfase no “saber fazer”, questões que nortearam a reforma anterior. Entretanto, essa reforma promoveu uma redução da quantidade de disciplinas e áreas previstas para a formação do administrador, tornando o currículo mais “ enxuto” e direcionando-o às diversas ênfases que podem ser dadas nessa formação.

Em junho de 2005, o MEC concedeu a renovação do reconhecimento do curso, obtendo os seguintes resultados da Comissão de Avaliação das Condições de Ensino:

- Dimensão didático-pedagógica – CMB = condições muito boas;
- Dimensão corpo docente - CMB = condições muito boas; e
- Dimensão infra-estrutura – CB = condições boas.

Anualmente ingressam 180 novos alunos, 90 a cada semestre, através do concurso Vestibular, além dos transferidos de outras instituições de ensino, via Transferência Voluntária ou Compulsória. No momento atual, encontram-se matriculados cerca de 950 alunos nos turnos matutino e noturno.

## 2.2 – Corpo Docente do Curso

O curso de Administração conta, atualmente, com um quadro de 39 professores permanentes e sete substitutos, sendo que 13 são doutores, 21 são mestres e os demais são especialistas e graduados.

## 2.3 – Software de Simulação Empresarial: Ferramenta de Apoio ao Ensino da Administração

Em julho de 2004, professores do Departamento de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba – UFPB e a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, tiveram o seu projeto “Software de Simulação Empresarial: Ferramenta de Apoio ao Ensino de Administração” aprovado pela FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos, juntamente com outros 25 projetos no Brasil na área de inovação tecnológica.

O projeto SIM-FINEP resultou em um software livre e disponível na internet, intitulado SIMADM, voltado para área educacional, que possa servir como ferramenta de apoio à formação dos alunos (e professores) da área de gestão, nos cursos de graduação e pós-graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior, apoiando e enriquecendo os conceitos explicados pelo professor em sala de aula, e permitindo que os alunos possam

vivenciar a gestão administrativa através da interação com modelos de simulação disponibilizados pelo professor.

Especificamente, o aluno pode tomar decisões nas diversas áreas do curso, como Marketing e Vendas, Finanças, Recursos Humanos e Produção e Operações, executando cada ciclo de simulação após entrar com valores para as decisões. Como resultado, o aluno pode visualizar o comportamento das variáveis, através de gráficos e tabelas de acordo com suas necessidades. Dessa forma, decisões como contratação de funcionário, investimento em divulgação de um determinado produto ou compra de matéria-prima, por exemplo, resultarão em conseqüências intuitivamente esperadas ou inesperadas em curto e longo prazo, favorecendo o aprendizado.

Por outro lado, professores devem construir e disponibilizar os modelos empresariais relacionados à sua especialidade, ou em colaboração com outros professores, especificando variáveis, influências e incorporando gráficos ou scores para avaliação de cada aluno.

Diferente dos jogos empresariais amplamente divulgados, em que um usuário toma decisões específicas dentro de um contexto específico, o SIMADM se assemelha mais a um ambiente de aprendizado, em que quaisquer contextos (modelos) podem ser disponibilizados, desde que o professor tenha interesse em fazê-lo para sua turma.

O principal objetivo desta ferramenta incorporada ao ensino é colaborar no exercício do pensamento sistêmico do gestor em formação, explicitando relacionamentos entre conceitos das áreas de uma organização, e conseqüências de decisões de longo prazo.

Dessa forma, pretende-se desenvolver a habilidade destes profissionais em lidar com complexidade dinâmica inerente a realidade do ambiente empresarial, provendo assim uma alternativa ao ensino de conceitos em sala de aula. O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Miguel Moreno Añez, tendo como participantes integrantes outros 15 professores pesquisadores da UFRN, UFPB e UFRJ.

Para desenvolvimento do software, o projeto foi formado pela equipe de analistas especialistas em modelagem empresarial e desenvolvimento de sistemas computacionais e os desenvolvedores programadores da aplicação. Atualmente, o projeto encontra-se finalizado, embora toda infra-estrutura adquirida esteja sendo utilizada por bolsistas da área de graduação em Administração da UFRN, que estão realizando pesquisas sobre áreas como Pensamento Sistêmico, Aprendizagem Organizacional, Dinâmica de Sistemas, dentre outros. Há ainda uma parceria com o Núcleo de Desenvolvimento de Software do CEFET-RN, responsável pelas alterações específicas da ferramenta.

Modelos específicos, atualmente em definição para a disciplina de Administração da Produção II, está em fase de implantação para testes com alunos de Administração. O projeto foi finalizado em 05 de dezembro de 2005, e informações adicionais relevantes podem ser encontradas no site do projeto disponibilizado no endereço: <http://www.ccsa.ufrn.br/depad/simulacaoempresarial>.

Público Alvo: Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Especialização em Administração, Negócios e correlatos de Instituições de Ensino Superior.

Características do Software:

- Disponibilizada na Internet, possibilitando que alunos e professores, através de um acesso com segurança, acessem seus modelos de simulação a partir de qualquer local;
- Possibilidades de cadastros de turmas, alunos, professores e modelos de simulação;
- Visualização do comportamento do modelo de simulação durante sua execução através de gráficos e tabelas de históricos das variáveis cadastradas pelos professores e disponibilizadas aos alunos;
- Compartilhamento de Modelos de Simulação entre diferentes usuários;
- Cadastro e disponibilidade de Contextos, que descrevem a história inerente ao problema modelado (Caso de Estudo).

Benefícios do Software:

- Enriquecimento dos conceitos ministrados em sala de aula, através da construção e experimentação de modelos de simulação;
- Flexibilidade na construção e execução de modelos de simulação de acordo com a realidade ao qual o curso se insere;
- Favorecimento de um maior compartilhamento de aprendizado entre professores e alunos, através de modelos de simulação disponível para todos;
- Favorecimento de maior visão sistêmica entre professores e alunos pela explicitação dos inter-relacionamentos entre as diversas áreas de uma organização;
- Experimentação de modelos baseados em casos reais construídos possibilitando que decisões errôneas sejam tomadas, sem maiores riscos;
- Implantação de um Laboratório de Aprendizagem Organizacional, espaço apropriado para testes e validações de modelos de simulações baseados no mundo real.

As Bases de Pesquisa congregam professores e alunos em torno de temáticas específicas para produção e dinamização do conhecimento científico. Atualmente existem quatro Bases de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Administração: Base de Estudos e Pesquisas em Gestão Institucional e Políticas Públicas, Base de Estudos e Pesquisas em Estratégia e Políticas de Gestão, Base de Estudos e Pesquisas em Planejamento, Empreendimentos e Turismo e Base de Estudos em Sistemas, Tecnologia da Informação e Gestão.

Áreas de Concentração: Políticas e Gestão Públicas; Gestão Organizacional.

Linhas de Pesquisa:

**Linha 1. Políticas Públicas e Governança:** A Linha de Pesquisa visa apreender o novo papel do Estado através de seus aparatos institucionais, dos seus mecanismos regulatórios e operacionais bem como das formas gerenciais inovadoras adotadas pela administração pública brasileira. Nesta busca, a Linha de Pesquisa estuda as políticas públicas em sentido amplo, ou seja, políticas de emprego, educação, saúde, assistência social, previdência, transporte, moradia, saneamento básico, tributárias, entre outras - em âmbito nacional, regional, estadual ou municipal, mas também contempla as políticas de emprego em particular em suas diferentes fases, formas de participação e impacto junto aos públicos-alvo. Para tanto, contempla as estruturas, os dispositivos legais, os instrumentos e os procedimentos adotados pela máquina administrativa estatal dos três poderes, nas diferentes esferas de governo, com vistas à gestão de políticas, bem como as transferências de atribuições entre esferas de governo pelo processo de descentralização. Preocupa-se em analisar e avaliar as novas formas tecnológicas e gerenciais no setor público, particularmente os processos de terceirização, privatização, agências reguladoras, organizações sociais, agências executivas, parcerias e consórcios.

**Linha 2. Estratégia, Gestão e Tecnologia da Informação:** A linha de pesquisa tem como objetivo desenvolver estudos sobre a gestão estratégica de Tecnologias de Informação (TI) e Sistemas de Informação (SI), tendo como vertentes: i) investigação de impactos e fatores que afetam a implementação e uso de sistemas e tecnologias de informação nas organizações; ii) avaliação da relação entre o planejamento de SI/TI e o alinhamento estratégico; iii) avaliação das mudanças das estratégias e dos processos organizacionais por conta de novas arquiteturas de tecnologia de informação.

**Linha 3. Organizações e Comportamento Organizacional:** Esta linha dedica-se ao estudo das organizações, adotando duas orientações: organizacional e comportamental, contemplando diferentes níveis de análise. Assim, inclui estudos de teoria organizacional e de gestão, aspectos de cultura organizacional e cultura nacional, mudança e objetivos organizacionais, gestão social e responsabilidade social, arranjos organizacionais cooperativos e novas formas, aspectos individuais, grupais, estruturais e organizacionais, relativos ao comportamento organizacional como um todo. No que concerne à teoria organizacional, dar-se-á especial destaque às abordagens contemporâneas, incluindo-se a teoria institucional, a resource-base view, a teoria da imersão social, a economia dos custos de transação, a teoria da dependência de recursos e a perspectiva pós-moderna. Trata, ainda, sob uma perspectiva crítico-reflexiva com ênfase na autonomia social, de iniciativas solidárias genericamente aglutinadas sob o construto Terceiro Setor, envolvendo todo o conjunto de organizações constituídas como cooperativas, associações e organizações não-governamentais de intervenção direta e indireta, além do trabalho voluntário desenvolvido no âmbito sociedade civil organizada ou incentivado por empresas. Em relação ao comportamento organizacional serão trabalhados os processos psicológicos e os psicossociais, relacionados à gestão de pessoas nas organizações, considerando temas como motivação, satisfação, auto-eficácia, conflitos, comprometimento, clima, cultura, liderança, stress, comunicações organizacionais e outros relacionados com o tema. Para essas diferentes linhas buscar-se-á uma ênfase em trabalhar diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas, de forma a alcançar maior integração com outros campos de conhecimento.

### 3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DO CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O Ministério de Educação, com a finalidade de atender à demanda das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos, propõe, em parceria com instituições de ensino superior e apoio do Banco Brasil, a criação de um Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância.

Dentre essas instituições, encontra-se a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que já oferece o Curso de Administração na forma presencial. A opção pela modalidade a distância se deve não só à necessidade de atender a estudantes residentes em regiões sem instituições de ensino superior, como profissionais em serviço que demandam de formação em nível universitário.

Uma das políticas do Governo Federal é a ampliação do acesso ao ensino superior, incluindo-se aí a formação dos servidores públicos. O curso de administração é um dos escolhidos devido a sua importância para a formação de agentes de mudança, sobretudo no processo de desenvolvimento socioeconômico do país.

As Universidades que vão participar do consórcio para a oferta do curso de administração possuem experiência em EaD. A UFRN, sob a supervisão da Secretaria de Ensino a Distância – SEDIS, mantém três cursos de graduação em funcionamento e um em fase de proposição.

Pode, assim, promover a adequação necessária às especificidades de cada curso em termos de infra-estrutura e de sistema de educação a distância, incluindo-se aí o material didático, os ambientes virtuais de aprendizagem.

Os cursos de graduação em Química, Física e Matemática da UFRN, funcionam por meio de videoconferências, material impresso, ambiente virtual de aprendizagem, sistema de acompanhamento ao estudante a distância, avaliação e encontros presenciais.

A oferta deste curso vai atender ao Estado do Rio Grande do Norte. O Departamento de Administração, a Secretaria de Educação a Distância da UFRN e os demais departamentos envolvidos, constroem uma parceria para desenvolver as dimensões teórico-metodológicas das diferentes áreas de conhecimento e a organização de um sistema de EaD, com a qualidade exigida por um curso desta natureza e especificidade.

#### 4 JUSTIFICATIVA

A criação do Curso de Administração a Distância pela UFRN vem atender às necessidades de formação de nível superior das populações em cuja cidade não existe tal curso, mais especificamente dos funcionários das organizações estatais. A sociedade e o mercado solicitam dessas organizações que estejam alinhadas com o conhecimento e a tecnologia dos grandes centros, já que operam e servem à comunidade nos mesmos moldes dos serviços prestados às comunidades mais desenvolvidas, em tempos de globalização e modernos sistemas de comunicação. O atendimento a tais exigências começa, necessariamente, pela formação de seus servidores, executores primeiros de suas políticas e ações junto à população.

Ao mesmo tempo em que atende às necessidades de formação das populações interioranas do Estado, o Curso de Administração a Distância revela-se oportuno no momento

em que se dispõe de avançadas tecnologias de comunicação que facilitam sobremaneira o acesso a conteúdos e metodologias tão diversificados nos cursos de administração.

O Curso de Administração a Distância vem, com sua abordagem ampla, propiciar ao Departamento de Ciências Administrativas a possibilidade de oferecer às comunidades formação em estudos governamentais, lacuna que já se fazia sentir no curso presencial. Tal oferta facilitará a inclusão desses conteúdos a nível presencial e desencadeará seu desenvolvimento em ambas as modalidades.

## 5 OBJETIVOS DO CURSO

O objetivo principal do Curso de Administração – modalidade de ensino a distância, é formar o profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para contribuir decisivamente para o desenvolvimento das organizações privadas, públicas e do terceiro setor, pela construção de um contexto eficaz e pela sua transformação em oportunidades empreendedoras, sem perder de vista a sua inserção no processo de desenvolvimento sócio-econômico, cultural e político da sociedade em que estas se inserem.

Um dos principais objetivos específicos para a modalidade em questão é o de elevar esta experiência especial com um público mais amplo, rompendo barreiras geográficas encontradas em modalidade de ensino presencial. Além deste, os demais objetivos específicos são:

- No campo organizacional, espera-se do aluno, a capacidade para desenvolver ações que promovam o equilíbrio entre os objetivos da organização, suas disponibilidades e os interesses e as necessidades dos trabalhadores;
- Na área financeira, espera-se do aluno, o desenvolvimento da capacidade para analisar a conjuntura sociopolítica e político-econômica e avaliar os riscos inerentes às condições de sobrevivência institucional;
- Na área de produção, o profissional deve ser capaz de projetar os sistemas produtivos e os mecanismos de provisão de recursos para sua implantação, verificando sua viabilidade;
- Na área de estudos governamentais, o aluno deve conhecer os processos de formação e de desenvolvimento do Estado em sua inserção no processo mais amplo da formação social;

- No campo da administração privada, o aluno deve aplicar os conhecimentos em pequenos, médios e grandes ambientes empresariais.

## 6 PERFIL DO FORMANDO

Nos ambientes atuais, onde as mudanças ocorrem de forma permanente e em grande velocidade, presentes ainda a escassez de recursos e o alto nível de competitividade, faz-se necessário ao profissional responsável pela condução das organizações o desenvolvimento de criatividade, espírito crítico e capacidade de buscar, absorver e produzir novos conhecimentos.

Assim, o bacharel em Administração formado pelo Curso de Administração a Distância da UFRN deverá estar capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, econômicas e sociais da produção e da prestação de serviços, a geri-las em seu conjunto, tomando decisões, inclusive de alto gerenciamento. Tais características deverão basear-se em uma atitude de adaptabilidade às mudanças citadas acima, e de flexibilidade diante das situações diversas que apresentarão os vários segmentos de seu campo de atuação.

## 7 COMPETÊNCIAS

Levando em conta os elementos do cenário traçado e, também, as diretrizes estabelecidas para os cursos de graduação em Administração no que se refere à formação dos alunos, as seguintes competências e habilidades devem ser destacadas na formação profissional dos egressos:

- Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

- Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem como expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- Desenvolver capacidade de criar, sistematizar e transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional autônomo e adaptável;
- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e desenvolver novas organizações;
- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais;
- Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais;
- Desenvolver sensibilidade para diferenças culturais regionais, nacionais e internacionais;
- Desenvolver uma formação humanística necessária ao exercício da liderança;
- Desenvolver uma postura ética.

## 8 ESTRUTURA CURRICULAR

A estrutura curricular do Curso de Graduação em Administração – modalidade em educação a distância está apresentada em conformidade com o projeto geral apresentado pelas instituições que irão participar do processo. Trata-se de uma estrutura unificada para todas as instituições envolvidas com a oferta do curso.

O Curso de Graduação em Administração está dividido em áreas que se interconectam de forma que, em cada área, o estudante terá contato com as diferentes abordagens curriculares, privilegiando as diferentes formações. As áreas relativas à informática básica,

metodologia da pesquisa e o TCC serão tratadas ao longo do curso de forma transversal. A organização curricular desse curso terá a seguinte estrutura: organização em módulos; períodos semestrais; período de duração de quatro anos e meio.

A integralização das 3.000 horas/aula, conforme estabelecido nas novas Diretrizes Curriculares, permitirá a diplomação dos estudantes, após o cumprimento das exigências da presente proposta curricular.

A dinâmica adotada para a aplicação dos módulos será a mesma para todos os semestres, da seguinte forma:

- Cada ano é composto de dois módulos, sendo um por semestre. Cada semestre terá, em média, 330 horas, totalizando, aproximadamente, 660 horas por ano.
- Os estudos serão independentes e terão como referência básica o material impresso e o ambiente virtual de aprendizagem.

No desenvolvimento do curso, serão realizados encontros presenciais e seminários temáticos.

Os encontros presenciais, no início de cada semestre, servirão para oferecer a visão geral do processo de desenvolvimento do curso, assim como da modalidade a distância. Haverá entrega dos materiais didáticos do semestre, bem como exploração das atividades de estudo e pesquisa, visando a orientação quanto aos seminários temáticos. Haverá também formação para uso adequado do ambiente virtual de aprendizagem e para uso do aplicativo para acompanhamento pedagógico do curso.

Os seminários temáticos de 16 horas, preferencialmente aos finais de semana, ocorrerão ao final do semestre, quando os estudantes farão as atividades de avaliação e socialização. Durante estes seminários serão realizados estudos, atividades práticas e pesquisas, com base nos subsídios teóricos-metodológicos desenvolvidos nos diferentes núcleos e áreas de conhecimento do curso. Os resultados destes estudos serão socializados por meio de diferentes estratégias (GT – grupos de trabalho, pôsters, oficinas, etc.).

A construção do material didático terá como referência a interdisciplinaridade, devendo ser construído pelas Universidades do consórcio, socializado e aprovado pelo Núcleo Editorial formado por representantes das instituições envolvidas.

A disposição do conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem, bem como nos outros meios técnicos disponibilizados para os estudantes obedecerá a proposta metodológica do curso, observando-se os princípios básicos pedagógicos eleitos para o desenvolvimento do curso.

A estrutura do curso, está assim formada:

ANO 1				
Módulo	Disciplina	Créditos	Carga horária	O/C
Semes				
I – 1º Sem	Educação a Distância	04	60	O
	Administração (introdução e teorias)	08	120	O
	Ciência política	04	60	O
	Seminário temático I: Sociologia	06	90	C
II – 2º Sem	Organização, sistemas e métodos	04	60	O
	Processo decisório	04	60	O
	Matemática	08	120	O
	Seminário temático II: Filosofia	06	90	C
	TOTAL	44	660	

ANO 2				
Módulo	Disciplina	Créditos	Carga horária	O/C
Semes				
I – 3º Sem	Direito Administrativo	04	60	O
	Contabilidade (geral e gerencial)	08	120	O
	Economia (introdução)	04	60	O
	Seminário temático III: Psicologia	06	90	C
II – 4º Sem	Estatística aplicada à Administração	04	60	O
	Sistemas de informação	04	60	O
	Matemática financeira	08	120	O
	Administração pública	06	90	C
	Seminário temático IV: Antropologia	06	90	C
	TOTAL	44	660	

ANO 3				
Módulo	Disciplina	Créditos	Carga horária	O/C
Semes				
I – 5º Sem	Economia (micro e macro)	06	90	O
	Planejamento (teorias e modelos)	04	60	O
	Administração financeira e orçamentária	08	120	O
	Seminário temático V: Responsabilidade social corporativa e terceiro setor	06	90	C
II – 6º Sem	Gestão de pessoas	08	120	O
	Marketing	08	120	O
	Seminário temático VI: Gestão ambiental e sustentabilidade	06	90	C
	TOTAL	46	690	

ANO 4				
Módulo	Disciplina	Créditos	Carga horária	O/C
Semes				
I – 7º Sem	Pesquisa operacional	04	60	O
	Direito (tributário e comercial)	08	120	O
	Seminário temático VII: Comércio exterior	06	90	O
	Operações e logística	08	120	C
II – 8º Sem	Finanças públicas	04	60	O
	Seminário temático VIII: Tecnologia e inovação	06	90	C
	TOTAL	36	540	

ANO 5				
Módulo	Disciplina	Créditos	Carga horária	O/C
Semes				
I – 9º Sem	Empreendedorismo	04	60	
	Teoria dos jogos	04	60	
	Elaboração e administração de projetos	04	60	
	Seminário temático IX: Tópicos emergentes	06	90	
	TOTAL	18	270	

ÁREAS DESENVOLVIDAS AO LONGO DOS SEMINÁRIOS OU EM ATIVIDADES  
EXTRA-CURRICULARES (ATIVIDADES COMPLEMENTARES)

Módulo	Disciplina	Créditos	Carga horária	O/C
Semes				
I – 9º Sem	Informática básica	04	60	C
	Metodologia de pesquisa	04	60	C
	TCC – Trabalho de conclusão de curso	04	60	C
	TOTAL	12	180	

Ficou definido pelas instituições participantes os seguintes pontos:

- O estágio curricular será composto por 300 horas distribuídas da seguinte forma:
  - Metodologia da pesquisa = 60 horas;
  - Trabalho de Conclusão de Curso = 60 horas;
  - Seminário Temático VIII – Tecnologia e Inovação = 90 horas; e
  - Seminário Temático IX – Tópicos emergentes = 90 horas.
- As atividades de estágio curricular (supervisionado) serão definidas em regulamento próprio de cada instituição de ensino superior.
- O curso está organizado no sistema modular. Os alunos devem seguir a seqüência dos módulos. Isto é, o aluno só poderá ingressar no módulo subsequente quando finalizado o anterior. Em caso de reprovação em até duas áreas de conhecimento de um mesmo módulo, o aluno deverá prestar nova avaliação dos conteúdos reprovados até o final do módulo subsequente. Em conjunto, será permitido que o aluno curse o módulo subsequente. Em caso de reprovação em mais de duas áreas de conhecimento em um mesmo módulo, assim como a segunda reprovação em uma mesma área de conhecimento, o aluno estará desligado do curso, automaticamente.
- O tempo total para integralização deste curso não pode exceder a 5 anos, sendo que o tempo de duração mínima será de quatro anos e meio.

- Por se tratar de um programa especial/piloto, não será permitido o trancamento, assim como não serão validadas disciplinas cursadas em outros programas de graduação de qualquer natureza.
- A mobilidade com cursos presenciais não é permitida devido ao processo seletivo, concepção do curso e estrutura curricular serem diferentes.

## 9 METODOLOGIA

### 9.1 – Diretrizes para a Formação no Curso de Administração a Distância

A proposta metodológica adotada neste curso deverá considerar as seguintes diretrizes:

- Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma a que contemplem e integrem os tipos de saberes hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas e fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável;
- Promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade;
- Selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos públicos-alvo, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional;
- Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários;
- Nortear as atividades avaliativas da aprendizagem, segundo uma concepção que resgate e revalorize a avaliação como informação e tomada de consciência de problemas e dificuldades, com o fim de resolvê-los, para estimular e orientar a auto-avaliação;
- Desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um, que são indicadores básicos para se encontrar a melhor complementaridade entre aqueles;

- Buscar a disponibilidade de sistemas de comunicação interpessoal (tutoria) que apoiem o trabalho dos públicos-alvo sobre os materiais adotados;
- Desenvolver linhas de pesquisa e avaliação planejadas e integradas, que permitam apreciar consistentemente todas as dimensões educacionais implicadas no curso;

A formação em Administração exige das atividades do Curso de Graduação ter como orientação fundamental seu inter-relacionamento e uma natureza preponderantemente sistemática, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, abrangendo inclusive conteúdos informativos sobre as ações administrativas no setor público e privado.

Desta forma, são diretrizes fundamentais:

- Formação técnica e científica condizente com as exigências que o mundo do trabalho contemporâneo impõe;
- Formação ético-humanística que a formação do cidadão requer.

#### 9.1.2 – Princípios Norteadores do Curso

O Curso de Administração a Distância nortear-se-á pelos seguintes princípios:

**Interdisciplinaridade:** A interdisciplinaridade no processo de produção e disseminação do conhecimento terá lugar na ação unificadora dos coordenadores de pólos regionais, que prestarão assistência individual aos alunos de forma ampla em todas as disciplinas. O coordenador de pólo, não dispendo de conhecimentos especializados em todas as disciplinas de cada módulo, receberá treinamento para orientação global e promoção da interdisciplinaridade. Além dessa ação permanente, em cada módulo será realizado, de forma presencial, o Seminário Temático, cuja proposta é dar ênfase a uma disciplina ou área, promovendo sua integração com as demais disciplinas ou áreas do módulo.

**Flexibilização:** Aos alunos transferidos ou que tenham cursado disciplinas iguais ou similares às constantes da estrutura curricular do curso, será facultado o aproveitamento de créditos/carga horária, mediante regulamentação pela SEDIS.

**Articulação Teoria-prática:** A articulação entre a teoria e a prática administrativas dar-se-á de forma permanente e metodológica, enquanto os alunos cursam disciplinas, através da adoção de estudos de caso, solução de problemas, elaboração de projetos, visitas, entrevistas, intervenções em seu local de trabalho, e outras técnicas adotadas no ensino de administração, buscando, na medida do possível, seguir a seqüência prática-teoria-prática, numa relação mais efetiva. A articulação também se verificará por ocasião dos Estágios e do

Trabalho de Conclusão de Curso, oportunidade em que o aluno sintetizará os conhecimentos teóricos e as experiências práticas, atuando de forma investigativa em uma ou mais organizações.

**Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão:** A articulação do ensino de graduação, de pós-graduação da pesquisa e da extensão dá-se através de ações de inclusão da pesquisa em disciplinas, ações de caráter didático-pedagógicas através dos estágios de docência dos alunos de pós-graduação na graduação, atividades dos grupos de pesquisa e projetos de extensão, que permitem a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país. Essa articulação dar-se-á da seguinte forma:

- Pesquisa em disciplinas, que será incentivada no período de treinamento das equipes do curso a distância, especialmente dos professores;
- Os alunos do Curso de Administração a Distância poderão candidatar-se a bolsas de Iniciação Científica junto às Bases de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Administração da UFRN – PPGA, que conta com cursos de especialização, mestrado e doutorado;
- Os alunos poderão também participar de pesquisas dessas bases através de Iniciação Científica Voluntária.
- As atividades de pesquisa deverão ser apresentadas e avaliadas na Feira de Iniciação Científica realizado anualmente na UFRN. Também há possibilidade de participação nos eventos organizados pela pós-graduação.

As atividades de iniciação científica - pesquisas bibliográficas, coleta de dados, entrevistas, organização dos dados, etc. serão incentivadas nos pólos como forma de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico de áreas mais distantes e carentes do Estado.

As atividades de extensão envolvendo alunos de graduação serão através de projetos para organizações públicas, privadas e do terceiro setor, especialmente da organização parceira Banco do Brasil, cujas atividades oferecem programas de apoio à comunidade. Dar-se-á de acordo com as características de cada pólo e região. Os alunos poderão receber bolsas de estudo nessas atividades.

### 9.1.3 – Processo de Organização dos Conhecimentos na Estrutura Curricular

Os conhecimentos a serem adquiridos durante o curso estão organizados em três grandes núcleos: Estudos de Formação Básica, Estudos de Formação Profissional e de Ciência Aplicada à Administração, e Estudos de Formação Complementar. Esses núcleos distribuem-se durante o curso de forma não linear, de forma que em cada dois módulos anuais, há disciplinas e Seminários Temáticos dos três tipos. Os Seminários Temáticos, por sua característica presencial, poderão representar grandes momentos de sínteses dos três tipos de núcleos e de articulações prática-teoria. As atividades de formação acadêmica finais, o Trabalho de Conclusão de Curso e os Estágios consolidam a estrutura dos conhecimentos construída nos três núcleos.

## 10 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO

Entendida como uma atividade que tem por função subsidiar tomadas de decisão, a avaliação no contexto do projeto do Curso de Administração a Distância pressupõe não só análises e reflexões relativas às dimensões estruturais e organizacionais do projeto, numa abordagem didático-pedagógica, como também às dimensões dos aspectos políticos do processo.

Dentre os aspectos de maior significação para o processo de tomada de decisão relativo ao curso, destacam-se: avaliação da proposta curricular; a avaliação da aprendizagem; a avaliação do material didático; a avaliação da tutoria; e a avaliação do sistema comunicacional da EaD. Neste projeto é dado destaque para a avaliação da aprendizagem, uma vez que os outros aspectos são trabalhados em subprojetos específicos.

### 10.1 – A avaliação da Aprendizagem no Curso de Administração a Distância

O processo de avaliação de aprendizagem na Educação a Distância, embora possa se assemelhar ao da educação presencial, requer tratamento e considerações especiais em alguns aspectos. Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da Educação a Distância deve ser a de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir idéias ou informações, mas sim a capacidade de produzir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente frente as situações concretas que se lhes apresentem. Segundo, porque no contexto da EaD o aluno não conta, comumente, com a presença física do professor. Por este motivo, faz-se necessário desenvolver métodos de trabalho que oportunizem ao aluno: buscar interação permanente com

os professores e com os tutores todas as vezes que sentir necessidade; obter confiança frente ao trabalho realizado, possibilitando-lhe não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento da sua capacidade de analisá-los.

O trabalho do professor ao organizar o material didático básico para a orientação do aluno deve contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a este saber.

Neste sentido, a relação teoria-prática coloca-se como imperativo no tratamento do conteúdo selecionado para o curso e a relação intersubjetiva, dialógica professor/aluno - mediada por textos - se torna fundamental.

O que interessa, portanto, no processo de avaliação de aprendizagem é analisar a capacidade de reflexão crítica dos alunos frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitado.

No Curso de Administração há uma preocupação, em desencadear um processo de avaliação que possibilite analisar como se realiza não só o envolvimento do aluno no seu cotidiano, mas também como se realiza o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas de sua prática e experiência, a partir dos referenciais teóricos trabalhados no curso.

Será, estabelecida uma rotina de observação, descrição e análise contínuas da produção do aluno, que embora se expresse em diferentes níveis e momentos, não deve alterar a condição processual da avaliação.

Num primeiro nível, as avaliações serão realizadas a distância através dos registros da rotina no aplicativo da SEDIS com critérios para análise do envolvimento do aluno no processo. Num segundo nível, as avaliações ocorrerão de forma presencial, com proposições, questões e temáticas que lhe exijam não só síntese dos conteúdos trabalhados, mas também outras produções. Essas questões ou proposições são elaboradas pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento.

Caso o aluno não tenha o desempenho desejado, ele deve refazer seus estudos na área de conhecimento em que não alcançou os objetivos pretendidos, submetendo-se a uma nova avaliação a ser definida pelo professor. Ao final dos semestres, esses dados serão repassados da Secretaria para o registro geral.

Cada professor juntamente com o Departamento, ficará responsável por adequar o sistema de avaliação como melhor se adaptar a sua disciplina.

O processo de avaliação do projeto pedagógico do Curso de Administração a Distância envolve a ampla equipe responsável pelo funcionamento do curso: Colegiado do Curso, Coordenador, Professores, Tutores, funcionários dos pólos e pessoal da SEDIS. Além destes, incluem-se os principais envolvidos no processo, os alunos. O Colegiado do Curso elegerá designará uma Comissão de Avaliação, que realizará, de forma sistemática, as seguintes atividades:

Semestralmente, ao final das atividades letivas, serão realizadas Oficinas de Avaliação com a presença da Comissão, do Coordenador, dos Professores, dos Tutores e dos funcionários. Além dos assuntos tratados na Oficina, os participantes responderão também a um questionário de avaliação das atividades do período.

Ao final de cada período letivo, os alunos farão avaliação, através de questionário via web, dos procedimentos pedagógicos utilizados no semestre, dos não discentes, do material adotado e do sistema de acompanhamento e comunicação como um todo.

As avaliações institucionais (UFRN e SINAES) também fornecerão informações que serão somadas às citadas acima e apresentadas pela Comissão ao Colegiado do Curso que se reunirá para tomada de decisão sobre mudanças e ajustes a serem efetuados.

## 11 SUPORTE PARA EXECUÇÃO DO PROJETO

Por se tratar de um curso a distância, a sua estrutura foi montada a partir da experiência que a UFRN já possui nessa modalidade, mediante a SEDIS-Secretaria de Ensino a Distância. Por outro lado, buscou-se adaptar o modelo atual à realidade do ensino de Administração, seguindo os princípios e diretrizes estabelecidos pelo Ministério da Educação-MEC e observando as práticas nacionais nessa modalidade.

Para tanto, serão realizados encontros presenciais e seminários temáticos com a participação dos professores das disciplinas, bem como os alunos serão assistidos por tutores, os quais serão selecionados de acordo com o perfil desejado, tratado em seguida. Garantindo a relação teoria-prática, os seminários tratarão de temas de relevância para o ambiente profissional e geográfico do aluno, sem prejuízo da realização das atividades discentes concernentes ao curso.

O planejamento dos seminários temáticos será realizado com a participação de Departamento de Ciências Administrativas, podendo constar de palestras, mesas-redondas, seminários, apresentação de resultados de pesquisas, ou por meio de avaliações escritas

englobando o conteúdo de todas as disciplinas ofertadas no período. Por outro lado, os discentes realizarão seus estudos a distância por meio de leituras individuais e coletivas, da participação em videoconferências, na utilização do sistema de acompanhamento, além do ambiente virtual de aprendizagem, dentre outras técnicas que a equipe de professores e coordenação julgar convenientes e adequadas.

## 11.1 – Sistema de Comunicação

### 11.1.1 – Descrição do Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância – SEDIS/UFRN

O ensino da administração vem sendo discutido por profissionais da área, por educadores e professores, notadamente na forma como os conteúdos são repassados aos alunos e no modelo de aplicação prática da teoria. Mintzberg (2005) critica os modelos tradicionais das escolas de MBA (Master Business in Administration), uma vez que elas estão fundamentadas na aplicação de estudos de casos padronizados e distantes da realidade do alunado. Também apresenta outras formas de ensino da administração, como a realização de visitas técnicas assistidas, desenvolvimento de negócios e produtos reais, bem como a aprendizagem no local de trabalho. Por outro lado, Maria Luiza Belloni (2001) prega que a socialização depende das decisões políticas da sociedade e que a concepção da educação do futuro determinará as tecnologias a serem utilizadas, bem como a sua integração com o processo de ensino.

Desta forma, respeitando os recursos disponíveis na UFRN, propõe-se desenvolver o Curso de Administração através de uma rede de comunicação que favoreça a integração entre os pólos regionais e a sede da universidade, de forma que privilegie a manutenção de uma equipe multidisciplinar, a designação de coordenadores com visão administrativa e pedagógica, manutenção de tecnologia de suporte ao modelo de comunicação previsto no curso, organização de um sistema de comunicação entre os diversos pólos regionais, bem como a formação permanente dos gestores do curso e equipe docente.

Para garantir um bom acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, a coordenação do curso disporá de uma estrutura de tutoria e de apoio pedagógico disponibilizado pela SEDIS-Secretaria de Ensino a Distância da UFRN, com o intuito de formar uma equipe que será responsável pelo acompanhamento dos processos didático-pedagógicos do curso, pela formação de educadores para a produção de materiais, pela

formação de educandos para o estudo a distância e pelo desenvolvimento de pesquisa e produção científica.

No acompanhamento da aprendizagem dos alunos, a UFRN contará com a participação de um Coordenador de Tutores, que trabalhará diretamente com os tutores, auxiliando-os nas atividades de rotina. Também será responsável pela avaliação contínua sobre o desenvolvimento do curso, apresentando feedback à equipe do curso, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas administrativas e pedagógicas, viabilizando novas práticas de ensino-aprendizagem.

Os Tutores atuarão como elo de ligação entre os estudantes e a instituição, cumprindo o papel de facilitadores de aprendizagem, por meio do esclarecimento de dúvidas, reforço de aprendizagem, coleta de informações sobre os estudantes para a equipe docente, e, principalmente, estimulando o comprometimento e a motivação dos alunos, os quais serão acompanhados conforme segue:

- Pelo Professor da Disciplina – de forma presencial e remota, com cronograma de atendimento;
- Pelo Coordenador de Pólo – de forma presencial e permanente, assim como toda a infra-estrutura do pólo;
- Pelo Coordenador de Tutores – de forma remota na Secretaria de Ensino a Distância-SEDIS;
- Pelos Tutores Presenciais (generalistas) – de forma presencial e permanente, nos pólos;
- Pelos Tutores a Distância (especialistas) – a distância na SEDIS e/ou nos pólos onde haja estrutura e pessoal qualificado;
- Pelos Gestores do curso – presencial e a distância no Departamento e na SEAD.

Os profissionais envolvidos no curso serão selecionados e capacitados de forma a atender as necessidades do ensino a distância, sendo que os tutores serão escolhidos através de um processo de seleção que terá os seguintes critérios para o candidato à função:

- Ser estudante de graduação ou pós-graduação regularmente matriculado em áreas da Administração; ou
- Ser graduado em áreas da Administração;
- Ter dedicação de carga horária compatível com seu contrato, incluindo possíveis atividades inerentes à tutoria fora do seu horário normal de trabalho;
- Ter facilidade de comunicação;

- Ter conhecimentos básicos de informática;
- Participar de Cursos de Formação.

O processo de capacitação dos tutores será realizado logo após a seleção e antes do início de suas atividades, constando da participação em um curso sobre ensino a distância, da participação em grupos de estudo sobre o material didático do curso e questões relativas ao processo de orientação. A atuação do tutor deverá ser precedida de uma certificação equivalente.

Após o programa de capacitação dos tutores, eles deverão estar aptos a assumir as seguintes funções:

- juntamente com os coordenadores de curso, cada equipe de tutores se responsabilizará pelo processo de acompanhamento da vida acadêmica dos alunos em todos os níveis;
- participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
- realizar estudos sobre a educação a distância;
- conhecer e participar das discussões relativas à confecção e uso de material didático;
- auxiliar o aluno em seu processo de estudo; orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- auxiliar o aluno em sua auto-avaliação;
- detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;
- estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso;
- participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
- relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso;
- avaliar com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso;
- apontar as falhas no sistema de tutoria;
- informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- mostrar problemas relativos à modalidade da EaD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos;
- participar do processo de avaliação do curso.

Como meios de interlocução, a tutoria utilizará a rede comunicacional viabilizada pela internet e outros meios de comunicação como telefone, fax e correio, a fim de permitir o acesso a todos os alunos matriculados no curso, através de contatos aluno-professor, aluno-tutor e aluno-aluno. Os recursos da Internet serão empregados para disseminar informações sobre o curso, abrigar funções de apoio ao estudo, proporcionar acesso ao correio eletrônico, fóruns e chats, além de trabalhos cooperativos entre os alunos. O “Ambiente Virtual de Aprendizagem” a ser desenvolvido na Internet será organizado especificamente para este curso. Toda a comunicação e divulgação vai contar com o auxílio da Internet, do telefone (0800), Correio Postal e fax. Por fim, também serão realizadas videoconferências.

## 11.2. – Recursos Educacionais

Conforme foi explicado no item anterior, os recursos educacionais a serem disponibilizados no curso serão através de material impresso, videoconferências, além do ambiente virtual de aprendizagem, conforme segue.

### 11.2.1 – Material Impresso

O principal interlocutor permanente no processo de aprendizagem será o material impresso, o qual estará sempre associado ao ambiente virtual, bem como aos temas a serem tratados nas videoconferências. Trata-se de mais importante porque é o único dos meios possível de estar disponível ao aluno em qualquer lugar e momento. Desta forma, os livros-texto serão produzidos em função do programa e objetivos da disciplina. Cada professor ou grupo de professores será responsável pela concepção, elaboração, e definição de quais conteúdos vão ser mais significativos na sua disciplina.

Através de uma parceria com as instituições envolvidas na Universidade Aberta, a produção dos materiais será realizada da seguinte forma: elaboração das orientações; formação dos autores; produção de texto pelos autores; adaptação metodológica para EaD; aplicação do projeto gráfico; aprovação do professor; diagramação; correção; aprovação pela comissão editorial; gráfica.

Esses materiais contemplarão o conteúdo teórico básico elaborado pelo professor responsável. Gráficos, esquemas, figuras, indicações bibliográficas obrigatórias e complementares, sugestões de atividades, hipertextos explicativos e para reflexão estarão

presentes no material a ser produzido, conferindo-lhe caráter didático. O material impresso será distribuído aos estudantes a cada encontro presencial.

### 11.2.2 – Videoconferências

Para proporcionar um maior contato com os professores das disciplinas e ampliar a aplicação pragmática dos conteúdos, bem como a interação entre os pólos, serão realizados durante o semestre dois encontros presenciais, um o primeiro e outro no último mês. Nos quatro meses restantes, serão desenvolvidas sessões de videoconferência, onde os professores poderão utilizar o espaço para interação com os alunos.

### 11.2.3 – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Através do ambiente virtual de aprendizagem, os participantes disporão de uma variedade de recursos que visam criar um ambiente colaborativo entre os estudantes, professores, coordenadores de Pólo, tutores e gestores. Este ambiente estará sendo gerido pela Secretaria de Educação a Distância da UFRN, a qual será responsável pela construção e manutenção do site.

Para este curso o ambiente foi planejado com o objetivo de oferecer apoio ao conteúdo impresso permitindo que, no conteúdo online, o estudante possa fazer uma leitura hipertextual e multimídia. A programação permite que cada tipo de usuário possa acessar de forma independente o ambiente e os conteúdos, incluindo textos, links, imagens, sons de acordo com a forma de comunicação estabelecida. Os usuários cadastrados são: professor, tutor, estudante e administrador. Cada usuário receberá um login e uma senha.

Desta forma, cada módulo terá os seguintes recursos materiais e humanos disponíveis para os participantes do curso:

- 01 livro impresso por disciplina
- 01 encontro presencial de 40 horas para cada disciplina
- videoconferências de 03 horas de duração cada (referem-se ao módulo e não às disciplinas)
- Ambiente virtual de aprendizagem
- 01 tutor presencial para cada 30 estudantes
- 01 tutor a distância para cada disciplina

### 11.3. Infra-estrutura de Apoio

A equipe central da UFRN/SEDIS será composta dos seguintes membros:

No Departamento de Ciências Administrativas:

- 01 coordenador do curso
- Secretaria
- 01 tutor para cada disciplina

Na SEDIS:

- Coordenação de tutores
- Apoio Pedagógico em EaD
- Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância – Gerenciamento das Informações
- Desenvolvimento em TI (Tecnologias de Informação) – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Produção de Materiais Didáticos para EaD
- Coordenação de Tutores

Nos Pólos Regionais:

- 01 coordenador de pólo
- 01 tutor presencial para grupo de trinta alunos

Em cada pólo haverá um centro de apoio com infra-estrutura e organização de serviços que permitem o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo e acadêmico do curso de Administração a distância, contando com microcomputadores, salas de videoconferência e biblioteca. Por outro lado, para manter contato com as instituições parceiras, haverá um Portal de Entrada e Grupos de discussão e Fórum permanente.

#### ATRIBUIÇÕES:

**COORDENADOR DE CURSO** – Responsável pela coordenação do curso. Implica em acompanhar e avaliar todo o processo de execução do curso.

**PROFESSORES** – Serão responsáveis pelas disciplinas de cada módulo do curso e estarão à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente.

COORDENADORES DE PÓLO – Serão indicados pelos representantes do curso e farão o acompanhamento dos estudantes.

COORDENADOR DE TUTORIA – Trabalha diretamente com os tutores auxiliando-os nas atividades de rotina.

TUTORES PRESENCIAIS e A DISTÂNCIA - Ocupam papel importante atuando como elo de ligação entre os estudantes e instituição. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçam a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e principalmente na motivação.

GESTORES – São responsáveis pela administração e gestão do curso como um todo.

## 12 – RESULTADOS ESPERADOS

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração a Distância pretende, mediante as avaliações propostas, ser permanentemente atualizado, haja vista a rápida mudança que acontece nos dias atuais, não somente em relação ao conhecimento, mas principalmente em relação ao desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, ferramenta essencial para a existência do Curso.

Neste sentido, espera-se que o ensino seja aperfeiçoado de forma permanente, utilizando técnicas e ferramentas metodológicas cada vez mais eficazes para o ensino à distância, uma equipe treinada, qualificada e, sobretudo, integrada para a consecução de melhores resultados de aprendizagem.

Outro resultado que se espera é que a distância não impeça que haja interdisciplinaridade e integração entre professores e alunos, que, conforme se planeja, serão promovidas pelos tutores nos pólos e pela SEDIS, com seu apoio logístico.

Espera-se ainda que a estrutura mista, a distância e presencial, aliada à ação de tutores e professores, garanta a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a relação teoria-prática, tão necessárias ambas ao aprendizado de conhecimentos, habilidades e atitudes que formam o perfil do administrador da atualidade.

Espera-se, finalmente, que os processos de avaliação, citados e a planejar, juntamente com a avaliação da aprendizagem do aluno, venham fornecer feedback permanente para o acompanhamento do projeto e aprimoramento de seus resultados.