

MARIA CECÍLIA TEIXEIRA REIS

**PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES DE UNIDADES DE EAD DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS MINEIRAS QUANTO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS
REFERENCIAIS DE QUALIDADE EM CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013**

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

R375p
2013

Reis, Maria Cecília Teixeira, 1986-
Percepção dos dirigentes de unidades de EAD das
Universidades Federais Mineiras quanto à institucionalização
dos referenciais de qualidade em cursos superiores a distância /
Maria Cecília Teixeira Reis. – Viçosa, MG, 2013.
ix, 130f. : il. ; 29cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Telma Regina da Costa Guimarães Barbosa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 118-128

1. Política pública. 2. Ensino a distância. 3. Ensino superior.
4. Universidades e faculdades públicas. I. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Administração e Contabilidade.
Programa de Pós-Graduação em Administração. II. Título.

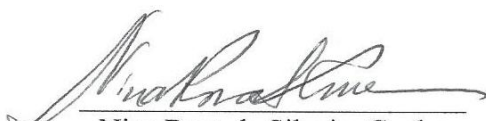
CDD 22. ed. 354

MARIA CECÍLIA TEIXEIRA REIS

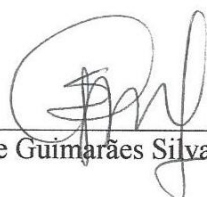
**PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES DE UNIDADES DE EAD DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS MINEIRAS QUANTO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS
REFERENCIAIS DE QUALIDADE EM CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de fevereiro de 2013.



Nina Rosa da Silveira Cunha



Silvane Guimarães Silva Gomes



Telma Regina da Costa G. Barbosa
(Orientadora)

*Dedico aos meus pais Hamilton e Zélia,
aos meus irmãos Henrique e Victória
e ao meu marido André.*

“Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.”

Lao Tsé

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora que abençoaram mais essa etapa de estudos.

Aos meus pais Hamilton e Zélia que além de mestres em minha vida, também o são por diploma, compreendendo dificuldades e contribuindo no desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus irmãos Henrique e Victória pelo incentivo e apoio.

Ao André por entender a distância, pela paciência e contínua atenção, além de agregar ao ano de 2012, uma nova conquista nos incluindo no time dos casados.

Aos colegas de pós-graduação, às turmas de 2010, 2011 e 2012, pela oportunidade de partilhar conhecimentos. As amigas que se formaram, Carla, Isabela, Mariana. As amigas que se estruturam e publicaram, Layon. As amigas que se mantém, Danielle e Vagner com conversas epistemológicas e copos de vinhos que corroboraram para que a construção desta pesquisa se tornasse mais enriquecedora.

À Damiana, Licia, Lina, Sâmara, Tássia e Thaís o agradecimento por tornar a jornada dupla de mestrado e casamento, uma caminhada de conquista, alegria e amizade sincera.

Recorro às palavras de Machado de Assis e agradeço aos meus amigos, pois: “Abençoados os que possuem amigos, os que os tem sem pedir. Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende. Amigo a gente sente!”

À Universidade Federal de Viçosa e, sobretudo, ao Programa de Pós-Graduação em Administração, pela oportunidade de difundir o conhecimento e expandir horizontes.

Aos professores e funcionários do Departamento de Administração, em especial aos que tive a oportunidade de trabalhar e aprender. À Luiza, por zelar por esta oportunidade, alertar os prazos e sanar nossas dúvidas. Meu agradecimento é especial para você! Obrigada!

À Prof.^a Telma Regina da Costa Guimarães Barbosa por ter me orientado e direcionado esforços para que minha percepção crítica como pesquisadora venha se solidificando. Às contribuições decorrentes da coorientação do Prof.^o Afonso A. T. F. C. Lima e do Prof.^o Bruno Tavares. À disponibilidade da Prof.^a Nina Rosa da Silveira Cunha e da Prof.^a Silvane Guimarães Silva Gomes em participar do processo de avaliação.

Aos dirigentes de educação a distância das universidades federais do Estado de Minas Gerais, a atenção e gentileza em participar e somar para a concretização desta pesquisa foi fundamental e essencial para que este trabalho alcançasse o êxito.

Muito Obrigada!

RESUMO

REIS, Maria Cecília Teixeira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2013. **Percepção dos Dirigentes de Unidades de EaD das Universidades Federais Mineiras Quanto à Institucionalização dos Referenciais de Qualidade em Cursos Superiores a Distância.** Orientador: Telma Regina da Costa Guimarães Barbosa. Coorientadores: Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima e Bruno Tavares.

Acredita-se que, para estabelecer variáveis de referência para a consolidação e a qualidade dos cursos superiores na modalidade de Educação a Distância (EaD) nas Universidades Federais Mineiras, torna-se necessário conhecer os caminhos percorridos para sua legitimação. Para isto, é preciso identificar como as Universidades Federais Mineiras estão adequando seus padrões organizacionais para tornar as ações em favor da qualidade e da consolidação das variáveis da EaD parte de seus hábitos e rotinas, refletindo, assim, a importância atribuída à qualidade da modalidade. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral identificar como as Universidades Federais Mineiras estão legitimando os “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância” em seus cursos superiores. Elaborou-se a revisão bibliográfica sobre as características da temática da EaD, a regulamentação da modalidade e os referenciais de qualidade. Em seguida a apresentação do referencial bibliográfico, abordando os pressupostos e fundamentos preponderantes da Teoria Institucional, com destaque para o conceito de legitimidade. A metodologia de natureza qualitativa utilizou-se de dados primários, considerando as onze Universidades Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, coletados por meio de entrevistas aplicadas aos sujeitos estratégicos, todos dirigentes das unidades de EaD dessas universidades. Para o tratamento e a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, traçando a caracterização das universidades mineiras quanto a EaD e, em seguida, as análises das entrevistas por categoria: Aspectos Pedagógicos, Recursos Humanos e Infraestrutura. Conclui-se quanto aos “Aspectos Pedagógicos”, que não somente a relevância atribuída a certos elementos, como o político-pedagógico, o perfil do aluno e a formação de equipe especializada é preponderante, assim como o inter-relacionamento funcional entre eles. Os sistemas de comunicação destacaram-se quanto ao investimento das universidades em novas TIC's, reforçando as ferramentas metodológicas para EaD. Quanto ao material didático, destaca-se a utilização de apostilas, vídeoaulas e quadro-digital a fim que esses recursos proporcionem simulações e interatividade aos discentes. Quanto aos aspectos pertinentes a avaliação institucional, foram destacados pontos sobre a periodicidade da mesma, que pode ser peculiar à realidade de cada universidade. Na

categoria “Recursos Humanos” destacaram-se os fatores relacionados ao recrutamento e seleção dos professores e tutores por meio de editais, que se enquadram em adequabilidade às normas; a capacitação da equipe multidisciplinar se mostrou em boas condições de atendimento, enquadrando-se em padrões organizacionais que atendem à qualidade do ensino, enquanto à insuficiência de pessoal foi consenso entre os entrevistados que questionam quanto ao investimento público em pessoal capacitado para realidade EaD. Quanto à categoria “Infraestrutura” de apoio, apresenta-se estímulo por parte da universidade quanto à construção de estrutura física de modo a acomodar instalações pertinentes a EaD, como salas para gravação de aulas, *webconferências*, fornecendo suporte para o desenvolvimento de material didático e conforto para as atividades administrativas. Na gestão acadêmico-administrativa, as unidades de EaD nas universidades estão, hierarquicamente, atreladas aos órgãos acadêmicos da instituição, fato que corrobora a valorização de padrões organizacionais estabelecidos em prol de reforçar o enquadramento no organograma institucional. Por fim, as diretrizes estabelecidas para a gestão financeira devem ser cumpridas de acordo com o que determina a legislação em prol de gerir de forma transparente e sustentável os recursos das fontes financiadoras. Entretanto, o engessamento e a obrigatoriedade de destino financeiro da EaD não permite a devida autonomia da gestão financeira. As variáveis de qualidade apresentam-se em condições favoráveis à legitimidade, pois, de acordo com a teoria, as ações implementadas no âmbito organizacional devem ser socialmente incorporadas e as práticas desempenhadas devem estar em conformidade às normas e à cultura predominante.

ABSTRACT

REIS, Maria Cecília Teixeira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2013.
Perception of Distance Learning Units Principals of Federal Universities in Minas Gerais Regarding Institutionalization of Quality Benchmarks for Colleges Distance.
Adviser: Telma Regina da Costa Guimarães Barbosa. Co-Advisers: Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima and Bruno Tavares.

It is believed that to establish reference variables for consolidation and quality of higher education in the form of distance education (DE) in the Federal Universities in Minas Gerais, it is necessary to know the paths chosen for their legitimacy. For this, we need to identify how the Federal Universities in Minas Gerais are adapting their organizational patterns to make actions in favor of quality and consolidation of the variables of distance learning part of your habits and routines, reflecting thus the importance attached to the quality of the modality. Thus, this research aims at identifying how this federal universities are legitimizing the "Benchmarks for Quality Distance Education" in their university courses. We prepared a literature review on the features of the theme of distance education, the regulation of the modality and the benchmarks of quality. Then the presentation of bibliographic references, addressing the prevailing assumptions and foundations of institutional theory, especially the concept of legitimacy. A qualitative methodology was used primary data, considering the eleven public universities and colleges of the State of Minas Gerais, collected through interviews applied to strategic subjects, all officers of the units of distance education at these universities. For the treatment and analysis of data to content analysis, tracing the characterization of mining university as distance education, and then, analyzes of interviews by category: Pedagogical Issues, Human Resources and Infrastructure. Concluded about the "Pedagogical Aspects", that not only the relevance attributed to factors such as the political-pedagogical profile of the student and the training of specialized staff is predominant, as well as inter-functional relationship between them. Communication systems stood out as the investment of new universities in ICT, strengthening the methodological tools for distance education. As for materials, there is the use of handouts, video classes and digital picture-in order that these resources provide simulations and interactivity to students. The aspects relevant institutional review, have been highlighted points on the same frequency, which may be peculiar to the reality of each university. In category "HR" stood out the factors related to recruitment and selection of teachers and tutors through public announcements, that fall into the suitability standards, the training of the multidisciplinary team showed up in good care

and it fits in organizational patterns that meet the quality of education, while the lack of staff was consensus among respondents that challenge public investment in trained staff to reality DE. As for the category "Infrastructure" support presents stimulus by the university as the construction of physical infrastructure to accommodate facilities relevant to distance education, such as rooms for recording lessons, web conferences, providing support for the development of educational materials and comfort for administrative activities. In managing academic and administrative units DL universities are hierarchically linked to academic bodies of the institution, thus corroborating the enhancement of organizational patterns established in favor of strengthening the institutional framework in the organization chart. Finally, the established guidelines for financial management should be performed in accordance with what the law provides in favor of managing in a transparent and sustainable resources of funding sources. However, the inflexibility and mandatory financial destiny of DE does not allow the proper autonomy of financial management. Quality variables are presented in favorable conditions for legitimacy, because according to the theory, the actions implemented in the framework should be socially embedded organizational practices and must be performed in accordance to the rules and prevailing culture.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
1.1	O Problema e sua Importância	4
1.2	Objetivos Geral e Específicos	5
1.3	Estrutura do Trabalho	5
2.	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E REFERENCIAIS DE QUALIDADE	6
2.1	Educação a Distância	6
2.2	Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância	18
2.2.1	Aspectos Pedagógicos	19
2.2.2	Recursos Humanos	24
2.2.3	Infraestrutura	28
3.	REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1	Origens e Características da Teoria Institucional	32
3.2	Objetivos e Processos da Teoria Institucional	36
3.3	Isomorfismo	42
3.4	Legitimidade	44
4.	METODOLOGIA	49
4.1	Tipo de Pesquisa	49
4.2	Modelo Teórico Operacional	49
4.3	Coleta de Dados	51
4.4	Tratamento e Análise dos Dados	52
5.	RESULTADOS E ANÁLISES	55
5.1	Caracterização da EaD nas universidades federais mineiras	55
5.2	Análise das Categorias	57
5.2.1	Categoria: Aspectos Pedagógicos	58
5.2.2	Categoria: Recursos Humanos	82
5.2.3	Categoria: Infraestrutura	96
5.3	Importância atribuída à educação a distância	109
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE	129

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação a Distância (EaD) tem demonstrado importante capacidade de expansão e difusão e vem permitindo, por meio do acesso a educação superior, maior integração dos cidadãos em uma sociedade plural. Dados da então Secretaria de Educação a Distância (SEED), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ligada ao Ministério da Educação (MEC), indicam que a EaD obteve crescimento de 6,32% no período 2010 a 2011, atingindo, em dezembro de 2011, a marca de um milhão de alunos matriculados em cursos superiores e de pós-graduação autorizados e credenciados pelo MEC (MEC/INEP, 2011). Esse crescimento, conforme informações contidas no Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (2010), evidencia que, ao longo dos anos, a cultura referente à modalidade está sendo difundida e aceita na concepção dos brasileiros.

A política de educação a distância no Brasil tem base legal estabelecida no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005. É caracterizada pela mediação didático-pedagógica com uso intenso das tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em diversos lugares.

O referido Decreto estabelece também que a EaD pode ser ofertada em diferentes níveis e modalidades educacionais: básica, de jovens e adultos, especial, profissional, técnica de nível médio, tecnológica de nível superior e superior. Nesta última, enquadram-se os cursos e programas sequenciais: graduação, especialização, mestrado e doutorado.

A regulamentação da EaD, especificamente para o nível superior, ocorreu com a publicação do Decreto nº 5.800/2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e trata do credenciamento de instituições que ministram cursos a distância com direito a certificação. Este Decreto consolidou regulamentações anteriores e, no cumprimento de seu papel social, possibilitou que a educação superior aumentasse seu leque de possibilidades de oferta de cursos, além de ter contribuído para a expansão e interiorização da oferta de programas de educação superior no País. Desta forma, amplia o acesso a educação superior pública levando tais cursos a diferentes regiões e favorecendo o alcance da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE é um plano decenal de metas para a expansão e melhoria da qualidade da educação no Brasil e estabeleceu, para os decênios 2001-2010-2020, a meta de elevar a taxa bruta de matrícula para 50% (em 2008 era de 25,2%, única fonte disponível em janeiro, 2013)

e a taxa líquida para 33% (em 2008 era de 13,7%) da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior. A taxa bruta corresponde ao total de matrículas no ensino superior dividido pelo total de jovens de 18 a 24 anos, enquanto a taxa líquida considera apenas as matrículas daquela faixa etária.

Conforme o PNE 2001-2010, entre os países da América Latina, o Brasil possuía uma das porcentagens mais baixas de matriculados na educação superior (menos de 12%) dentro da população de 18 a 24 anos, ao passo que este percentual atingiu 40% na Argentina, 20,6% no Chile, 26% na Venezuela e 20,6% na Bolívia.

Assim, para alcançar a meta de ampliação de matrículas na educação superior, o PNE tem como uma das estratégias ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e da interiorização da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação a população na idade de referência e as características regionais das micro e mesorregiões.

A modalidade de EaD, por meio do Sistema de Universidade Aberta do Brasil, passa então a figurar como grande contribuinte para os avanços na política de educação superior no Brasil, sinalizando o início de um processo de transformação e de mudança capaz de alterar a conjuntura anterior.

No intuito de garantir a EaD a qualidade e as condições básicas para o desenvolvimento dos cursos, o MEC elaborou o documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”, que constitui um norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, de supervisão e de avaliação da modalidade. O documento estabelece variáveis, que contemplam: a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação; o material didático; a avaliação; a equipe multidisciplinar; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa; e a sustentabilidade financeira.

Com base no conteúdo do documento supracitado, entende-se que, para garantir o cumprimento dos objetivos do MEC em relação a qualidade da EaD e proporcionar, a essa modalidade, a efetividade de uma política pública de expansão do ensino superior de qualidade, é preciso que as dimensões estabelecidas nos “Referenciais de Qualidade” sejam plenamente adotadas e implantadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Acredita-se que, ao imprimir ações condizentes com os “Referenciais de Qualidade”, as IES possam proporcionar à educação superior a distância a legitimidade requerida pela sociedade e pelo Governo, adequando suas práticas e estruturas para o desenvolvimento dos cursos às normas

estabelecidas. Em outras palavras, os “Referenciais de Qualidade” devem ser legitimados e institucionalizados nas IES.

No contexto dos estudos organizacionais, salienta-se uma teoria que aborda a adaptação das organizações frente as mudanças ambientais, como a inserção de novas tecnologias para disseminação da aprendizagem, a Teoria Institucional, a qual, em síntese, busca investigar como práticas e padrões adquirem condições de valores e são legitimados nas estruturas sociais (NOVAIS, 2009). A Teoria Institucional destaca-se entre as perspectivas teóricas abordadas nos estudos organizacionais contemporâneos, que envolvem aspectos políticos, ideológicos, valores, práticas e costumes culturais (RESENDE, 2009).

Entre as contribuições importantes da proposta institucional para o estudo das organizações está a reconceitualização do ambiente, incorporando os aspectos socioculturais (SCOTT, 1995). A incorporação das práticas metodológicas para EaD, assim como a aceitabilidade de que a nova didática permeará o cenário da educação nacional de maneira efetiva, estão atreladas ao fato de a modalidade passar a adquirir condições para alcançar legitimidade.

Com a institucionalização, processos sociais, obrigações ou circunstâncias assumem *status* de norma no pensamento e na ação sociais (MEYER; ROWAN, 1977). Segundo os autores, a institucionalização representa um processo que está condicionado pela conformidade das organizações às normas socialmente aceitas. Seguindo esta forma de análise, a legitimidade é considerada obrigatória para as entidades sociais.

A institucionalização de procedimentos ou regras requer, fundamentalmente, que sejam considerados legítimos, pois, assim garantirá sua manutenção na organização, reflexo da adequação de suas práticas e estruturas aos valores presentes no ambiente ao qual estão inseridas. De acordo com Machado-da-Silva et al. (2010), legitimidade é a palavra-chave da teoria institucional.

A manutenção de determinado procedimento representa a percepção generalizada de que ele é correto e desejável dentro de determinado sistema de normas, de valores, de crenças e de definições socialmente construídas, como destaca Suchman (1975) e que a organização passou a incorporá-lo em seus hábitos e rotinas (BERGER; LUCKMANN, 1985).

1.1 O Problema e sua Importância

O panorama de ascensão da EaD pode ser observado nas IES públicas e privadas brasileiras. Destaca-se que o Estado de Minas Gerais é detentor da maior quantidade de universidades federais e todas oferecem cursos na modalidade EaD.

A flexibilização de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, metodologias e tecnologias exige que as práticas, antes estabelecidas para a educação presencial, sejam adequadas em termos de pessoal e institucionalmente a modalidade EaD, através de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisas e de comunicação com qualidade (MORAN, 2003).

A adequabilidade de professores, de alunos, de técnicos e de gestores nas Universidades Federais Mineiras a modalidade EaD deve ser direcionada para o alcance da qualidade. Estes indivíduos, responsáveis pela execução das tarefas e dos procedimentos, personificam e legitimam os principais modelos funcionais de operação necessários a adequação dessas instituições as demandas sociais (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Neste sentido, acredita-se que, para estabelecer variáveis de referência para a consolidação e a qualidade dos cursos superiores na modalidade de EaD nas Universidades Federais Mineiras, torna-se necessário conhecer os caminhos percorridos para sua legitimação. Para isto, é preciso identificar como as Universidades Federais Mineiras estão adequando seus padrões organizacionais para tornar as ações em favor da qualidade e da consolidação das variáveis da EaD parte de seus hábitos e rotinas, refletindo, assim, a importância atribuída à qualidade da modalidade.

Assim, a presente pesquisa propõe buscar respostas para a seguinte questão: **Como as Universidades Federais Mineiras estão legitimando os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância em seus cursos superiores?**

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela pertinência de se investigar as relações que as variáveis de qualidade, presentes no documento “Referenciais de Qualidade para EaD”, têm com a realidade da EaD nas universidades federais mineiras.

Soma-se a isso o fato de a produção científica acerca da EaD ser ainda escassa na literatura nacional devido sua recente regulamentação para o ensino superior e ao fato de as IES estarem começando a despertar para possibilidades trazidas pela modalidade de ensino e para a necessidade de implementação condizente com os “Referenciais de Qualidade”, fomentando, assim, sua consolidação num ambiente cuja predominância é o ensino presencial.

1.2 Objetivos Geral e Específicos

O presente estudo tem por objetivo geral identificar como as Universidades Federais Mineiras estão legitimando os “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância” em seus cursos superiores.

Especificamente, pretende-se:

- a) Identificar a percepção dos dirigentes das unidades de educação a distância das universidades federais mineiras sobre a importância atribuída às variáveis, que norteiam a oferta e a consolidação da educação superior na modalidade a distância, contidos no documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”;
- b) Agrupar as variáveis de qualidade da modalidade de educação a distância segundo os fatores relacionados a legitimação; e
- c) Identificar a percepção dos dirigentes das unidades de educação a distância das universidades federais mineiras quanto à aceitabilidade da modalidade de educação superior a distância.

1.3 Estrutura do Trabalho

O estudo encontra-se estruturado em capítulos. O Capítulo I, Introdução, apresenta o delineamento da pesquisa, o problema, a importância e os objetivos geral e específicos. O Capítulo II apresenta a revisão bibliográfica sobre as características da temática da educação a distância, a regulamentação da modalidade e os referenciais de qualidade. O Capítulo III propõe a apresentação do referencial bibliográfico, abordando os pressupostos e fundamentos preponderantes da Teoria Institucional, com destaque para o conceito de legitimidade. O capítulo IV descreve o método utilizado no estudo, caracterizando a pesquisa junto aos procedimentos metodológicos. O Capítulo V apresenta os resultados encontrados e sua análise aliados a teoria. O último Capítulo (VI) apresenta as considerações finais e algumas recomendações para trabalhos futuros, seguindo-se as referências bibliográficas e apêndice.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E REFERENCIAIS DE QUALIDADE

2.1 Educação a Distância

Estima-se que a Educação a Distância (EaD) surgiu no final do século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Segundo Peters (2003), o primeiro marco da EaD foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, em 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, que oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Essa prática de ensino foi seguida em 1833 na Suécia e em 1840 na Inglaterra. Entretanto, segundo Litwin (2001), as atividades de EaD eram realizadas por instituições particulares, sendo os cursos realizados por correspondência e subordinados a temas de fraco valor acadêmico, enquanto o público-alvo era composto quase exclusivamente por estudantes que haviam fracassado no ensino dito tradicional. Essa origem da formação a distância é responsável pela conotação negativa, muitas vezes associada a esta modalidade.

No cenário brasileiro, os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) demonstram que, pouco antes de 1900, anúncios em jornais do Rio de Janeiro já ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia, ministrados por professores particulares. Gonzalez (2005) destaca, entre as primeiras iniciativas, que em 1904 surgiram as escolas privadas internacionais, as quais começaram a oferecer cursos pagos por correspondência. Em 1934, Edgar Roquette-Pinho instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro e os alunos começaram a usufruir da oportunidade de acesso prévio a folhetos, esquemas de aulas e comunicação por correspondência. Em 1939, criou-se o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo, ofertando cursos por correspondência.

De acordo com Nogueira e Moraes (2009), o crescimento de projetos de informatização e a busca por democratização do acesso a educação nas políticas públicas contribuíram, a partir do final da década de 1980, para o avanço significativo da EaD no Brasil. No ano de 1991, iniciou-se o programa Jornal da Educação – Edição do Professor, o qual, em 1995, foi incorporado a TV Escola (Canal Educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação). Outros programas foram desenvolvidos pelo MEC, tais como: Formação pela Escola, Mídias na Educação, Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), Programa de Formação de Professores em Exercício (ProFormação), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Pro-Infantil) e no Ensino Fundamental e, ou no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), TV e Rádio Escola, Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED) e Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec).

Relatos cronológicos sobre o surgimento de universidades com oferta de EaD são apresentados por diversos autores, tais como Litto e Formiga (2009), Nunes (2009), Moore e Kearsley (2008), Gonzalez (2005) dentre outros. Em 1951, registra-se a Universidade de Sudáfrica; em 1968, a *University of the South Pacific*; em 1971, a *British Open University* e, em 1972, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED). Especificamente na América Latina, os registros surgiram em 1947 no México e Colômbia e, em 1960, com a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, na Argentina.

Com a regulamentação da Lei nº 403/1992, a criação de cursos de extensão a distância e a proliferação de cursos de especialização se destacaram, principalmente, junto a iniciativa da Universidade Federal de Brasília. Na oferta de cursos de graduação, destaca-se, *a priori*, a experiência da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) por articular ações de EaD, desenvolvidas por mais de 70 universidades federais, estaduais e municipais, bem como do Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) que, em parceria com seis universidades públicas, buscou difundir a oferta gratuita de cursos de graduação, extensão e pós-graduação. Mais recente, a partir de 2005, no campo das universidades públicas, destaca-se a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

As sociedades contemporâneas permitiram a emergência de iniciativas em EaD, no intuito de atender a dinamicidade das mudanças sociais e educacionais (BELLONI, 2003). Dentre essas mudanças, muitas são pertinentes aos avanços das ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), que estão sendo utilizadas como suporte às metodologias didáticas no âmbito da EaD.

Atualmente, um dos desafios da EaD consiste em oferecer um sistema de ensino aberto e eficaz, que venha a otimizar a seleção, captação e elaboração de dados, informação e conhecimentos, reduzindo as barreiras da distância e do tempo real, sem perder de vista os fins educacionais a que se propõe. Como qualquer sistema educativo, seja presencial ou a distância, a concepção educacional deve estar atrelada a filosofia de ensino e a determinados valores sociais e individuais (BELLONI, 2003).

É oportuno ressaltar que a EaD é caracterizada por Sistema Educacional e não simplesmente modalidade de ensino, sendo difundida com seriedade e comprometimento a suas peculiaridades, sistemas e sujeitos da aprendizagem. O aluno deve ser e se sentir integrante deste sistema educacional em que está envolvido. As condições para integração do aluno à escola e às suas comunidades social, cultural e econômica devem ser instigadas e podem ser proporcionadas pelo uso contínuo das TIC's (ROCHA, 2010).

Neste contexto, é importante destacar a diferenciação entre ensino e educação. O ensino reflete atividades de treinamento, de capacitação e difusão de informações (MAROTO, 1995). A educação é considerada um processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas, física-morais, intelectuais e estéticas, que influencia e converge para a formação de traços de personalidade e do caráter, implicando uma concepção de mundo, idéias, valores e modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação em face de situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1990).

Segundo Resek Neto (2008), por meio do sistema educacional a distância, compreende-se que educar é coordenar, somar valores aos conhecimentos adquiridos durante uma vivência, é contribuir para a construção de saberes cooperativos e integradores que juntamente com as TIC's desenvolvem no ser humano uma visão mais humanística, que busca contribuir, conscientemente, para a sociedade onde se vive. Santos (2003, p. 42) afirma que “[...] ao repensar o sistema educacional, neste processo de mudanças, é importante situar a integração da informática e da prática pedagógica, para que professor e aluno façam parte de um processo de preparação contínua, com autonomia para construir o próprio conhecimento”. Belloni (2003, p. 42) ressalta que “[...] na aprendizagem autônoma, ao contrário, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem”.

Segundo Moran (2003), a educação deve oferecer situações de problematização, fazendo refletir sobre a realidade para que os estudantes aprendam a administrar conflitos, pensamentos divergentes, respeitar a opinião dos outros, contra-argumentar de tal modo que esse processo não seja de luta, agressão ou competitividade. As práticas pedagógicas devem contribuir para formar cidadãos “[...] como sujeito histórico e transformador da sociedade e contribuir para a produção do conhecimento, compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo” (MORAN, 2003, p. 72).

Bacha Filho (2003, p. 32) apresenta que:

Esforços para a melhoria do sistema educativo devem centrar-se na ampliação das oportunidades de aprendizagem... a EaD é um possível instrumento para concretizar políticas de equidade que aumentem as oportunidades educativas de grupos tradicionalmente marginalizados e permitam a construção de uma sociedade em que todos os cidadãos compartilhem um patamar comum de conhecimentos e códigos culturais, atenuando a injusta exclusão social.

Assim, a formação profissional atualizada e acessível, segundo Belloni (2003), será não apenas direito de todos e, conseqüentemente, dever do Estado, mas constituirá provavelmente o melhor, senão o único meio para evitar a desqualificação da força de

trabalho e a exclusão social de grandes parcelas da população, constituindo um importante fator de estabilidade.

Segundo Maia e Mattar (2007), a EaD recebeu denominações diversas em diferentes países, tais como estudo ou educação por correspondência, no Reino Unido; estudo em casa e estudo independente, nos Estados Unidos; estudos externos, na Austrália; telensino ou ensino a distância, na França; estudo ou ensino a distância, na Alemanha; educação a distância, na Espanha; Teleducação em Portugal, dentre outras.

É importante retratar os inúmeros relatos de autores, que enfatizam a importância e benefícios da EaD na educação. A EaD é considerada como aprendizado planejado, que ocorre normalmente em local diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, utilizando a comunicação por meio de tecnologias, além de disposição organizacional e de suporte administrativo especial (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Segundo Aretio (1995), a EaD caracteriza-se por sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática de diversos recursos didáticos que possibilitam a aprendizagem independente e flexível dos alunos. Segundo Carvalho (2009), a compressão espaço-tempo na EaD acarretou benefícios como a flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como ferramenta didática e a considerável ampliação no leque de pessoas que podem incluir-se em processo de formação institucional.

A EaD busca enfatizar a eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos que, segundo Litwin (2001), ocorre através de: ágeis mecanismos de inscrição; distribuição eficiente dos materiais de estudo; informação precisa; eliminação de barreiras burocráticas do ensino convencional; atenção e orientação aos alunos, tanto no período inicial do estudo como no seu transcurso. Já Parente (2004) atribui à EaD características de dinamismo, promoção de novos conhecimentos e o prazer do estudar, do aprender, promovendo aprendizagem e renascimento constante, ao proporcionar interatividade, burlando as distâncias territoriais e materiais.

Azevêdo (2000, p. 2) ratifica que o fator de interatividade, proporcionado pela tecnologia empregada na EaD, possibilita que “[...] uma mensagem possa ser enviada em determinado horário para um grupo de 30 ou 40 pessoas que a lerão, cada uma em um horário diferente e a ela reagirão, também, cada uma no seu tempo”. O autor considera que, ao utilizar a via *internet*, pode-se experimentar aprender junto com outros, interagindo com muitos,

independente do tempo e do lugar de cada um. Segundo Zucker (2003), os estudantes que utilizam computadores para os estudos irão desenvolver habilidades tecnológicas e, com a utilização da *World Wide Web*, eles desenvolverão habilidades cognitivas para procurar, organizar, analisar e utilizar a informação de forma mais eficiente e eficaz.

O estudante da modalidade EaD necessita ultrapassar o papel de passivo, de escutar, de ler, de decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento (MORAN, 2003). Assim, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento.

Belloni (2003, p. 39), considera que o processo de ensino e aprendizagem está: “[...] centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas, considerando-o como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo”. Na EaD, o discente passa a ser o foco do processo ensino-aprendizagem na busca daquilo que precisa aprender, autoadministrando seu estudo e procurando “[...] buscar, encontrar, selecionar e aplicar” o conhecimento adquirido e não mais estar apenas passivo, recebendo-o e memorizando-o (MAIA; MATTAR, 2007, p. 83).

Na opinião de Petri (1996), a EaD deve ser compreendida como modalidade de se fazer educação pela democratização do conhecimento, onde o conhecimento deve estar disponível a quem se dispuser a conhecê-lo, independente do lugar, do tempo e de engessadas estruturas formais de ensino. A EaD democratiza o acesso a educação, na medida em que, com menor custo, possibilita atender alunos que se encontram dispersos geograficamente e localizados em cidades onde não há instituições de ensino convencionais (ARETIO, 2004). Nesta linha de pensamento, para Ruiz (2007, p. 42) “as distâncias e as desigualdades do nosso Brasil dificultam o acesso ao ensino e a EaD democratiza as oportunidades [...]”.

A EaD corresponde a uma estratégia desenvolvida através de sistemas educativos, que se encarregam de oferecer educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldades de acesso a serviços de educação regulares (GONZALEZ, 2005). O autor complementa que, nesta modalidade, professor e aluno estão separados no espaço e, ou tempo, o controle do aprendizado é realizado de forma mais intensa por parte do aluno do que pelo instrutor a distância, sendo que a comunicação entre professor e aluno é mediada por documentos impressos ou pelo emprego de tecnologia.

O crescimento, a expansão e o barateamento do acesso as TIC's no Brasil e no mundo, de acordo Blois (2004, p. 102) fizeram com que “organizações até então afastadas da EaD passassem a encará-la como desafio a ser vencido, prevendo, em curto prazo incorporá-la às

suas ações”. A EaD tem se nutrido deste desenvolvimento tecnológico, incorporando às suas práticas diversas tecnologias ao longo de sua história.

Incentivados pelas oportunidades advindas do uso das TIC's, cada vez mais cidadãos, instituições e o próprio Governo Federal vêm na forma de educar a distância um meio para democratizar o acesso ao conhecimento, bem como expandir oportunidades de trabalho e de aprendizagem ao longo da vida (ROSINI, 2007). Entre as exigências do mercado de trabalho está a busca por maior nível de qualificação do trabalhador. Fato que podem vir a ser dirimido com o auxílio de avanços tecnológicos otimizados em prol do âmbito educacional, de modo a qualificar, capacitar e desenvolver conhecimentos e habilidades nos trabalhadores, assim como fomentar a competitividade entre organizações, suprimindo as necessidades do mercado de trabalho (MARTINEZ; PERIC, 2009).

Com os avanços da sociedade contemporânea, o sistema de ensino não deve restringir-se apenas ao ambiente de sala de aula. Com a massificação da utilização da *internet*, os alunos acabam por utilizá-la como ferramenta em seu cotidiano, para acesso e transmissão de informação. As instituições de ensino devem acompanhar esta tendência e utilizá-la como meio para a construção e transformação da informação em conhecimento (FERREIRA, 2010).

O uso constante de tecnologias digitais e das redes de comunicação interativas estão amplificando e provocando transformações na relação com o saber (LÉVY, 2004). O prolongamento de determinadas capacidades cognitivas humanas é redefinido, em razão do suporte tecnológico, colocando em questão o funcionamento das instituições e a divisão do trabalho, que estão inseridos agora nas possibilidades de criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede. O processo de transformação tecnológica e sua crescente expansão estão relacionados com a capacidade de criar interface entre campos tecnológicos, que utilizam linguagem digital na qual a informação pode vir a ser gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida (CASTELLS, 2003).

Didaticamente, segundo Maia e Mattar (2007), há uma distância a ser vencida, a distância transacional. Segundo Moore (1993, p. 2) “é a distância da compreensão e percepção causada pela distância geográfica que tem de ser ultrapassada por professores, alunos e instituições educativas de forma a que ocorra um processo de aprendizagem eficaz, deliberado e planejando”. Rosini (2007, p. 65) ressalta que a EaD como “proposta alternativa do processo de ensino-aprendizagem, significa pensar em um novo modelo de comunicação, capaz de fundamentar e instrumentalizar a estratégia didática”. A instrumentalização da didática facilita o aprendizado, desenvolve confiança, fortalece a relação e auxilia o aluno, gerando mais diálogo e diminuindo a distância transacional (MAIA; MATTAR, 2007).

Observa-se, então, a expressiva contribuição dos avanços tecnológicos e das redes de comunicação interativa para a expansão da EaD, que de acordo com Belloni (2003), constituem as ferramentas das TIC's, utilizadas como:

- Recursos de tecnologia de informação, como redes telemáticas transmitidas pela *internet* (*e-mail*, lista de discussão, fórum e *chat*), *Cd-Roms* didáticos e, ou teleconferências.
- Recursos de tecnologia de comunicação, como meios audiovisuais de massa, vídeoconferência, através da transmissão aberta por antena de programação única (rádio e televisão).
- Material de apoio complementar de uso pessoal, constituídos por produtos gravados, avaliados como recursos leves por não imporem restrições de horário e de lugar e permitirem aos estudantes maior liberdade e autonomia (fitas, CDs, DVDs e disquetes).

Dentre os modelos de comunicação para EaD, segundo Rosini (2007) o emissor não apenas deve transmitir as mensagens, mas promover o diálogo e a participação. São considerados instrumentos tecnológicos de aprendizagem:

- Tecnologias assíncronas: recursos independentes do tempo que podem ser acessados quantas vezes forem necessários, através da troca de mensagens textuais entre os participantes de um grupo de trabalho, *e-mail*, listas de discussão, vídeos e áudio, etc.
- Tecnologias síncronas: recursos dependentes do momento, pois ocorrem em tempo real. Existe a necessidade de recursos complementares de *software* e *hardware*, nos quais há uma área de trabalho onde todos interagem sobre o mesmo objeto, bem como conferências (*chats*), que permitem a troca de informações textuais e vídeoconferências, que possibilitem a troca de áudio e vídeo, entre outros recursos.

Dentre as instituições pioneiras na formulação de ferramentas próprias para a EaD no Brasil, destacam-se: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Laboratório de Ensino a Distância; a Universidade Anhembí Morumbi (UAM), com o Departamento de Ensino Interativo a Distância; a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com o UNIFESP Virtual; as Faculdades Cariocas e a comunidade virtual de estudo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o Projeto Virtus (MAIA; MATTAR, 2007),

O processo de transição no campo da educação aliado a transformações rápidas e abruptas pode vir a acarretar mudanças de paradigma no âmbito educacional. Observa-se que o desafio da EaD é o mesmo que enfrenta a educação presencial: elevar o nível de formação em distintos níveis, em especial no nível de formação universitária que está propiciando a

população, bem como estimular a pesquisa com vista a avançar em melhorias da qualidade do ensino (PETERS, 2003).

Assim como na educação presencial, entre as funções do gestor na modalidade a distância está a atribuição de dirigir o trabalho dos membros da instituição por meio de planejamento, organização, direção e controle, além da elaboração de estratégias, definições de objetivos e execução dos planos de coordenação de atividade, buscando solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao plano (RUMBLE, 2003).

Para Moran (2003, p. 40):

A educação *online* também está começando a trazer contribuições significativas para a educação presencial. Algumas universidades integram aulas presenciais com aulas e atividades virtuais, flexibilizando tempos e espaços e ampliando os espaços de ensino aprendizagem, até agora praticamente confinados a sala de aula.

Ao invés de ser vista como rival a educação presencial, a EaD traz possibilidades de comunicação e informação, além de fazer com que repensemos as práticas de ensino. Portanto, as duas modalidades podem conviver em harmonia, aproveitando o que de melhor cada uma oferece. Belloni (2002) destaca que se pode vislumbrar no futuro do campo educacional a "convergência de paradigmas" que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas, que incluirão o uso intensificado das TIC's. Segundo Arieira et al. (2009), o papel da EaD não é o de substituir a educação tradicional, mas complementá-la na individualização dos conhecimentos de cada cidadão, de acordo com seus perfis, preferências e habilidades cognitivas.

A EaD não pode transformar a educação em um mero produto que interesse aos seus possíveis "compradores". O rigor e a exigência acadêmica devem ocupar lugar central nas preocupações dos órgãos normativos e fiscalizadores dos sistemas, ao lado de um sistema adequado de avaliação externa que estimule a análise, a atualização dos cursos, a qualidade do ensino e o reconhecimento profissional e salarial dos profissionais da educação envolvidos (BACHA FILHO, 2003).

Gonzalez (2005) destaca problemas observados com a implementação da EaD: na organização de projetos pilotos sem a adequada preparação de seu prosseguimento; ausência de critérios de avaliação dos programas/projetos; descontinuidade dos programas; inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos; programas pouco vinculados às necessidades reais do país; manutenção de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da EaD; pouca divulgação dos projetos; inexistência de canais de interferência social; e organização de projetos pilotos apenas no intuito de testar novas metodologias.

Apesar de problemas e limitações, para Moore e Kearsley (2008) a expansão da modalidade EaD é justificável e benéfica para a realidade mundial, tendo em vista a oportunidade de acesso a novos aprendizados e treinamentos; por proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer combinação de educação com trabalho e vida familiar; e agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Garantir que o processo de implantação de uma política pública como a educação mediada e dependente das TIC's seja eficiente e de qualidade é considerado um desafio. A apropriação da inovação pelos professores e tutores deve ser pensada não só como mera ferramenta de uma, quem sabe, nova pedagogia, mas também como conteúdo ético e estético de uma educação transformadora (LAPA; PRETTO, 2010).

Apesar de a dinâmica educacional expansionista implicar o repensar das atuais políticas, no sentido de consolidar um conjunto de ações e de experiências bem-sucedidas em andamento, supõe também a busca de ações que contribuam para a expansão, articuladas a melhoria das condições de oferta (DOURADO, 2008).

O crescimento da EaD atrelado ao uso de novas tecnologias educacionais nas IES do Brasil advém da tendência para sedimentar políticas públicas do Estado a esta modalidade de ensino (TACHIZAWA; ANDRADE, 2003). De acordo com Franco (2005), a ampliação qualificada da EaD emerge como determinação política para intensificar a oferta de educação em todos os níveis, atendendo maior número de indivíduos. Segundo o autor, a dimensão territorial do Brasil, a diversidade regional e social e a demanda crescente pela educação superior tornam a EaD uma prioridade a ser, efetivamente, concretizada e institucionalizada no País.

A atuação do poder público no sentido de exigir a consolidação de práticas de ensino com um padrão de qualidade, que atenda aos princípios de uma educação democrática e transformadora, garantirá ao aluno a oportunidade de estar se desenvolvendo como ser humano crítico, criterioso e consciente, que busque resolver os problemas atuais da sociedade onde vive (BACHA FILHO, 2003).

No Brasil, a política de educação trata a modalidade de EaD com base legal estabelecida no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005, em seu art. 1º como:

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

O primeiro registro normativo consta no capítulo Ensino Supletivo, Lei nº 5.692/1971, que faz prever o emprego de multimeios, como rádio, televisão e correspondência, para o alcance do maior número de alunos (NOVAIS, 2009). Nesse intuito, em 1984, foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado 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.

O histórico sobre a regulamentação político-legal da EaD desenvolveu-se na década de 90, pois, além de presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), remete a demais portarias e decretos publicados no intuito de oferecer maior esclarecimento a modalidade. Com o auxílio dos Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998 e das Portarias do MEC nº 301/1998 e nº 2.253/2001, incentivou-se o desenvolvimento e a veiculação de programas de EaD com oferta em diferentes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, técnicos de nível médio, tecnológicos de nível superior e educação superior. Neste último, enquadram-se os cursos e os programas sequenciais: graduação, especialização, mestrado e doutorado. A Portaria nº 2.253/2001 reitera a autorização para as IES do sistema federal de ensino introduzirem, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem métodos não presenciais. A Portaria nº 4.059/2004 passou a estabelecer que 20% da carga horária dos cursos presenciais poderiam ser realizadas a distância, sendo que o percentual refere-se ao total da carga horária de um curso, devendo a instituição organizar o currículo do curso de modo que a somatória da carga horária do curso destinada às atividades por meio da EaD não ultrapasse os 20%.

O Decreto nº 5.622/2005 fundamenta-se na manutenção do credenciamento específico de IES para a modalidade de EaD, na diversidade de oferta de cursos e instituições credenciáveis, na definição do território geográfico e institucional dos cursos (configurando-se como uma lei de proteção de mercado) e na manutenção dos momentos presenciais nas atividades avaliativas, destacando que as atividades devem ser pautadas nos Referenciais de Qualidade.

Contudo, a institucionalização decorrente da legislação pertinente a EaD ocorreu, efetivamente, com a publicação do Decreto nº. 5.800/2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta no Brasil (UAB) e trata do credenciamento de instituições que ministram cursos a distância com direito a certificação. Este Decreto consolidou as regulamentações anteriores e, no cumprimento de seu papel social, possibilitou que a educação superior aumentasse seu leque de possibilidades de oferta de cursos, além de contribuir para a expansão e interiorização da oferta de programas de educação.

O Sistema UAB foi criado em 2005, pelo MEC, no âmbito do Fórum das Universidades Estatais pela Educação, para a articulação e a integração de um sistema nacional de educação superior a distância. Com caráter experimental, seu propósito é sistematizar ações, programas, projetos e atividades pertencentes a políticas públicas voltadas para ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. O Sistema UAB reflete uma parceria entre consórcios públicos, nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), para a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Portanto, não se trata de uma nova instituição de ensino, mas de articular as já existentes, com a proposta de socializar oportunidades de ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros, sem oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

O Sistema UAB objetiva, entre as prioridades, oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém, ainda sem graduação, bem como formação continuada àqueles já graduados, além de ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. O programa pretende, também, reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Entre as propostas do Sistema UAB está a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, além de temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.

No estudo conduzido por Moré et al. (2011), destacam-se os resultados e análises dos dados oriundos do Sistema UAB no ano de 2011, retratando o crescimento no número de cursos ofertados por este sistema, no período de 2007 a 2010, aproximadamente 1.000%, sendo que 40% referem-se a para cursos de licenciatura e o total de 509 polos de apoio presenciais em 2010.

O Decreto nº 6.303/2007 trouxe modificações ao Decreto nº 5.622/2005 e ao Decreto nº 5.773/2006, ao dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais. Trouxe, também, avanços como a permissão de não apenas as organizações de ensino, mas também as de pesquisa serem credenciadas para programas de EaD, incentivo a celebração de cooperações para os programas nacionais de EaD e a determinação de que os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras sejam submetidos ao reconhecimento em universidade, que possua curso ou programa reconhecido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente.

Além do processo de regulamentação para a oferta e funcionamento da EaD nas instituições de ensino, a elaboração de critérios para controle e avaliação da qualidade e das condições de oferta dos cursos tornou-se fator preponderante. Para isto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) desenvolveu instrumentos de avaliação em EaD a partir dos Referenciais de Qualidade emitido pelo MEC, documento que constitui-se como norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade em questão. Os referidos instrumentos de avaliação do INEP inserem-se no ordenamento legal vigente, que permitirá operacionalizar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de abril de 2004, que instituiu a avaliação das IES, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada. Propõe-se avaliar todos os aspectos no âmbito acadêmico, dentre os quais citam-se: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações (com ênfase nas bibliotecas). Especificamente, o SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicadas em diferentes momentos: a) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e (c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A educação a distância também está inserida no contexto de avaliação do SINAES, com a recomendação de que seus avaliadores tenham experiência prévia de, no mínimo, um ano na modalidade educacional. Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância proporcionam à Instituição de Ensino Superior a orientação necessária ao acompanhamento e controle de suas atividades, com vistas ao desempenho de qualidade e aos processos de avaliação.

2.2 Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância

A primeira comissão de especialistas com a incumbência de estudar e analisar a qualidade na EaD foi instituída pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, no intuito de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração preliminar do documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”, emitido pelo MEC, em 2003, sendo, portanto, ponto de partida para atualizações propostas, focada na oferta de cursos superiores em EaD.

O documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”, emitido pela então SEED, atual SECADI, constitui-se norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade em questão. No documento, destaca-se que a distinção entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno passa a construir o conhecimento, de maneira a aprender e a desenvolver competências, habilidades, atitudes, no tempo e local que lhe são mais convenientes, sem a obrigatoriedade da presença integral em sala de aula com um professor, mas, com a intermediação de professores, orientadores e tutores a distância (BRASIL, 2003).

A qualidade requerida em projetos, apresentados para EaD, refere-se ao aperfeiçoamento e melhorias na criação, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais, contribuindo para superar problemas regionais, nacionais e internacionais (MEC, 2003). O respaldo da legislação pertinente aos “Referenciais”, circunscrevem-se no Decreto nº 5.622/2005, no Decreto nº 5.773/2006 e Portarias nº 1.047, 1.050 e 1.051, de 7 de novembro de 2007.

Quando aplicado à educação, o conceito de qualidade é atribuído mais especificamente para medir os atributos do curso, da disciplina ou até mesmo da universidade com suas numerosas atividades e serviços, além de ser um conceito que define o grau de excelência e distinção de uma determinada universidade (BOWDEN; MARTON, 2003).

De acordo com Blois (2004, pg. 106), a busca por qualidade, em todas as etapas do trabalho desenvolvido pelas organizações educacionais, independentemente do nível de ensino, “se antes era uma intenção de dirigentes e professores, hoje é assumido como uma forma sistêmica de gestão, envolvendo todo processo sob a responsabilidade da organização”.

A elaboração e padronização de critérios de qualidade, que direcionam os trabalhos de avaliação da EaD, dependem de inúmeros fatores, sendo que alguns são externos a própria organização educacional, mas não menos relevantes.

Segundo Rosini (2007), a EaD possui identidade própria; portanto, seus cursos, disciplinas, ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que não são mera transposição de um curso presencial.

De acordo com MEC (2003), os “Referenciais” buscam orientar as atividades desenvolvidas pelos atores envolvidos, os seja, alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior, para que possam usufruir dos benefícios e empenhar-se em busca da qualidade em seus processos e produtos. Além disso, buscam destacar a necessidade de que cada item venha a ser analisado e esteja articulado em prol da construção e do bom desenvolvimento do projeto do curso. No documento, ressalta-se que as particularidades, tais como a realidade cultural e socioeconômica do público-alvo, da cidade e da região onde se situa a organização educacional, devem ser respeitadas e consideradas para a efetiva construção da proposta do curso.

O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” estabelece diretrizes para garantir qualidade a EaD e condições para o desenvolvimento dos cursos e sua consequente institucionalização. Para tanto, nesta pesquisa, optou-se por agrupar em três categorias, em virtude da similaridade, as variáveis estabelecidas pelo documento em Aspectos Pedagógicos: (a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, (b) sistemas de comunicação, (c) material didático, (d) avaliação; Recursos Humanos: (e) equipe multidisciplinar; e Infraestrutura: (f) infraestrutura de apoio; (g) gestão acadêmico-administrativa; e (h) sustentabilidade financeira.

2.2.1 Aspectos Pedagógicos

No que tange a construção do projeto político-pedagógico, caracterizando **(a) Concepção de educação e currículo** no processo de ensino e aprendizagem, segundo MEC (2007), deve constar a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar, bem como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, sendo preponderante que o projeto político-pedagógico favoreça a integração entre os conteúdos e suas metodologias e continue instigando a interdisciplinaridade e a contextualização nas práticas de ensino. De acordo com Santos (2003), o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem lança novo olhar no trabalho de integração professor/aluno, visando condicionar a multiplicidade de conhecimentos.

O projeto político-pedagógico do curso deve abordar os seguintes aspectos: descrever a interação entre estudantes, tutores e professores; quantificar a relação professores/hora disponíveis para os atendimentos; informar a previsão dos momentos presenciais (horários de tutoria presencial e de tutoria a distância); informar aos estudantes, desde o início do curso, os nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio; informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras); descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas; dispor de polos de apoio descentralizados para atendimento ao estudante, com infraestrutura compatível, para as atividades presenciais; valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas; facilitar a interação entre estudantes, através de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso; planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e demais profissionais que atuam nos polos de apoio descentralizados, de modo a assegurar qualidade no atendimento aos estudantes; abrir espaço para uma representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos (MEC, 2007).

Questões de utilização pedagógica devem ocupar lugar primordial no processo de planejamento da EaD, de modo que as necessidades educacionais a serem atendidas venham a ser respondidas. As alternativas de efetivação da relação pedagógica devem ser condizentes com a escolha dos meios, produção de materiais, organização da veiculação e os canais de comunicação entre professores e alunos durante todo o processo (SARAIVA, 1995).

A elaboração do processo educacional é considerada complexa e apresenta relação de dependência para com algum meio de comunicação, sendo este o mais adequado ao perfil do aluno e condizente ao projeto político-pedagógico, apresentando características que venham a proporcionar interatividade, pessoal ou a distância, entre professor e aluno (BELLONI, 2003).

As práticas educacionais passaram a incorporar o uso das TIC's nos projetos pedagógicos. Assim, as escolas e universidades passaram a considerar a informatização com ferramenta de apoio educacional e não apenas como modismo passageiro (BARRETO, 2004). Entretanto, segundo Bottentuit Junior e Firmo (2004, p. 10) ...“não se pode promover a inclusão digital apenas comprando computadores e disponibilizando acesso a *internet* em alta velocidade para os alunos”. Equipamentos e *internet* de banda larga são ferramentas no processo de inclusão digital. A aceitabilidade das TIC's é decisiva e preponderante para a utilização das mesmas, enquanto meio de desenvolvimento da aprendizagem e suporte para as representações distribuídas na rede (DIAS, 2004).

Em relação a este aspecto, Santos (2003) alega que as práticas pedagógicas estabelecidas atualmente estão em processo de transformação, decorrente da expressiva difusão das TIC's e resultando na reformulação de aspectos técnicos e pedagógicos.

Contudo, conforme ressaltado por Santos e Radike (2005), na EaD, o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias, segundo seu estilo de pensamento.

De acordo com Valente (2003), considerando as dimensões do Brasil e a quantidade de pessoas a serem educadas, a EaD no ensino superior passa a ser considerada uma solução importante. No entanto, o que tem sido proposto, em grande parte, pode ser considerado como imitação das abordagens tradicionais de ensino, viabilizadas, porém por meio de recursos tecnológicos digitais. Os **(b) Sistemas de Comunicação em EaD devem proporcionar aos estudantes**, segundo MEC (2007), interação ao longo do processo de ensino aprendizagem, buscando articular e propiciar a interatividade entre estudante, docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

A interatividade entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, seja esta entre professor-aluno, tutor-aluno, professor-tutor ou aluno-aluno, tende a reduzir a sensação de isolamento assolada pela modalidade a distância e pode vir a proporcionar a segurança psicológica entre os agentes (BELLONI, 2003). Segurança que pode ser considerada condição de motivação e reforço para aprendizagem autônoma e consequente redução nos índices de evasão. O uso das TIC's potencializa o acesso a informação, à medida que proporciona interação entre as pessoas e a construção de materiais de aprendizagem, facilitando o uso de recursos multimídia, o que torna mais efetivo o aprendizado como um todo (NUÑEZ, 2000).

Os recursos de comunicação para EaD exploram a utilização de certas técnicas digitais, incluindo hipermídia, redes interativas de comunicação e tecnologias intelectuais da cibercultura, em que um novo processo de estímulo ao aprendizado passa a ser incentivado.

Vale destacar que um processo de adaptação e capacitação pedagógica é necessário (ROSINI, 2007). A mera transposição de conteúdos teóricos ou atividades avaliativas, como testes e exercícios aplicados em salas de aula, presenciais, não serão sempre eficientes e aplicáveis para o ambiente virtual de aprendizagem. Existem tecnologias que podem ser utilizadas na EaD, mas não pode-se dizer que existe tecnologia ideal. Todas apresentam seus benefícios e suas limitações, podendo ser utilizadas em consonância com o nível de ensino e a

população em situação de aprendizagem. Muitas vezes, são escolhidas combinações de opções tecnológicas que permitem maior envolvimento no ensino por parte dos professores e dos alunos (FERREIRA, 2010).

Embora a tecnologia seja parte preponderante da EaD, programas bem-sucedidos buscam focar mais nas necessidades instrucionais dos alunos do que na própria tecnologia, considerando, por exemplo, idade, base cultural e socioeconômica, interesses, experiências, nível de escolaridade e a familiaridade dos alunos com o método da EaD (GONZALEZ, 2005).

Outra questão essencial na EaD está relacionada a recomendável e necessária adequação às necessidades do aluno, na elaboração de **(c) Materiais Didáticos para uso a distância**, buscando integrar diferentes mídias, explorando a convergência e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, videoconferências e teleconferências, no intuito de fomentar a construção do conhecimento e proporcionar a interação entre professor, tutor e aluno (MEC, 2007).

O material didático deve buscar, conforme estabelecido pelo MEC (2007): cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas; ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante; prever módulo introdutório, que apresente elementos básicos para o domínio da tecnologia utilizada e forneça visão geral da metodologia; detalhar as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo e disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de autoavaliação; dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência; e indicar bibliografia e *sites* complementares, para aprofundamento e complementação da aprendizagem.

A última variável presente na categoria Aspectos Pedagógicos é **(d) Avaliação, que pode ocorrer quanto aos aspectos institucionais e de aprendizagem**.

O papel do educador na EaD, quanto ao modelo de Avaliação da Aprendizagem, envolve, segundo Rosini (2007), considerar o ritmo do aluno e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando o alcance dos objetivos propostos. Por meio da avaliação, o aprendiz percebe o que aprendeu ou o que falta aprender. Neste sentido, a avaliação tem a função de trazer informações, que possibilitarão a autorregulação da aprendizagem (MARQUES; NUNES, 2011).

Segundo Santos (2003, p. 28) “[...] quando o aprendiz e o professor registram os passos de seu percurso intelectual, as etapas alcançadas pelo grupo, ou ainda quando

documentam os dados captados nos meios de informação, estão aprendendo a ser cidadãos intelectuais e históricos”.

Na mesma perspectiva, Souza (2005) reforça a ideia de que é possível, por meio das ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem, acompanhar de forma sistemática o desempenho do aluno. Com a inserção de ambientes informatizados de apoio a aprendizagem, abriu-se a possibilidade de avaliação mais processual e qualitativa, inclusive com a criação de ferramentas próprias, diversas formas de acompanhamento, tais como diários, portfólios, nível e quantidade de interação, incidência e qualidade de mensagens, dia, data e hora do envio de atividades e trabalhos, dentre outros.

O acompanhamento das atividades deve ser pautado em uma “abordagem avaliativa coerente, pois, ao contrário, pode-se estar implementando um sistema de avaliação sofisticado, mas extremamente tradicional e mecanicista, mais voltado para o exame e constatação do que para a avaliação no seu sentido amplo” (SOUZA, 2005, p. 92). Segundo Gonzalez (2005), atualmente existem inúmeros mecanismos de avaliação para atividades de EaD, tais como provas, exercícios, projetos, leituras, debates, seminários, painéis, conferências e até mesmo as aulas presenciais.

Segundo Almeida (2003), o *design* de um curso a distância, que se desenvolve em um ambiente virtual de aprendizagem, poderá direcionar-se para o controle do desempenho do aluno de forma mais eficiente do que em atividades presenciais, tendo em vista que o registro da participação do aluno e suas respectivas produções permitem acompanhá-lo, identificar suas dificuldades, orientá-lo, propor questões que desestabilizam suas certezas inadequadas, encaminhar situações que possam ajudá-lo a desenvolver-se e a orientar suas produções e desenvolver processos avaliativos participativos.

A legislação determina que as avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas por precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados (MEC, 2007).

Os recursos para utilização do ambiente de estudo virtual podem ser organizados em grupos de ferramentas, que possibilitam o acompanhamento e a avaliação do aluno, conforme apresentado por Gonzalez (2005), a seguir:

- Ferramentas de Coordenação: organizam e subsidiam a dinâmica de um curso, orientando e avaliando o desenvolvimento do curso.
- Ferramentas de Comunicação: englobam fóruns de discussão, bate-papo e correio, internos ao ambiente.

- Ferramentas de Produção dos Alunos ou de Cooperação: espaço de publicação e organização do trabalho dos alunos, através de portfólio e de diário.
- Ferramentas de Administração: fornecem apoio aos gestores institucionais no gerenciamento da parte administrativa do curso, principalmente em relação ao gerenciamento do curso em si, gerenciamento de aluno e das ferramentas de apoio a tutoria.

A avaliação pode ser, também, aplicada na dimensão Institucional. De acordo com MEC (2007), as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo a ouvidoria. Esta avaliação deve configurar-se por um processo permanente em prol de subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo, efetivamente, correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Para ter sucesso, esta avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, quadro técnico-administrativo, além da análise das instalações físicas.

2.2.2 Recursos Humanos

Em estudo conduzido por Versuti (2004), concluiu-se que, ao discutir a qualidade em EaD, as questões fundamentais não residem apenas no nível das ferramentas didáticas. É necessário incluir e valorizar a preocupação com as pessoas, com os usuários que estão fazendo o curso, suas especificidades e interesses e, se possível, otimizar o potencial das ferramentas disponíveis para atingir os objetivos. Além da preocupação com os alunos usuários do curso, é preponderante a configuração da **(e) Equipe multidisciplinar** com funções de planejamento, de implementação e gestão dos cursos a distância, em que as categorias profissionais de docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo devem estar em constante qualificação.

A presença do professor/tutor, que interage com seus alunos no sentido de reforçar comportamentos e ações motivadoras em seu aprendizado, é fundamental, pois, ações motivacionais podem contribuir para redução no nível de evasão (GONZALEZ, 2005). Dentre as causas de evasão, o autor destaca: conteúdos confusos, com linguagem inadequada ao nível do aluno; complexas interfaces de recursos; falta de acompanhamento sistemático dos professores/tutores; excesso de atividades socializadas; pouco tempo para cumprimento das atividades; falta de condições financeiras para continuar o curso; e mudança profissional ou pessoal por parte do aluno.

Coelho (2010) complementa que as supostas causas de evasão também podem ser: domínio técnico insuficiente para uso do computador; falta da tradicional relação face-a-face entre professores e acadêmicos; dificuldade para expor ideias numa comunicação escrita a distância; e a falta de agrupamento numa instituição física.

A responsabilidade de permanência no curso a distância é considerada decisão do aluno: depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e de concentração para manter-se no curso e finalizá-lo (LAPA; PRETTO, 2010). Segundo os autores, o fato de contentar-se em receber instruções e conteúdos não será suficiente para os alunos que irão sair da inércia habitual e assumir o papel de protagonista de sua própria aprendizagem.

Ao conduzir o processo de aprendizagem, torna-se necessário que o docente tenha formação e estudo atualizado para as práticas didáticas da EaD, incentive o desenvolvimento de novas metodologias e aborde temas que permitam independência e interação entre professores, tutores e alunos aliados a maior autonomia do aprendiz (REZEK NETO, 2008).

O docente, que ministra disciplinas a distância, enfrenta novos desafios além daqueles a que estaria sujeito nos moldes do ensino presencial. No ambiente de sala de aula, o professor já se encontra em situação, relativamente, confortável e apresenta maior desenvoltura. O novo estilo educacional permeia a intermediação expressiva do uso das TIC's. (LAPA; PRETTO, 2010).

O papel que o professor absorve na modalidade EaD reflete uma responsabilidade e um compromisso de “[...] ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los” (MORAN, 2006, p. 30). Uma das funções do instrutor consiste em ajudar os alunos a aprender o conteúdo do curso. Entretanto, cabe ao instrutor descobrir quais formas de apoio se enquadram as necessidades de seus alunos, fato subjetivo e dependente da empatia e da capacidade do instrutor em entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas por comunicações transmitidas tecnologicamente (MOORE; KEARSLEY, 2008).

De acordo com Rosini (2007), entre os envolvidos com a difusão do conhecimento no âmbito da EaD estão o professor conteudista, o tutor, o coordenador do curso e a própria instituição provedora, cabendo aos mesmos a devida responsabilidade de aferir qualidade ao processo de educação e o desempenho de seus respectivos papéis com seriedade e comprometimento. Segundo o autor, cabe ao:

- Conteudista: realizar pesquisas voltadas para o processo educacional a distância, preparar e ser responsável por um conteúdo de qualidade, ministrar o conteúdo para os

professores colaboradores, participar das atividades assíncronas e síncronas, tirar dúvidas quanto ao conteúdo, acompanhar as aulas e monitorar professores colaboradores e tutores, etc.

- Tutor: apoiar a elaboração do conteúdo, ministrar e monitorar as aulas no ambiente de aprendizagem, utilizar metodologia de ensino condizendo com as práticas da EaD, motivar os alunos, participar dos *chats* e fóruns, aprofundar o conteúdo teórico das disciplinas, etc.

- Coordenador do Curso: preparar com o corpo docente o projeto político-pedagógico do curso, promover reuniões sistemáticas com os docentes para consolidação das ações do curso, atualizar e revisar os conteúdos e as referências bibliográficas, resolver serviços acadêmico-administrativos, acompanhar conteudistas e tutores, implantar critérios de avaliação da aprendizagem, atender alunos, etc.

- Instituição: dar suporte aos docentes, fomentar a qualidade, aproximar os alunos do mercado de trabalho, investir em tecnologias, promover espaço físico e atendimento aos alunos, instigar a importância da cultura organizacional transparente e ética, etc.

Em princípio, o afastamento físico entre professor e aluno pode ser dirimido por meio de recursos tecnológicos, concomitantemente ao afastamento temporal entre o planejamento e a execução do processo de ensino e aprendizagem, isto é, do pensar e fazer da prática docente (SARAIVA, 1995). Como os materiais devem ser preparados com antecedência, geralmente os professores convidados a produzi-los – denominados professores conteudistas – nem sempre são aqueles que atuarão na oferta do curso ou da disciplina – que são os denominados professores ministrantes. O professor conteudista, também denominado autor-editor, deve elaborar o conteúdo, a ser apresentado, considerando o tempo de instrução disponível por parte do aluno, não agregando quantidades elevadas de material complementar para leitura (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A postura dos responsáveis pela difusão do conhecimento, sejam eles professores conteudistas, professores ministrantes e, ou tutores devem agregar ao público receptor do conteúdo, segundo Moran (2006), o intuito de orientação e mediação dividindo-se em:

- Orientador/Mediador Intelectual: auxiliando na escolha de informações, permitindo a construção de significado pelo aluno, para que este as compreenda, avalie, adapte ao mundo em que vive (seu contexto) e adquira sínteses provisórias.

- Orientador/Mediador Emocional: motivando, estimulando, organizando, fornecendo noções de limite e equilíbrio, com credibilidade e apontando franqueza.

- Orientador/Mediador Gerencial e Comunicacional: responsável pela organização dos grupos, das atividades de pesquisa, do ritmo, das interações, cuidando do processo avaliativo; mediatizando a instituição, os alunos e a comunicação; organizando o equilíbrio entre o planejamento e a criatividade; atuando como orientador comunicacional e tecnológico; ajudando a desenvolver a interação, a sinergia, a troca de linguagens e conteúdos.

- Orientador Ético: ensinando a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e social, construindo valores, ideias, atitudes baseados na liberdade, cooperação, integração pessoal; trabalha os valores sensorial (intelectual e emocional) ético de cada aluno.

Concernente às atribuições dos tutores, a tutoria pode ser alocada em atividades a distância e presencialmente. A tutoria a distância media o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente, distantes dos polos descentralizados de apoio presencial, priorizando o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão, participação em videoconferências, etc.

A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico, o material didático e o conteúdo específico sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis (MEC, 2007).

A tutoria é determinante para ação de aprendizagem, visando orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos a distância. É necessário trabalhar, criando condições para que a oferta de cursos a distância não seja prejudicada mediante deficiências de atendimento e dificuldades ao sanar dúvidas, que naturalmente surgem à medida que os cursos são realizados (MOORE; KEARSLEY, 2008). Espera-se do tutor, além do domínio da política educativa da instituição e do conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, o devido domínio das ferramentas de trabalho (GONZALEZ, 2005).

Gonzalez (2005) discute sobre a motivação em iniciativas de EaD, ressaltando que o que motiva o aluno a se interessar pelos estudos, pelo cumprimento das tarefas propostas são as recompensas resultantes de suas ações. Ou mesmo o receio de desaprovação, punições e consequências negativas para a própria vida. O autor destaca que ações motivacionais devem ser estabelecidas pelo professor-tutor em seus primeiros contatos com os alunos, uma conversa franca, objetiva e direta sobre os motivos que os levaram a ingressar em determinado curso.

Da mesma forma que a interação professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita ser

fomentada. Nos cursos a distância, esta é uma prática valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de solidariedade e respeito mútuos, possibilitando, ao estudante, o sentimento de pertencimento ao grupo (MEC, 2003).

Quanto ao pessoal técnico-administrativo, o MEC (2007) arbitra a função de oferecer apoio necessário para a realização dos cursos, atuando na sede da instituição junto a equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos de apoio presencial. As atividades envolvem as dimensões administrativas - funções de secretaria acadêmica, registro e acompanhamento de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes no cumprimento de prazos e exigências legais, bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes; e dimensões tecnológicas - funções de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos.

2.2.3 Infraestrutura

As condições de **(f) Infraestrutura de apoio** dos cursos a distância devem mobilizar recursos humanos e educacionais proporcionais ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e a extensão de território a ser alcançada, o que representa significativo investimento para a instituição. MEC (2007) destaca que a infraestrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para *internet* e serviços 0800, *fax*, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede.

Deve-se atentar ao fato que um curso a distância não exime a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

A infraestrutura física das instituições, que oferecem cursos a distância, deve estar disponível na sede da instituição, em sua secretaria, núcleo de EaD, assim como nos polos de apoio presencial (MEC, 2007).

O compromisso dos gestores é preponderante para a qualidade atribuída aos cursos a distância e para a efetiva **(g) Gestão Acadêmico-Administrativa**. Rosini (2007) destaca que cabe ao gestor, dentre outras atividades, informar-se sobre o potencial das tecnologias em

educação, sensibilizar sua equipe para possíveis mudanças necessárias, identificar áreas de atuação para a EaD, buscar parceiros e financiamentos.

A instituição deve explicitar seu processo de gestão, apresentando o projeto de sistema de EaD e buscar o pronto atendimento de serviços básicos como apresenta o MEC (2007):

- Sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com momentos presenciais e a distância.
- Logística de controle da produção e distribuição de material didático.
- Sistema de gestão dos atos acadêmicos, como inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula.
- Registros de resultados das avaliações e das atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se inclusive a recuperação e a possibilidade de certificações parciais.
- Sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, com liberdade e flexibilidade.

Por fim, outra questão importante refere-se à necessidade de as instituições educacionais elaborarem a prestação de contas de investimento, a curto e longo prazos, e custeio de suas atividades aos cofres públicos e aos alunos, ou seja, a sua **(h) Sustentabilidade Financeira**. Mas, como se trata da educação, as avaliações institucionais têm que proporcionar muito mais do que simplesmente a prestação de contas; deve-se, dessa forma, conduzir a melhoria do ensino (BOWDEN; MARTON, 2003). Manter os custos estáveis e melhorar a qualidade e o nível dos cursos oferecidos está entre as dificuldades da instituição (MAIA; MATTAR, 2007).

No intuito de reforçar os conceitos apresentados ao longo da descrição das variáveis - concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira - contempladas no documento Referenciais de Qualidade para EaD, foi adaptado o Quadro 1, destacando os aspectos principais que remetem cada variável.

Referenciais de Qualidade para EaD		Aspectos Principais
Categorias	Variáveis	
<i>Aspectos pedagógicos</i>	(a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	- Projeto Pedagógico do Curso - Currículo - Ensino - Aprendizagem - Disciplinas - Desenvolvimento humano - Construção de sociedade socialmente justa - Organização curricular inovadora
	(b) Sistema de comunicação	- Acesso às tecnologias de informação e de comunicação - Condições de telecomunicações - Interação e interatividade - Atendimento ao aluno - Divulgação de horários e dos encontros - Sensação de isolamento - Representação nos colegiados
	(c) Material didático	- Qualidade dos materiais produzidos - Diagramação - Ilustração - Integração das mídias - Livro-texto, roteiros, vídeos
	(d) Avaliação	- Avaliação da aprendizagem - Progresso do aluno - Avaliações presenciais - Avaliação Institucional em relação ao processo pedagógico e às condições de oferta dos cursos - Avaliação do pessoal docente e técnico - Avaliação das instalações físicas (material e biblioteca)
<i>Recursos Humanos</i>	(e) Equipe multidisciplinar	- Docente coordenador do curso, da disciplina, do tutor e outras atividades - Docentes capacitados - Tutor como participante ativo da prática pedagógica - Tutor a distância - Tutor presencial - Domínio do conteúdo - Apoio administrativo e técnico - Coordenador de pólo
<i>Infraestrutura</i>	(f) Infraestrutura de apoio	- Equipamentos de telecomunicação - Equipamento de produção audiovisual e videoconferência - Acesso a documentação ou mídiotecas - Instalações físicas para a gestão acadêmico-operacional - Espaço físico do polo presencial com salas de aulas e de estudo, laboratório de informática, biblioteca e outros
	(g) Gestão acadêmico-administrativa	- Serviços de atendimento a matrícula, inscrições, requisições, secretaria, tesouraria, etc. - Banco de dados dos alunos, docentes, tutores, etc. - Registro das avaliações
	(h) Sustentabilidade financeira	- Investimentos - Planilha de custos - Quantitativo de docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo

Quadro 1: Aspectos Principais dos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância.

Fonte: Adaptado do Documento Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (2007).

Os cursos na modalidade a distância precisam estar “integrados às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos para cada nível educacional e para o curso específico” (ROSINI, 2007, p. 71). O conceito de aprendizagem colaborativa destaca que as estratégias instigadas para o ambiente colaborativo envolvem o uso de recursos tecnológicos e o foco da aprendizagem é no aluno e no processo de construção do conhecimento.

Lapa e Pretto (2010) ponderam que realizar, cooperativamente e coletivamente, a docência é necessário, que as condições dadas ao professor devem ser adequadas ou tais iniciativas serão inviabilizadas. Isso vai desde a produção dos materiais, em que o professor conta com a participação de *designers* instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros etc, até o momento das aulas propriamente ditas, em que diversos profissionais atuam de forma integrada.

As variáveis de qualidade especificadas para a EaD se assemelham aos requisitos exigidos para os cursos presenciais, o que demonstra a tendência de não discriminar cursos pela maior ou menor presença do estudante em classe, ou seja, instiga-se a equidade por tanto tempo desejada entre as duas formas de disponibilizar a educação superior presencialmente, a distância ou de forma conjugada e flexível (BLOIS, 2004).

Ao analisar os impactos da EaD, Belloni (2003) aponta as peculiaridades do contexto educacional, ressaltando que o campo da educação é extremamente complexo e altamente resistente a mudança, sendo que esta confusão de orientações e paradigmas sinaliza a necessidade de definir mais claramente o campo da EaD. Em um país com tantas necessidades e diversidades, é importante que projetos como a EaD, com propostas diferentes, sejam bem acompanhados e avaliados, para que possam chegar a institucionalização (MORAN, 2009).

Segundo Maia (2002, p. 105) entre os fundamentos das:

[...] práticas de qualidade nos projetos e processos de educação superior é garantir, continuamente, melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem.

Para combater o risco de a EaD ser entendida como “projeto de governo”, associado ao partido atual e que pode mudar a cada eleição, não basta prescrição e regulamentação dos financiamentos das inovações. É importante transcender dimensões instituídas de gestão, para se preocupar com uma abordagem multidimensional que, para além da dimensão tecnológica, inclua as dimensões política e cultural, compreendendo que a efetivação de projetos dessa natureza depende, fundamentalmente, do grau de institucionalização da educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior (LAPA; PRETTO, 2010).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa recorreu a Teoria Institucional, como suporte teórico necessário a análise e compreensão do comportamento das Universidades Federais Mineiras em relação a consolidação da adoção da modalidade de EaD em seus cursos superiores. Por meio desta teoria, com destaque nos pressupostos da legitimidade, buscou-se analisar o quão estas universidades têm conseguido atender com qualidade a demanda do ambiente pela expansão da educação superior, ao inserir em sua cultura, predominante de ensino presencial, a modalidade a distância.

3.1 Origens e Características da Teoria Institucional

As ciências políticas, econômicas e sociológicas já pesquisavam sobre a temática institucional, enquanto, no âmbito das teorias administrativas, o desenvolvimento de estudos envolvendo a Teoria Institucional advém de 1940. De acordo com Mauro (2008), a Teoria Institucional remete a diversas áreas do conhecimento, fato que dificulta a convergência de seus diferentes enfoques em um único conjunto de definições, pressupostos e metas.

A perspectiva institucional pode vir a ser apresentada sob duas vertentes consideradas básicas, sendo que uma retrata a percepção de cunho mais estruturalista, em que o ambiente é considerado como único ator estratégico, isto é, “o “agente” da ação; e a outra vertente, fundamentada no caráter interpretativo, que envolve o ambiente socialmente construído pela ação de diferentes atores (PRATES, 2000).

A vertente clássica da Teoria Institucional é caracterizada pelas obras de Selznick (1971); e a vertente neoinstitucional, pelas obras de Meyer e Rowan (1991), DiMaggio e Powell (1991), Zucker (1977), Tolbert e Zucker (1983 e 1996) e Scott e Meyer (1983).

Numa análise entre as abordagens do antigo e do novo institucionalismo, DiMaggio e Powell (1991, p. 11), argumentam e

[...] compartilham um ceticismo em relação ao modelo racional de organização, e enxergam a institucionalização como um processo que torna as organizações instrumentalmente menos racionais, limitando suas opções. Ambas as tendências enfatizam o relacionamento da organização com o seu ambiente e prometem revelar aspectos da realidade que são inconsistentes com a dimensão racional da organização. Cada uma delas reforça também o papel da cultura, na formação da realidade organizacional.

Contudo, apesar dessa semelhança entre estas abordagens, os autores destacam importantes diferenças entre o antigo e o novo institucionalismo. Segundo eles, no antigo institucionalismo são enfatizados os aspectos diretamente políticos dos conflitos de interesse,

ao passo que no novo enfatizam-se as estruturas administrativas, altamente sofisticadas, sendo elaboradas pelas organizações para lidar com esses conflitos, que são raramente explicitados.

O antigo e o novo institucionalismo também se diferem pela relação com o ambiente e com a estrutura formal da organização. O antigo institucionalismo adota aspectos informais, que desviam e subvertem a estrutura formal e ocorre no âmbito das comunidades locais. O novo institucionalismo aborda a irracionalidade, porém sem subversão, mas parte da própria estrutura formal, atribuindo a difusão dos procedimentos e métodos às influências interorganizacionais; além disso, extrapola as fronteiras regionais, interagindo com os segmentos da economia, profissões e nações.

O fato é que a partir da Teoria Institucional, tornou-se possível introduzir, no contexto dos estudos organizacionais, uma visão subjetiva, na qual é salientada a construção social da realidade organizacional. O chamado construtivismo social torna-se a contribuição especial da sociologia do conhecimento, em que a instituição é o produto final da institucionalização (BERGER; LUCKMANN, 1985). Rezende (2009) destaca que os novos institucionalistas acreditam que as pessoas vivem em um mundo socialmente construído, permeado por regras e significados, sendo que significativa parte da ação dos atores não é intencional nem consciente, pois é empreendida inconscientemente, apenas por questão de rotina.

Compreender a Teoria Institucional como perspectiva de construção social, na qual a realidade é de fato construída pela mente humana em situações sociais, tem sido a perspectiva adotada expressivamente pelo novo institucionalismo. Este postula que as instituições operam em níveis múltiplos, constituindo-se, segundo denominado por Scott (2001), em estruturas regulativas, normativas, cognitivas e práticas as quais dão estabilidade e significado para o comportamento social, além de formarem os pilares institucionais, conforme apresentado no Quadro 2.

	Regulativo	Normativo	Cultural-cognitivo
Base de concordância	Conveniência	Obrigação social	Reconhecido como certo
Mecanismo	Coercitivo	Normativo	Mim�tico
Lógica	Instrumental	Apropriativa	Ortodoxia
Indicadores	Regras, leis, sanções	Certificações, acreditação	Prevalência, isomorfismo
Base de legitimidade	Sancionamento legal	Moralmente governada	Culturalmente suportada, conceitualmente correta

Quadro 2: Os três pilares das instituições.

Fonte: Scott (2001).

O pilar regulativo contempla a formação de estruturas institucionais denominadas regulativas, que respondem pela ação reguladora através de regras, monitoramento, sanções e

punições com atitude formal. A legitimidade das ações dos atores está associada ao cumprimento destes requerimentos (SCOTT, 2001).

Este pilar está associado ao mecanismo coercitivo, proposto por DiMaggio e Powell (2005), podendo vir a ser consequência de pressões formais e informais praticadas sobre as organizações por demais organizações das quais mantém relação de dependência e pelas expectativas culturais da sociedade na qual desempenham suas atividades. A maior sensibilidade aos elementos regulativos corresponde uma base legal, ou seja, as organizações passam a se legitimar mediante a conformação a leis estabelecidas em seu âmbito de atuação (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

No pilar normativo, as estruturas institucionais normativas introduzem uma dimensão prescritiva, avaliativa na vida social, incluindo valores e normas que definem os significados legítimos para fins validados (SCOTT, 2001). Está associado aos mecanismos normativos dispostos por DiMaggio e Powell (2005), caracterizados, principalmente, pela profissionalização, considerando o compartilhamento de um conjunto de normas e rotinas de trabalhos, comumente transmitidas por universidades, associações e institutos de treinamento às organizações, por meio da seleção e promoção de membros que compartilham tal conjunto de regras, implementando-as nas organizações. Os indivíduos integrantes das organizações podem demonstrar mudanças de comportamento, fato que provém de fatores extrínsecos as próprias estruturas organizacionais (QUINELLO, 2007). A criação de comportamentos em prol de satisfazer normas e condutas estabelecidas pela empresa passa a ser considerada, segundo o autor, como estratégia corporativa, em que padrões formais de comportamento, advindos de imposição de regras e normas, são muitas vezes justificados por valores.

O pilar cultural-cognitivo representa a dimensão que mais caracteriza o novo institucionalismo no contexto da sociologia. Ele representa modelos de comportamento individual com base na subjetividade, compreensões internalizadas – frutos da interpretação da realidade social em que se atua, servindo como categorias aplicadas para o pensar e o agir (SCOTT, 2001). Sendo assim, a interpretação é um mecanismo operacional, de natureza cultural-cognitivo, da recursividade inerente à institucionalização (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005). Segundo Carvalho et al. (1999), a compreensão da base cultural determina comportamento e limitações normativas do processo decisório racional.

Segundo Carruthers (1995), organizações que operam dentro de um contexto cultural irão obter maiores condições para o alcance da legitimidade, se conseguirem imitar ou reproduzir, simbolicamente, padrões de racionalidade. Weick (1969) aborda a racionalidade na perspectiva da dissonância cognitiva, a qual defende que a melhor forma de entender a

racionalidade é considerá-la como algo que vem depois, algo que dá sentido ao que foi feito, sendo processo de justificação dos atos realizados, que se tornariam sensatos tanto para o ator como para o grupo social. O uso da racionalidade arbitrai que, em dada situação, os atores escolhem suas decisões de forma consciente e estratégica, em um contexto de ação política que articule contextos institucionais e sociológicos (FEREJOHN; PAQUINO, 2001).

Segundo Meyer e Rowan (1991), a tendência das organizações é incorporar, no ambiente de trabalho, práticas estabelecidas e guiadas racionalmente. O crescimento das estruturas organizacionais racionalizadas faz com que elas sejam mais comuns e elaboradas e, uma vez institucionalizadas, a racionalidade chega a se tornar um mito (QUINELLO, 2007). Ressalta-se que o mito é caracterizado por Campbeel (1990, *apud* Quinello, 2007) por pistas para a experiência de sentidos, construindo elementos institucionais racionalizados, que criam oportunidade e necessidades, impulsionando as instituições a se organizarem e, consequentemente, gerenciarem mais de perto suas redes de relacionamento.

Na evolução de estudos concernentes à racionalidade, March e Simon (1975) enfatizam que o processo decisório humano, individual ou organizacional, ocupa-se da descoberta e seleção de alternativas satisfatórias; e somente em casos excepcionais preocupa-se com a descoberta e seleção de alternativas ótimas. Entretanto, na escassez de recursos, o gerente se limitará a obter número limitado de informações, em nível satisfatório, que lhe permita solucionar problemas e proporcionar soluções alternativas. Os gerentes não procurariam por modelos racionais, completos e perfeitos, mas aceitariam soluções satisfatórias e razoáveis, frequentemente em um nível de desempenho minimamente aceitável (QUINELLO, 2007).

Contudo, as organizações não são apenas compostas por criaturas racionais como pretendem ser, pois, elas possuem valores embutidos (SCOTT, 1995). Embora o intuito no sentido de seguir o processo lógico e racional estabelecido para tomada de decisão, os agentes organizacionais poderão estar apenas seguindo padrões percebidos como racionais, dentro dos seus limites cultural-cognitivos e dos impostos pelo ambiente institucional como respostas apropriadas ou únicas para determinado problema (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004).

O modelo do ator-racional perde posição preponderante e passa a ser instigado o interesse das instituições por explicações que contemplam aspectos cognitivos e culturais, além de atribuir atenção ao fato de que consequências no âmbito organizacional podem ser decorrentes não somente de escolhas individuais racionais como também do ambiente em que estão inseridas (DIMAGGIO; POWELL, 1991).

Segundo Scott (1995), talvez a contribuição mais importante da proposta institucional para o estudo das organizações seja a reconceitualização do ambiente, incorporando aspectos socioculturais, 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.

Na perspectiva institucional, o ambiente representa não apenas a fonte e o destino de recursos materiais (tecnologia, pessoas, finanças, matéria-prima) mas também fonte e destino de recursos simbólicos (reconhecimento social e legitimação) para a organização (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

Powell (2007) sugere que o ambiente organizacional seja composto por duas dimensões ou facetas: a técnica e a institucional. Novais (2009, p. 48) caracteriza que 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”. Scott (1994, p. 49) complementa que os ambientes técnicos são aqueles em que “um produto ou serviço é trocado num mercado de tal modo que a empresa é premiada pelo efetivo e eficiente controle do seu processo de trabalho”.

Quanto à 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” (NOVAIS, 2009, p. 48). Scott (1995) refere-se ao ambiente institucional como fator que origina não apenas pressões, mas, também expectativas nas organizações. O ambiente, seja interno ou externo, é elemento constituinte da mudança, transformação ou estabilização organizacional, atuando como reforço as ações (NOVAIS, 2009).

3.2 Objetivos e Processos da Teoria Institucional

Segundo Tolbert e Zucker (1999), a Teoria Institucional busca explicar por que as organizações surgem, tornam-se estáveis ou são transformadas e as formas como a ação e a cultura são estruturadas na organização. Segundo Oliver (1991), a Teoria Institucional serve para ilustrar como as escolhas estratégicas são decididas, de forma que a organização assegure seu bem-estar organizacional e social por meio de comportamentos suscetíveis a condições de aceitabilidade, perante as forças externas que agem sobre a organização.

Embora as instituições, segundo Rezende (2009) sejam estruturas relativamente rígidas e de difícil mudança, a tensão frequente entre o emprego de recursos tecnológicos e as instituições é considerada como fator provocador de mudanças nos ambientes institucionais. A visão sobre as instituições pode agregar a perspectiva de elementos de interação e de manipulação do ambiente, pode atuar como meio de redução da incerteza comportamental e restringir os impactos de incerteza decorrente do ambiente, no qual estão inseridos os diversos agentes. As ações e as expectativas dos agentes tomadores de decisão podem ser articuladas pelas instituições, através de recursos tecnológicos de modo a serem otimizadas pela agilidade na busca por informações necessárias em tempo reduzido (EDQUIST; JOHNSON, 1997).

Segundo Berger e Luckmann (1978, p. 77) “toda atividade humana está sujeita ao hábito”. Ação que pode vir a ser realizada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico pode ser considerada como implicação do hábito. A instituição tende a se moldar de modo a refletir condições de coerência a padrões socialmente aceitos ou impostos perante sua atividade organizacional, através da replicação dos hábitos já estabelecidos. As instituições desenvolvem-se também através de um processo de rotinização da atividade humana (BURNS; SCAPENS, 2000).

Os conceitos de hábitos, rotinas e instituições são aplicados por Burns e Scapens (2000) para sugerir que as práticas contábeis podem se tornar rotineiras e, através do tempo, passar a fazer parte do conjunto das pressuposições e crenças inquestionáveis da organização (*taken for granted*). Assim, os elementos gerenciais devem fazer parte dos hábitos e rotinas da instituição, podendo ser caracterizadas como institucionalizadas quando se tornam, amplamente, aceitas na organização. De acordo com Tool (1990), o padrão de comportamento de dada instituição é, socialmente, correlacionado e, ao ser internalizado pelos indivíduos, tende a tornar-se habitual. “As instituições, então, são constituídas de hábitos, mas não são determinadas por hábitos. Sendo constituídas de hábitos, as instituições são frequentemente resistentes a mudar” (TOOL, 1990, p. 166).

Ao se tornarem habituais, as ações conservam nível de significado para o indivíduo, reduzindo a quantidade de opções ou de riscos para a execução da atividade. A institucionalização possibilita o aumento da previsibilidade das ações, poupa tempo, esforço e pressão psicológica dos agentes (QUINELLO, 2007).

A perpetuação da estrutura organizacional, fato consequente a busca pela sobrevivência da organização no ambiente, dá suporte ao processo de institucionalização (TOLBER; ZUCKER, 1999). Uma estrutura organizacional institucionalizada depende, entre outros fatores, da aceitabilidade frente às oportunidades e às necessidades de mudança, o que

depende da baixa resistência por parte dos agentes. A motivação e a argumentação em prol dos resultados a serem alcançados também contribuem para o processo de institucionalização (ZUCKER, 1987).

Ressalta-se que, conforme Selznick (1971), a institucionalização é um processo. É algo que acontece a uma organização com o passar do tempo, refletindo suas peculiaridades históricas de maneira condizente a sua finalidade organizacional. Progressivamente, o processo de institucionalização ocorre através da assimilação de valores, pressupostos e características culturais do ambiente, no qual a organização está inserida. A interação organização e ambiente proporciona estabilidade e, consequentemente, condições para sobrevivência. Entretanto, como o paradoxo, tal estabilidade também reflete na redução da flexibilidade e na resistência à adaptação das variações do ambiente, variáveis também necessárias à sobrevivência organizacional (SELZNICK, 1971).

Tolbert e Zucker (1999, p. 212) destacaram diversos fatores que trouxeram impactos para a Teoria Institucional; a seguir, alguns considerados mais proeminentes:

- A variedade das organizações para as quais uma dada estrutura seria teoricamente relevante (quanto maior o leque de organizações, mais difícil seria oferecer evidências convincentes da efetividade de estruturas e, portanto, mais baixo o grau de institucionalização).
- O número de *champions* (*champion* significa uma pessoa que luta por outra ou por uma causa; um defensor, um protetor) ou o tamanho dos grupos de *champions* (quanto maior o número de *champions*, menor será a probabilidade de processos entrópicos tornarem-se operantes e, portanto, mais alto o nível de institucionalização).
- O grau pelo qual a adoção de uma estrutura está vinculada a mudanças, que envolvam altos custos para as organizações adotantes (investimentos mais elevados deveriam atenuar tendências entrópicas, resultando, deste modo, em um alto grau de institucionalização) e assim por diante.
- A força da correlação entre a adoção e os resultados desejados (criação de fortes incentivos para manter a estrutura, daí resultando alto grau de institucionalização) e assim por diante.

Em um estudo experimental, Zucker (1977) demonstrou que à medida que o processo de institucionalização se concretiza, a transmissão da ação, a manutenção da ação ao longo do tempo e a resistência desta ação a mudança são altas.

Andrade (2011) considera o ato de institucionalizar decorrente da intenção de produzir uma distinção de sentido, a qual se repete como procedimento organizado e, ao repetir-se, sedimenta-se e adquire um estatuto, uma legitimidade consentida aos olhos de comunidades existentes ou dos próprios indivíduos, implicando ainda que, mediante regras, se normalizem e sancionem os desvios ao instituído.

As autoras Tolbert e Zucker (1999) estruturam o modelo de institucionalização em três estágios: pré-institucional, semi-institucional e total institucionalização, caracterizados por processos sequenciais (habitualização, objetificação e sedimentação).

No processo de habitualização, ocorre o desenvolvimento de novos arranjos estruturais em resposta a problemas ou conjunto de problemas organizacionais num determinado campo organizacional. No processo de objetificação, há certo grau de consenso social entre os decisores organizacionais em relação ao valor dos arranjos, procedimentos e modelos de estrutura, já disseminados e de caráter mais permanente. Finalmente, no processo de sedimentação ocorre a representação da continuidade da estrutura por um período de tempo relativamente longo, já sedimentada e, portanto, institucionalizada na organização.

De acordo com Berger e Luckmann (2004), a habitualidade do grupo social passa por estágios: externalização, criação de estrutura simbólica através da interação social; objetivação, que corresponde ao processo em que as instituições, entendidas como fatos historicamente objetivos, confrontam indivíduos, independentemente de seus desejos; e internalização, processo em que o mundo social objetivado é introduzido por meio da socialização.

O relacionamento entre tempo e instituições pode ser explicitado através de dimensões temporais, coerentes com o desenvolvimento e a investigação do ritmo do processo da institucionalização e da estabilidade das instituições produzidas. Durante o processo, destaca-se a formação de uma estrutura sequencial rígida, um fenômeno social no qual há uma ordem relativamente fixa em que os eventos ou as situações ocorrem, em um dado período de tempo em que uma inovação emerge e é difundida (LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001).

A dinâmica temporal do processo de institucionalização é importante, identificável e prognosticável (LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001). Segundo os autores, as instituições podem ser associadas em uma ampla escala da dinâmica temporal, considerando-se desde os processos lentos e instáveis da influência aos efeitos rápidos e estáveis do ambiente.

De acordo com Lawrence, Winn e Jennings (2001), as dimensões temporais das instituições, que permeiam o fenômeno da institucionalização, são apresentadas por um padrão típico de eventos e de relações durante o processo de institucionalização, representadas na Figura 1: Fase inicial de inovação envolvendo poucos atores; Fase de rápida difusão; Fase de saturação e legitimação completa; e Fase de desinstitucionalização.

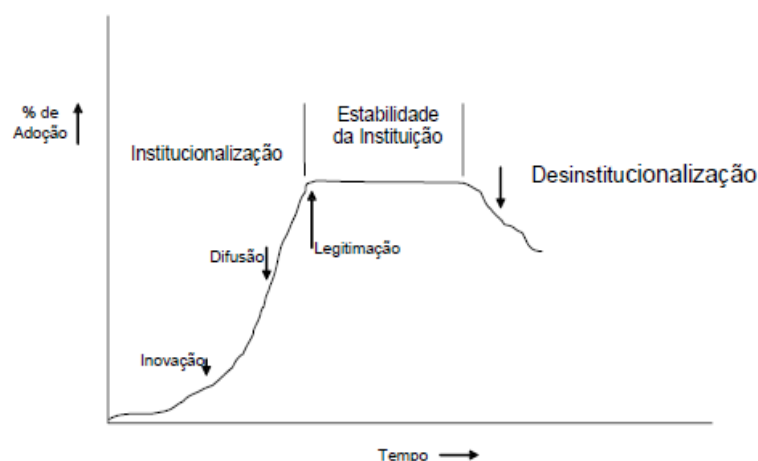


Figura 1: Curva tradicional da institucionalização.
 Fonte: Lawrence, Winn, Jennings, 2001.

Para Berger e Luckmann (1978, p. 78) “o fundamento da atividade tornada habitual abre o primeiro plano para a deliberação e a inovação”. A partir da dispersão da inovação, uma popularidade é alcançada, em que a adoção fornece mais legitimidade do que aumento no desempenho.

As organizações competem não apenas por recursos e consumidores, mas, também por poder político e por legitimidade, tanto social quanto para se ajustar à economia. A competição pode gerar conflitos e perda da legitimidade; assim, no anseio de controlar e de coordenar ações, rotinas e comportamentos, as organizações institucionalizadas podem passar a desconectar elementos de sua estrutura (MEYER; ROWAN, 1977).

Assim que a instituição alcança o estágio de legitimação, as práticas são difundidas extensamente entre a maioria dos agentes participantes do ambiente. O contexto é, então, estável, resistindo e influenciando a instituição (LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001). A estabilidade é caracterizada, pelos autores, como o excesso de tempo em que uma instituição permanece altamente difundida e legitimada. Embora a estabilidade seja considerada uma qualidade das instituições, explanações testadas para o grau em que as instituições variam em sua estabilidade são, relativamente, insuficientemente reveladas (LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001).

Uma vez que a institucionalização alcançou a saturação, os deslocamentos do foco da mudança e o seu ritmo ao caráter temporal da instituição são estabelecidos (LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001). O resultado de um exemplo de institucionalização é uma prática, uma regra, uma tecnologia, ou uma combinação institucionalizada daqueles de um regime ou de uma retórica dominante (LEBLEBICI et al., 1991).

Para Berger e Luckmann (1978, p. 80) “as instituições pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos, que a canalizam em uma direção por oposição a muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis”. Segundo Silva (2012), ocorrem desvios nos cursos de institucionalização já previamente programados, porém é mais provável que os indivíduos se desviem de programas, anteriormente, estabelecidos por outros indivíduos do que de programas que eles próprios auxiliaram a desenvolver. Em um contexto social, o processo de institucionalização tende a tornar-se incipiente à medida que prossegue no tempo (BERGER; LUCKMANN, 1978).

Berger e Luckmann (1985, p. 113) destacam que:

A institucionalização não é, contudo, um processo irreversível, a despeito do fato de as instituições, uma vez formadas, terem tendência a perdurar. Por uma multiplicidade de razões históricas, a extensão das ações institucionalizadas pode diminuir. Pode haver desinstitucionalização em certas áreas da vida social.

A desinstitucionalização, que constitui a reversão de todo o processo, somente ocorre diante de uma grande mudança no ambiente, que possibilite aos atores com interesses contrários a se opor ou explorar suas fraquezas.

A institucionalização de uma nova prática pressupõe a desinstitucionalização de uma prática anteriormente assumida, pois, as instituições não existem sem um contexto que possibilite sua produção e reprodução de estruturas, num processo de interação com os atores, estrutura e agência. Tais ações condicionam a repetição de oportunidades e sua reinterpretação, ao longo do tempo, podendo ocorrer reprodução e mudanças (MACHADO-SILVA et al., 2005).

Segundo Berger e Luckmann (1985), as tipificações recíprocas das ações são construídas ao longo da história compartilhada e não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produto. Para os autores, dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado representa considerar que esse segmento foi submetido ao controle social, ainda que seja aberto o espaço para processos de desinstitucionalização e reinstitucionalização.

As "práticas institucionalizadas requerem relativamente pouca ação, isto é, pouca mobilização repetitiva e intervenção para se manterem" (JEPPERSON, 1991, p. 146). A institucionalização liga-se a ideia de permanência; assim, a prática que é rapidamente abandonada e substituída em resposta a uma nova circunstância ou demanda, de fato não chegou a ser, efetivamente, institucionalizada (SELZNICK, 1996).

3.3 Isomorfismo

A Teoria Institucional apresenta discussões a respeito das terminologias **organização** e **instituição**. Os autores institucionalistas compartilham, segundo Novais (2009, p. 51), que “nem toda organização é uma instituição, mas toda instituição é uma organização”.

De acordo com Selznick (1971, p. 5) “a organização é um instrumento técnico para a mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida e refere-se a um instrumento perecível e racional projetado para executar determinado serviço”. Segundo Scott (1995), organizações são consideradas sistemas sociais, metas ou procedimentos que pretendem, com o tempo, alcançar estabilidade e *status* de valor e, conseqüentemente, se transformar em organizações institucionalizadas.

A transformação de organização em instituição corresponde a um processo evolutivo, em que a primeira está subordinada a segunda, devendo ser, numa escala linear, o próximo nível a ser alcançado (SCOTT, 1995). Segundo Prates (2000), a terminologia ‘instituição’ é caracterizada por valores e normas sociais constantes, que buscam estabelecer determinadas restrições à ação ou até mesmo às rotinas comportamentais pertinentes a contextos específicos de interação social. Regras e práticas, que estabelecem ordem social e chegam a definir o comportamento do grupo em situação específica, complementam a definição de instituição (BERGER; LUCKMANN, 2004, JEPPEPERSON, 1991).

Além das terminologias e classificações sobre organização e instituição, a Teoria Institucional também apresenta o conceito de campo organizacional. O campo organizacional é caracterizado pela união de fornecedores, consumidores de recursos, produtos e serviços, agências regulatórias e demais organizações, que permeiam o âmbito institucional em prol de produzir atividades semelhantes (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Segundo Leão Junior (2001), o campo organizacional é composto por organizações cuja ação consiste em controlar, regular, organizar e representar as outras organizações dentro do campo.

Quando nos campos organizacionais verifica-se um processo de homogeneização, denominado, por DiMaggio e Powell (2005), como isomorfismo, organizações de mesmo ramo de negócios são levadas, por forças influentes, à busca por se tornarem similares umas as outras. Tal similaridade limita e força certa unidade da população a se parecer com as demais mediante condições ambientais idênticas, além de ser pertinente ao processo de homogeneização. Organizações competem não apenas por recursos e clientes, mas por força política, legitimidade institucional, adequação social e econômica (CARVALHO et al., 1999).

O conceito de isomorfismo é ferramenta vantajosa para a compreensão da política e da cerimônia, que contrafazem o funcionamento das organizações (DIMAGGIO; POWELL, 1991). Para os autores, as mudanças isomórficas institucionais ocorrem por meio de três mecanismos, vinculados aos pilares do institucionalismo, cada qual com seus próprios precedentes: coercivo; normativo; e mimético.

O **isomorfismo coercitivo** pode vir a ser decorrente de pressões formais ou informais, praticadas sobre as organizações em condição de dependência, por outras organizações, sendo que as expectativas culturais da sociedade também são consideradas formas de pressão. Estas pressões podem ser percebidas pelas organizações como sendo persuasão, coerção, ou até mesmo convite para que elas se unam em conluio. Dado que o ambiente legal gerado por ordenamentos governamentais também acarretam em mudanças na organização e afeta diretamente sua estrutura e seus aspectos comportamentais (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

O **isomorfismo normativo**, segundo Carvalho et al. (1999), refere-se principalmente às maneiras comuns de interpretação e ação perante problemas que surgem nas organizações. Segundo DiMaggio e Powell (1983), está relacionado a profissionalização, que envolve o compartilhamento de uma série de normas e métodos de trabalho pelos membros que compõem os segmentos ocupacionais. Organizações desenvolvem mecanismos de controle, como os rituais corporativos, para institucionalizar seus valores e esses tendem a ser praticados, espontaneamente, pelos indivíduos inseridos naquela realidade (SILVA; 2012). Entretanto, os grupos sociais, ao buscarem a incorporação de normas, criam mecanismos de proteção contra pressões externas, dificultando e criando resistência a mudança (QUINELLO, 2007).

Por fim, o **isomorfismo mimético** está inserido em um contexto de incerteza, que exerce força poderosa e encorajadora da imitação. Segundo March e Olsen (1976), quando o ambiente gera certa incerteza simbólica, as organizações podem acabar tomando outras como modelo. De acordo com DiMaggio e Powell (1983), as organizações tendem a tomar como modelo aquela que é considerada bem-sucedida e mais legítima. A organização-modelo nem sempre sabe que é considerada como tal ou, muitas vezes, não o deseja. No entanto, involuntariamente, os modelos podem ser difundidos por transferência ou rotatividade de funcionários ou, até mesmo, pela contratação de consultorias que empregam práticas já estabelecidas *a priori* (SCOTT, 1987).

No intuito de prever, empiricamente, os campos organizacionais mais homogêneos em termos de estrutura, processos e comportamentos, DiMaggio e Powell (2005, p. 74-89) descrevem preditores das mudanças isomórficas para o nível organizacional, em hipóteses:

- Quanto maior o grau de dependência de uma organização em relação a outra, mais similar ela se tornará a essa organização em termos de estrutura, ambiente e foco comportamental.
- Quanto mais centralizado o fornecimento de recursos para a organização, maior é a possibilidade da organização se transformar isomorficamente para se assemelhar às organizações cujos recursos depende.
- Quanto mais incerto o relacionamento entre meios e fins, maior a probabilidade da organização inspirar-se em outras organizações que consideram bem-sucedidas.
- Quanto mais ambíguas as metas de uma organização, maior o grau em que esta se moldará a outras organizações que consideram bem-sucedidas.
- Quanto maior a confiança em credenciais acadêmicas para a escolha de pessoal gerencial e funcional, maior o grau em que a organização se tornará mais semelhante a outras em seu campo.
- Quanto maior a participação de gestores organizacionais em associações de comércio e profissionais, maior a probabilidade da organização ser, ou se tornar, semelhante a outras organizações em seu campo.

A princípio, percebe-se que as organizações demonstram comportamento isomórfico como autodefesa frente a incertezas e problemas para os quais ainda não conseguiram traçar soluções. Desta forma, acabam apresentando comportamentos homogêneos uma vez que a “similitude facilita as transações interorganizacionais ao favorecer seu funcionamento por meio da incorporação de regras socialmente aceitas” (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993, p. 44). Fonseca (2003) afirma que o isomorfismo é vantajoso para as organizações, uma vez que a similaridade facilita as transações interorganizacionais e favorece o seu funcionamento interno pela incorporação de regras socialmente aceitas.

O isomorfismo estabelece que à medida que operam dentro de um mesmo campo, as práticas, os processos e a própria estrutura organizacional, seja pública ou privada, vão se tornando homogêneos e tendem a se tornar bem-sucedidos. No ambiente institucional adequado e se tornando isomórficas, podem vir a adquirir legitimidade e recursos necessários para sua sobrevivência frente a competitividade decorrente (MEYER; ROWAN, 1977).

Para que a busca pela legitimidade, pelo poder e pela adequação ocorram, as organizações tendem a adaptar suas estruturas e procedimentos ao contexto no qual estão inseridas, tornando-se isomórficas (CARVALHO; VIEIRA, 2002).

3.4 Legitimidade

No campo das Ciências Sociais, o ato de legitimar está associado, segundo Silva (2012), ao apego a normas e valores em determinada sociedade; é o processo de tornar algo aceitável, normativo e rotineiro a certo público. Aceitar normas e comportamentos adequados está relacionado a roteiros mentais e lógicas instrucionais, que conduzem a legitimação (SCOTT, 2008).

As organizações necessitam mais que recursos materiais ou informações técnicas para sobreviver em seus ambientes sociais. Elas necessitam de aceitabilidade social e de credibilidade. Para Berger e Luckmann (2004, p. 129), “a legitimação não apenas diz ao indivíduo por que deve realizar uma ação e não outra, diz-lhe também porque as coisas são o que são”. Os autores consideram a legitimação como um processo de validação, para tornar a realidade verdadeira, sendo que, somente assim, será possível transferir as práticas sociais para as gerações futuras.

A legitimidade reflete o suporte cultural oferecido a organização, caracterizado pelos valores culturais aceitos, estabelecidos e incorporados a rotina organizacional (MEYER; SCOTT, 1992). A aceitabilidade por parte da sociedade é validada e tende a perpetuar à medida que as ações e a própria rotina organizacional estão aliadas aos valores e conceitos do ambiente, classificados como socialmente corretos (MACHADO-DA-SILVA et al., 2003).

Além disso, a legitimação instiga o aumento da consciência coletiva e das maneiras como a entidade assegura o desempenho de suas atividades perante aquilo que é aceito e desejado, ou seja, como conduz suas atividades perante as pressões externas e internas que moldam a organização (WILMSHURST; FROST, 2000, *apud* VIEIRA; MACHADO, 2011).

Uma característica importante da legitimidade é que esta reside em coletividade como uma pressuposição amplamente compartilhada. A base da pressuposição pode variar, mas a consciência coletiva é elemento crítico da legitimidade (AUGUSTO, 2006).

Um padrão de comportamento possui legitimidade, segundo Suchman (1995), se um grupo de observadores aceita ou apóia o comportamento padrão como um todo. O autor apresenta que as dimensões, pelas quais as organizações buscam legitimidade, podem ser decorrentes: da distinção entre a busca por continuidade e por credibilidade; e da distinção entre os que procuram suporte passivo ou suporte ativo.

Selznick (1996, p. 273) afirma que “a estrutura formal é institucionalizada tanto a partir de fora como de dentro (das organizações)” e não é suplantada por práticas, atitudes, relacionamentos e compromissos informais, mas deve ser considerada como “um produto adaptativo, resultado de influências ambientais incluindo as definições culturais de propriedade e legitimidade” (SELZNICK, 1996, p. 274).

Em razão disso, o ambiente organizacional se caracteriza pela elaboração de exigências e regras às quais as organizações devem se conformar para receberem apoio e legitimidade (MEYER; ROWAN, 1991; DIMAGGIO; POWELL, 1991).

Segundo Silva (2012, p. 45), a legitimidade pode ser decorrente de focos distintos, sendo estes “a legitimidade vicária, a qual nasce de sua própria essência e a legitimidade que é delegada por outras organizações”. Cada organização estaria apta a promover sua legitimidade através da linguagem que perpassa os arranjos singulares, esclarecendo e justificando suas práticas.

As organizações que incorporam elementos racionais socialmente legítimos e racionalizados em sua estrutura formal, maximizam a legitimidade e aumentam recursos e capacidade de sobrevivência (MEYER; ROWAN, 1977). Todavia, produtos, serviços, técnicas, políticas e programas institucionalizados podem funcionar como mitos poderosos e muitas organizações os adotam. Políticas, programas e procedimentos de organizações modernas são legitimados por opinião pública e política, pelo conhecimento do sistema educacional, prestígio social, assim como pelas leis e definições de negligência e prudência. Oliver (1991) complementa que a legitimação pode ser decorrente da busca pelo reconhecimento.

Vasconcelos (2007, *apud* Rezende, 2009) destaca que a Teoria Institucional fundamenta-se em um modelo político no qual o comportamento social é pautado pela legitimação e pela conformidade a padrões, socialmente, impostos pela socialização dos indivíduos e dos contextos da organização e dos mercados.

Vale ressaltar que, segundo Selznick (1971, p. 3), a legitimação é vista como um “imperativo organizacional”, “uma fonte de inércia e também uma convocação para justificar formas particulares e práticas”. Também considerada como a generalização da percepção ou até mesmo a difusão de uma suposição, a legitimação das ações cometidas pela entidade e deliberadas como adequadas, corretas e desejáveis, em um ambiente onde as normas, valores, crenças e definições são socialmente construídas (SUCHMAN, 1995).

Considerar-se-á como socialmente construída, tendo como produto apresentado pela convergência entre os padrões de comportamento organizacional e as crenças dos agentes dominantes (REZENDE, 2009).

De acordo com Berger e Luckmann (1978, p. 127) “a função da legitimação compreende em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações que foram institucionalizadas”. As funções explicativa e justificativa são consideradas atribuição da legitimação, sendo que a mesma visa explicar a ordem institucional outorgando validade cognoscitiva a seus significados objetivados, além de justificar a ordem institucional dando dignidade normativa seus imperativos práticos (BERGER; LUCKMANN, 1978).

Segundo Machado-da-Silva et al. (2010, p. 98):

[...] legitimidade é a palavra-chave da teoria institucional, pois é o elemento que permite a manutenção ou a mudança das instituições, questionamentos a respeito da adequação das práticas, normas e procedimentos em razão de pressões internas e externas que podem impossibilitar a reprodução dos padrões institucionalizados, acarretando a perda da sua legitimidade [...].

Considerada como elemento preponderante, a legitimidade acarreta possíveis desvios em padrões socialmente aceitos, podendo ocasionar desaprovação pública. Qualquer desaprovação frente às crenças, valores, ritos e normas sociais, poderão ser direcionadas para o que venha a ser desejável ou indesejável (SUCHMAN, 1995). Formas estruturais legitimadas podem aumentar ou diminuir o comprometimento dos atores internos e externos (QUINELLO, 2007).

Categorias de análise para legitimidade foram propostas por Suchman (1995), como: legitimidade pragmática, que converge para o interesse dos *stakeholders* aliado aos interesses políticos, econômicos e sociais; legitimidade moral, que pondera e avalia se as escolhas ao longo do processo e as consequências estão condizentes com o socialmente aceito; e legitimidade cognitiva, respalda-se no quanto os modelos culturais podem delimitar as ações dos agentes no ambiente da organização.

Segundo Silva (2012), a legitimação concede a promoção de sentido para que os atores sociais estejam dispostos a negociar sua inserção no tecido social, favorecendo a perpetuação e o reconhecimento às organizações, frente a seus públicos, colaborando na construção de sua identidade.

Sendo assim, legitimar uma organização, suas práticas, seus valores ou comportamentos significa aceitar como algo natural para os membros desse grupo social, uma vez que legitimar é o processo no qual indivíduos comunicam o que é definido como real, socialmente constituído (ZUCKER, 1987). É um processo de construção de “verdades” idiossincráticas, desempenhado por diferentes atores sociais. As organizações, atuando como atores sociais, fixam suas características e moldam o ambiente através do conjunto de regras e normas que as originam, sendo que o fundador exerce papel fundamental na construção da realidade de determinada organização, visando sua sobrevivência, assim como a obtenção da legitimidade das demais organizações (BERNHOF, 1989; MEYER e SCOTT, 1981).

A legitimação acontece quando a estrutura ou organização é considerada, pelos membros de um grupo social, como eficaz e imprescindível, uma vez que atua como uma importante força refletida na estabilidade de comportamentos (BERGER; LUCKMANN, 2008).

Assim, se determinada estrutura é tida como evidente para todos que dela participam, direta ou indiretamente, então ela pode ser considerada legítima (BERGER; LUCKMANN, 2008).

Portanto, como estratégias fundamentais a projeção da legitimidade dos campos sociais estão as práticas, as regras, os valores e os objetivos. À medida que determinada organização obtém legitimidade, suas práticas, regras, valores e objetivos tornam-se mais claros e distintos para o sistema social, favorecendo a sobrevivência da organização através do compartilhamento com as futuras gerações. A legitimação concede a promoção de sentidos para que os atores sociais estejam dispostos a negociar sua inserção no tecido social, favorecendo sua perpetuação.

Fossá e Pêrsigo (2009, p. 10) afirmam que “toda organização, tendo ou não consciência, busca sua legitimação”, pois, de alguma forma, ela necessita reconhecer e justificar sua existência na sociedade.

No contexto atual, marcado pela rápida e constante transformação e evolução das tecnologias, a globalização, a mudança na natureza do trabalho, as questões ambientais, emerge a necessidade de legitimação que, por vezes, pode até determinar sua permanência no mercado. O processo de legitimação fornece reconhecimento às organizações, frente a seus públicos, colaborando na construção de sua identidade, podendo resultar na perpetuação da organização ao longo do tempo no mercado e no caso das empresas familiares, contribuindo, assim, para a continuidade do negócio familiar.

Recorrendo mais uma vez a Scott (1987, p. 494), a institucionalização pressupõe “infundir valores, além dos requisitos técnicos da tarefa”.

Em suma, a sustentabilidade de uma organização, de um arranjo ou procedimento está subordinada ao reconhecimento da legitimação de suas ações na sociedade em que atua. Passa a ser considerada legítima, na medida em que os seus meios e fins parecem estar em conformidade com as normas sociais, valores e expectativas (DOWLING; PFEFFER, 1975).

Os argumentos expostos pela Teoria Institucional e, em particular, pela legitimidade contêm elementos que possibilitam a análise da legitimação das variáveis dos Referenciais de Qualidade em EAD nas universidades federais mineiras, à medida que se pode identificar o quanto estas universidades estão se adequando às normas e procedimentos, demonstrando aceitação e valorização a esta modalidade de ensino, com expectativas de sua manutenção neste campo organizacional, ou seja, que haja adequabilidade às normas, que existam padrões organizacionais e que, conseqüentemente, alcance a aceitabilidade social.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa, quanto natureza, adota abordagem predominantemente qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Poupart et al. (2008), é voltada para o estudo de problemas sociais e de práticas profissionais e institucionais na busca por entendê-los. Os autores ressaltam que, segundo o ponto de vista qualitativo, os sujeitos sociais interpretam uma situação, concebem estratégias e mobilizam recursos em um contexto de temporalidade da ação e dinâmica das situações. Conforme Flick (2009), os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados.

Quanto aos meios, esta pesquisa classifica-se como documental, bibliográfica e de campo (VERGARA, 2006). Documental, porque acessou documentos das universidades federais mineiras quanto aos procedimentos a respeito da adoção da modalidade EaD e das legislações pertinentes. Bibliográfica, por contar com o suporte de pesquisas que abordaram a temática EaD, referenciais de qualidade e teoria institucional. Destacaram-se as pesquisas realizadas por Alves (2012), Silva (2012), Oliveira (2010), Novais (2009), Rezende (2009) e Rezek Neto (2008). E de campo, por ter sido desenvolvida junto às universidades federais mineiras.

Quanto aos fins, é descritiva, uma vez que buscou descrever e estudar determinada característica de uma população ou fenômeno (Gil, 2004), ou seja, visou identificar como as universidades federais mineiras estão legitimando as variáveis de qualidade, que induzem a consolidação da adoção da modalidade de educação a distância em seus cursos superiores, na percepção de sujeitos estratégicos da educação superior na modalidade a distância.

4.2 Modelo Teórico Operacional

No intuito de articular, sistematicamente, os objetivos propostos a literatura e a metodologia de pesquisa, elaborou-se um modelo teórico operacional (Figura 2).

Considerou-se que as orientações contidas no documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”, emitido pela então SEED, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à luz dos preceitos estabelecidos segundo a Teoria Institucional, têm caráter indutor para o alcance da concepção teórico-metodológica da EaD e, também, para a “construção social” (Berger e Luckmann, 1985) do processo de organização de sistemas de EaD.

Por meio do modelo teórico-operacional, pretendeu-se retratar a percepção dos dirigentes de educação a distância, nas universidades federais mineiras, em relação a consolidação e a legitimidade de cada uma das variáveis estabelecidas no “Referenciais de Qualidade para a EaD”. Buscou-se identificar o quão as normas, os padrões, as práticas e os valores, adotados pelas universidades, têm sido percebidos como proporcionadores de condições de pleno atendimento das variáveis, contribuindo, assim, para o alcance da legitimidade e da institucionalização.

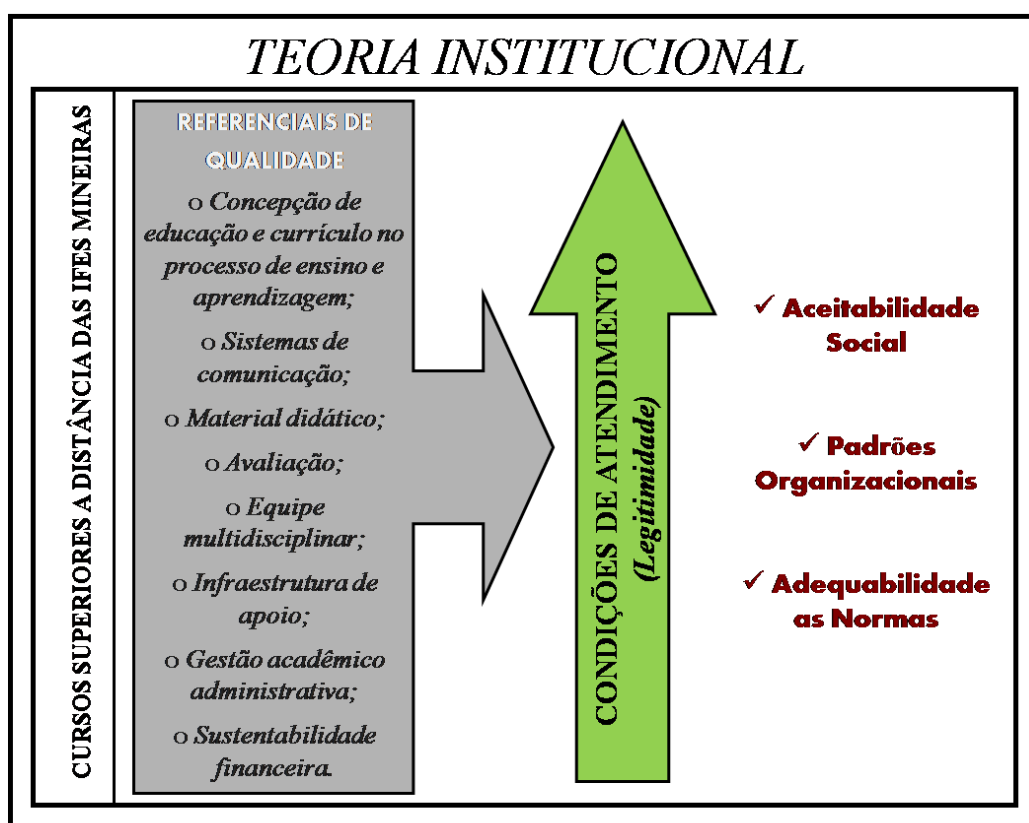


Figura 2: Modelo Teórico Operacional.
Fonte: Elaborado pela autora.

Neste intuito, foi elaborado o roteiro de entrevista, em apêndice, que partiu de categorias definidas *a priori*, aliado ao suporte teórico que caracteriza a legitimidade de uma ação, norma ou prática para ações no âmbito da EaD.

Então, as categorias foram constituídas a partir das variáveis estabelecidas pelo documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”, em Aspectos Pedagógicos: (a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, (b) sistemas de comunicação, (c) material didático, (d) avaliação; Recursos Humanos: (e) equipe multidisciplinar; e Infraestrutura: (f) infraestrutura de apoio, (g) gestão acadêmico-administrativa, e (h) sustentabilidade financeira.

Para cada categoria, buscou-se identificar a percepção do entrevistado em relação aos fatores que mais afetam as boas condições de atendimento da variável de qualidade da EaD e que, portanto, condicionam a legitimidade e o consequente processo de institucionalização. Estes fatores foram associados a uma das fases pelas quais passam um procedimento para se legitimar, denominadas unidades teóricas de análise.

As unidades teóricas de análise, elencadas para compor o modelo teórico-operacional, foram determinadas de acordo com os preceitos de legitimidade presentes na Teoria Institucional, que indicam que, para determinado procedimento ser legitimado, deve passar por três fases: a primeira refere-se a “Adequação das práticas, normas e procedimentos”, que, conforme Machado-da-Silva et al. (2010), implica na valorização e implementação de suas normas; a segunda fase está relacionada à organização da estrutura e à criação de “Padrões Organizacionais” que garantam a operacionalização do procedimento (Meyer; Rowan, 1977; Scott, 2008); e a terceira fase “Aceitabilidade social” e credibilidade (Suchman, 1995; Scott, 2008; Berger; Luckmann, 2004) que representa o quão aquele procedimento é aceito e desejado pelo público-alvo e pela sociedade.

Ao passar por essas fases, o procedimento pode vir a ser caracterizado como legitimado e, portanto, indicar que os “Referenciais de Qualidade da EaD” estão revestidos de qualidade, visto que as universidades têm proporcionado condições de pleno atendimento.

4.3 Coleta de Dados

Para esta pesquisa, foram utilizados dados primários e secundários. Os dados secundários foram obtidos nos endereços eletrônicos e documentos disponibilizados pelas universidades federais mineiras, AbraEAD, INEP e MEC.

Os dados primários, considerando as onze Universidades Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (Universidade Federal de: Alfenas, Itajubá, Juiz de Fora, Lavras, de Minas Gerais, Ouro Preto, São João Del-Rei, Triângulo Mineiro, Uberlândia, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Viçosa), foram coletados por meio de entrevistas aplicadas aos sujeitos estratégicos, todos dirigentes das unidades de educação a distância dessas universidades.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados, que consiste num dos principais instrumentos de pesquisas nas ciências sociais. Segundo Lüdke e André (1986), uma das vantagens da técnica é permitir a captação imediata, atualizada e dinâmica da informação

almejada para suportar a pesquisa, com o auxílio de praticamente qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

As entrevistas, dependendo do grau de liberdade para seguir um roteiro preestabelecido ou deixar seu desenvolvimento na direção que considere mais adequada, podem ser classificadas em: estruturadas; não estruturadas ou completamente abertas; e semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Para fins desta pesquisa, considerou-se mais indicada a entrevista semiestruturada, no intuito de que a resposta a determinados questionamentos permita interrogativas emergentes e complementares e instigue suposições à medida que são respondidas (TRIVIÑOS, 1987).

A coleta dos dados primários foi realizada, prioritariamente, com sete dos entrevistados, através do *software Skype®*, ferramenta de comunicação que proporciona de forma gratuita a interatividade de voz e vídeo entre os usuários em tempo real; e com três dos entrevistados através de *e-mail*; e com um entrevistado, pessoalmente.

Para a análise e discussão dos dados, os entrevistados, sujeitos estratégicos das unidades de educação a distância nas universidades federais mineiras, foram nomeados aleatoriamente em E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, e E11 a fim de respeitar o sigilo de suas identidades, no período compreendido entre 28 de setembro a 30 de novembro de 2012. O material resultante das onze entrevistas equivale a 5 horas e 50 minutos e a 95 páginas de transcrição.

4.4 Tratamento e Análise dos Dados

O tratamento de dados exige um método, que permita ao pesquisador ir além da aparência, compreender as contradições e confrontar as informações na busca por explicar os acordos e desacordos entre os elementos apresentados (VERGARA, 2006). Para tanto, na análise das entrevistas, utilizou-se a Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), abrange técnicas das comunicações tanto verbais ou não-verbais quanto linguísticas, que visam obter, mediante procedimentos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção e de recepção dessas mensagens. Os elementos do conteúdo vão sendo arquitetados em prol do esclarecimento e extração de seu significado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas cronológicas:

- Pré-análise - objetivando tornar o material apto as condições de uso para análise, foi realizada a transcrição das entrevistas gravadas em registro de áudio para registro escrito na íntegra;
- Exploração do material - através de técnicas como codificação, quantificação e categorização ocorre a transformação dos dados, que se encontram em forma bruta no texto, por recorte, enumeração, agregação, e classificação, permitindo atingir representação do conteúdo ou da expressão. Nesta pesquisa, a categorização foi realizada *a priori* mediante as variáveis presentes no documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”; e
- Tratamento dos resultados e interpretação.

Os elementos do conteúdo poderão ser organizados em categorias pertinentes a intenção de pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). As categorias são rubricas ou classes, as quais “reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, formadas em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2009, p. 147).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos. O critério da categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo. Nesta pesquisa optou-se pela categorização semântica, ao estabelecer as variáveis, como grandes temas a serem observados na qualidade da educação a distância.

As unidades de registro podem ser representadas por uma palavra (elemento unitário do conteúdo) ou conjunto de palavras, sendo definidas a partir da categorização. Entretanto, o significado do conteúdo pode apresentar diversas possibilidades de análise e está relacionado ao contexto da pesquisa. As unidades de contexto agregam referência à unidade de registro e remetem ao contexto do qual as unidades de registro provêm (MORAES, 1999).

Ressalta-se que os “Referenciais de Qualidade para a EaD” foram agrupados em categorias e, após a identificação dos fatores comprometedores as boas condições de atendimento da variável, estes foram alocados na fase da legitimidade com a qual apresenta correspondência, conforme unidades teóricas de análise, apresentadas no Quadro 3.

Para realização da análise de conteúdo, Laville e Dionne (1999) destacam a técnica do emparelhamento, em que os dados recolhidos são associados ao modelo teórico-operacional proposto, no intuito de compará-los e buscar similaridades entre as variáveis de qualidade EaD e o suporte da Teoria Institucional, com os conceitos da legitimidade.

Esta técnica foi utilizada na pesquisa, a fim de agrupar as unidades do contexto à categoria preestabelecida, assim como associar o fator comprometedor da legitimidade da variável à unidade teórica de análise.

Referencias de Qualidade para EaD		Unidades Teóricas de Análise
Categorias	Variáveis	
<i>Aspectos pedagógicos</i>	(a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
	(b) Sistema de comunicação	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
	(c) Material didático	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
	(d) Avaliação	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
<i>Recursos Humanos</i>	(e) Equipe multidisciplinar	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
<i>Infraestrutura</i>	(f) Infraestrutura de apoio	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
	(g) Gestão acadêmico-administrativa	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social
	(h) Sustentabilidade financeira	Adequabilidade às Normas Padrões Organizacionais Aceitabilidade Social

Quadro 3: Categorias, Variáveis e Unidades Teóricas de Análise.
Fonte: Elaborado pela autora.

5. RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo, são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com os sujeitos estratégicos da educação superior na modalidade a distância, nas universidades federais mineiras.

Inicialmente, é traçada a caracterização do objeto de análise e, em seguida, as análises das entrevistas por categoria.

Finalmente, atendendo ao terceiro objetivo da pesquisa, o último item deste capítulo relata a percepção dos entrevistados em relação a importância atribuída à educação a distância das universidades federais mineiras.

5.1 Caracterização da educação a distância nas universidades federais mineiras

Resgatando a introdução e a metodologia, Minas Gerais é o Estado brasileiro com maior concentração de universidades federais. Do total de 59 universidades federais, 11, ou seja, 18,6% estão localizadas em Minas Gerais. O segundo estado com maior número de universidades federais é o Rio Grande do Sul, com 6 universidades.

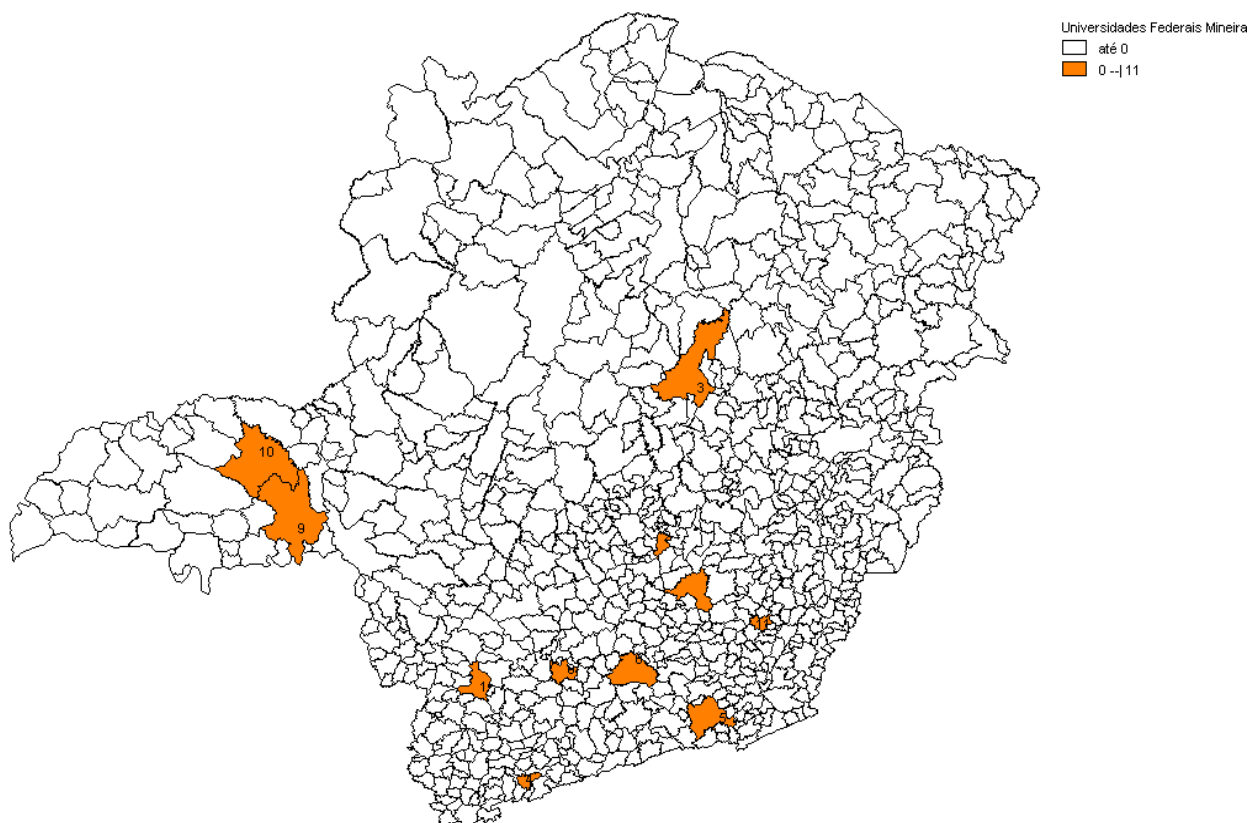


Figura 3: Mapa do Estado de Minas Gerais – Localização das Cidades sede das Universidades Federais.

Legenda:

1. Alfenas - Universidade Federal de Alfenas
2. Belo Horizonte - Universidade Federal de Minas Gerais
3. Diamantina - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
4. Itajubá - Universidade Federal de Itajubá
5. Juiz de Fora - Universidade Federal de Juiz de Fora
6. Lavras - Universidade Federal de Lavras
7. Ouro Preto - Universidade Federal de Ouro Preto
8. São João Del-Rei - Universidade Federal de São João Del-Rei
9. Uberaba - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
10. Uberlândia - Universidade Federal de Uberlândia
11. Viçosa - Universidade Federal de Viçosa

Com o intuito de demonstrar o cenário da educação à distância nas universidades federais mineiras, o Quadro 4 apresenta o número de concluintes, cursos e matrículas dos cursos de graduação a distância para os anos de 2010 e 2011.

Número de Concluintes, Cursos e Matrículas nos Cursos de Graduação a Distância 2010-2011						
UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS	Concluintes		Cursos		Matrículas	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Universidade Federal de Alfenas	-	-	2	2	66	114
Universidade Federal de Itajubá	-	-	1	1	455	164
Universidade Federal de Juiz de Fora	104	265	8	8	2.193	2.194
Universidade Federal de Lavras	-	262	2	5	518	1.376
Universidade Federal de Minas Gerais	230	285	28	29	1.253	1.283
Universidade Federal de Ouro Preto	1.097	911	5	4	5.606	3.729
Universidade Federal de São João Del-Rei	-	-	-	3	-	1.493
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	5.326	2.337	25	24	30.218	27.244
Universidade Federal de Uberlândia	-	82	2	3	711	1.325
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	-	-	-	4	-	786
Universidade Federal de Viçosa	210	5	1	3	215	497
Total	6.967	4.147	74	86	41.235	40.205

Quadro 1: Número de Concluintes, Cursos e Matrículas nos Cursos de Graduação a Distância 2010-2011.
Fonte: Adaptado das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior/MEC/INEP.

Observa-se que o número de concluintes de cursos de graduação a distância em 2010 foi 6.967 alunos e 4.147 em 2011, ano em que a Federal do Triângulo Mineiro, apresentou expressivos 2.337 concluintes. Em 2010, somente a Federal de São João Del-Rei e dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri não ofereceram cursos. Todavia, em 2011, todas as federais abriram vagas, destaque a Federal de Minas Gerais, com oferta de 29 cursos e a do Triângulo Mineiro, com 24 cursos. O total de matriculados em 2011 alcançou a marca de 40.205 alunos.

Estes dados apontam o crescimento desta modalidade de ensino nas universidades, traçando novo cenário num ambiente cuja predominância é o ensino presencial. Assim, as universidades federais mineiras vêm se mostrando parceiras na política pública de ampliação do ensino superior no país.

Observou-se, conforme demonstrado no Quadro 5, que as unidades de educação a distância nas universidades federais mineiras, possuem diversas nomenclaturas. Embora com denominações diferentes, a maioria, ou seja, 7 adotam no nome de Centro, 2 de Núcleos, 1 Diretoria e 1 Coordenadoria.

UNIVERSIDADE	N OMENCLATURA
Universidade Federal de Alfenas	Centro de Educação Aberta e a Distância
Universidade Federal de Itajubá	Núcleo de Educação a Distância
Universidade Federal de Juiz de Fora	Centro de Educação a Distância
Universidade Federal de Lavras	Centro de Educação a Distância
Universidade Federal de Minas Gerais	Centro de Apoio à Educação a Distância
Universidade Federal de Ouro Preto	Centro de Educação Aberta e a Distância
Universidade Federal de São João Del-Rei	Núcleo de Educação a distância
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Centro de Educação a Distância e Aprendizagem com Tecnologias de Informação e Comunicação
Universidade Federal de Uberlândia	Centro de Educação a Distância
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diretoria de Educação Aberta e Distância
Universidade Federal de Viçosa	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância

Quadro 5: Nomenclaturas das unidades de educação a distância das universidades federais mineiras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dirigentes destas unidades, entrevistados nesta pesquisa, em sua maioria, 64% são homens e todos pertencem a carreira docente da instituição, onde atuam, em média, há 15 anos e, especificamente, com educação a distância, em média, há 5 anos.

5.2 Análise das Categorias

No intuito de articular, interpretar e explicar os dados coletados de modo a cumprir com os objetivos propostos de: (a) identificar a percepção dos dirigentes das unidades de educação a distância das universidades federais mineiras sobre a importância atribuída às variáveis, que norteiam a oferta e a consolidação da educação superior na modalidade a distância, contidos no documento “Referenciais de Qualidade para a EaD; e (b) agrupar as variáveis de qualidade da modalidade de educação a distância segundo os fatores relacionados a legitimação, este capítulo foi dividido em etapas de análise das categorias, de modo a buscar relações condizentes com a teoria e com os dados obtidos em relação as variáveis estabelecidas pelo documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”.

Neste capítulo, foram analisadas as Categorias: Aspectos Pedagógicos, Recursos Humanos e Infraestrutura.

5.2.1 Categoria: Aspectos Pedagógicos

Na categoria aspectos pedagógicos, estão presentes as variáveis: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, Sistema de Comunicação, Material Didático e Avaliação.

5.2.1.1 Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem

No Quadro 6, são apresentadas as unidades de registro e as principais unidades de contexto identificadas em relação à importância atribuída à categoria Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, associada às subcategorias: relevância dos aspectos político-pedagógicos, perfil do aluno e formação para o mercado de trabalho.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Aspectos pedagógicos	Relevância dos aspectos político-pedagógicos	Características do Projeto Político-Pedagógico (PPP)	“importância de ter um eixo integrador ” (E1)
			“ bíblia do curso ” (E3)
			“ visão do processo de ensino e aprendizagem, vai refletir em todos os índices de qualidade” (E1)
			“formar uma grade curricular que tenha mesmo a função de levar ensinamentos ” (E10)
			“rege as concepções e características da EaD” (E9)
			“ todos juntos elaborarem esse programa pedagógico” (E8)
		Desenvolvimento do PPP	“ o que vai fazer, como vai fazer, como vai ser a relação de tutor aluno, como vai fazer avaliação” (E2)
	Perfil do aluno	Características do Aluno EaD	“o importante, creio eu, é que os cursos atensem também para as dificuldades e potencialidades dos alunos” (E7)
			“pessoas diferentes trazem em seu arcabouço, informações diferentes, coisas diferentes, constituições diferentes e conhecimentos diferentes” (E5)
			“você não pode sufocar o aluno com um número de disciplinas que não permite ele estudar ” (E5)
			“chega do trabalho, assiste a aula, tem que concentrar, além disso tudo, tem que arranjar tempo para estudar” (E5)
	Formação para o mercado de trabalho	Foco no Mercado de Trabalho	“que profissional quero formar , que profissional é esse que quero formar quando ele sair daqui” (E8)
			“a grande dificuldade é essa, você conseguir mostrar que além de atender seu público você consiga formar profissionais que possam remeter o que eles estudaram” (E10)

Quadro 6: Categoria, Subcategorias, Unidades de Registro e Unidades de Contexto de Importância dos Aspectos Pedagógicos - Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo um agrupamento das percepções dos entrevistados, foram identificadas as seguintes unidades de registro: Características do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Desenvolvimento do PPP; Características do Aluno EaD e Foco no Mercado de Trabalho que, em seu conjunto, possibilitam indicar as condições de atendimento e a importância atribuída à Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, nas universidades mineiras.

A variável Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem contempla, prioritariamente, a elaboração do projeto político-pedagógico do curso a distância delimitando as diretrizes para o desenvolvimento e as práticas de ensino, que contribuirão para a construção da sociedade socialmente justa (MEC, 2007).

Ao relatar a unidade de registro pertinente às características mais relevantes quanto à elaboração do projeto político-pedagógico dos cursos a distância, os entrevistados a percebem como sendo “eixo integrador” (E1) e “bíblia do curso” (E3). Tais afirmativas refletem a importância e reconhecimento atribuído à elaboração desta etapa, reforçando a adequação às normas estabelecidas pelos órgãos de regulamentação da modalidade EaD.

O detalhamento das diretrizes, que devem ser ponderadas para a elaboração do projeto, é apresentado pelos entrevistados E1 e E2, abordando o desenvolvimento de ações e questionamentos que poderão direcionar essa elaboração: “como trabalhar essas disciplinas, a visão que se tem do trabalho” (E1), “o que vai fazer, como vai fazer, como vai ser a relação tutor-aluno, como vai fazer avaliação” (E2). Os questionamentos sobre o “como” são pertinentes ao cumprimento e ao atendimento aos padrões estabelecidos no âmbito da universidade e do órgão departamental, para que a elaboração do projeto seja condizente com a formação de uma sociedade com indivíduos capacitados com o rigor e qualidade.

Para E8:

Quando eu for pensar para fazer o currículo, a primeira pergunta é que aluno, que profissional quero formar, que profissional é esse que quero formar quando ele sair daqui. Olhando sempre com a perspectiva de responder essa pergunta, é que eu acho que é o aspecto prioritário, eu fazer toda montagem curricular pensando nisso.

Ao estabelecer o perfil do aluno, que se almeja formar, deve-se contemplar a interdisciplinaridade e a contextualização das mais diversas culturas, de modo a agregar experiências e novas oportunidades de conhecimento (MEC, 2007).

E5 destaca que “pessoas diferentes trazem em seu arcabouço, informações diferentes, coisas diferentes, constituições diferentes e conhecimentos diferentes”. A interação entre as diferenças vem a fomentar o desenvolvimento de novas metodologias, que podem ser incorporadas na elaboração do projeto político-pedagógico. Concomitantemente, o projeto

deve delimitar as peculiaridades do aluno EaD, bem como a “característica regional” (E10) e considerar que há uma vasta quantidade de alunos que “chega do trabalho, assiste a aula, tem que concentrar, além disso tudo, tem que arranjar tempo para estudar” (E5).

Cabe-se o “cuidado no aspecto pedagógico, pois você não pode sufocar o aluno com um número de disciplinas que não permite ele estudar” (E5). A elaboração do currículo deve ser pertinente a realidade do aluno da modalidade EaD, o qual, muitas vezes, não pode vir a ser comparado com o perfil do aluno da modalidade presencial, tão pouco as condições de atendimento de infraestrutura, necessárias para a prática de difusão do ensino. Como apresenta E5, há dificuldades quanto à construção de laboratórios que possam suprir a demanda de alunos durante a realização de experimentos. À medida que as condições de atendimento às necessidades do aluno forem incorporadas dentro dos padrões e regras das universidades, o cenário pode ser revertido e estabelecida a devida atenção para a elaboração do perfil do aluno e dos meios necessários para que as carências sejam supridas.

Durante o delineamento do perfil do aluno, “dificuldades e potencialidades dos alunos” (E7) devem ser consideradas, inclusive em prol da “questão da aprendizagem” (E8) que deve nortear todo o processo de formação curricular, para que se possa “formar uma grade curricular que tenha mesmo a função de levar ensinamentos” (E10) e que permita “alcançar o estudante [...] e como, principalmente, motivá-lo a trabalhar com os conteúdos a distância” (E11). As falas dos entrevistados, E7, E8, E10 e E11 corroboram ao expressar que as peculiaridades do aluno EaD devem ser pontuadas ao longo do projeto político-pedagógico para que o objetivo da aprendizagem seja alcançado e dê retorno a sociedade.

O entrevistado E1 destaca que a “visão do processo de ensino e aprendizagem refletirá em todos os índices de qualidade que se possa pensar, avaliação, uso de mídias, uso dos meios de comunicação, todos os indicadores que se possa pensar” (E1). Assim, percebe-se que a conscientização e a visão do longo prazo durante a elaboração das diretrizes do curso são fundamentais para alcançar a legitimidade.

Para que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e as diretrizes para sua execução sejam estabelecidas, recomenda E8 que seja atrelado à formação de uma “equipe multidisciplinar, que faça esse desenho do currículo”. Dessa forma, nota-se que a formação de uma equipe que agregue professores da área, dirigentes com conhecimentos e experiência em EaD tende a proporcionar condições para a eficiente elaboração do projeto político-pedagógico. A percepção dos entrevistados vai ao encontro da proposta de Saraiva (1995), que reforça o quão primordial é o processo de planejamento do curso EaD e a devida correlação entre as necessidades educacionais e a escolha das práticas didáticas. Para E9,

somente após a elaboração do projeto serão determinados “outros aspectos importantes, como: metodologia, materiais didáticos, sistema de tutoria, avaliação, dentre outros”.

Mesmo com a formação de uma equipe multidisciplinar para a elaboração e o estabelecimento das diretrizes do projeto político-pedagógico, após sua devida implementação, “não pode se esquecer nunca do acompanhamento, ou seja, como avaliar esse procedimento e como corrigir as falhas” (E11). Demonstra-se, então, que as oportunidades de enriquecimento decorrentes do acompanhamento das atividades tende a permitir que novas práticas didáticas sejam propostas, adequadas, ou até mesmo suprimidas. E2 exemplifica que, na universidade em que trabalha, “quando os projetos pedagógicos dos cursos foram reavaliados, essa preocupação de adequação e atendimento ao mercado de trabalho foi muito discutida e contemplada”. E9 reforça que: “os projetos pedagógicos, geralmente, são construídos tendo por base as diretrizes dos cursos que definem as competências e habilidades que deverão ser alcançadas pelo futuro profissional”.

A equipe responsável pela proposta pedagógica passa pelo desafio da busca por “saber que público você vai receber e o que você espera desse público quando ele concluir aquele curso” (E11). Contudo para E10 “a grande dificuldade é, se você vai conseguir mostrar que além de atender seu público, você consegue formar profissionais que possam remeter o que estudaram, o investimento de educação, na população local”. Acredita-se que a formação deve ser adequada a realidade regional e apresentar retorno, oferecendo profissionais capacitados.

Neste sentido, a proposta deve proporcionar formação condizente com a exigência do mercado de trabalho. Questionados sobre o fato, E5 é enfático “Sim. Totalmente condizente com as exigências do mercado de trabalho, a modalidade é diferente, mas a formação não”. E6 está de acordo, ao afirmar que a instituição está “oferecendo uma formação planejada a partir dos parâmetros nacionais e discussões das áreas” e E10 complementa ao apontar que: “nos processos pedagógicos aqui das nossas licenciaturas, a gente trabalhou muito focado nisso, na formação dos professores, em tentar transmitir a eles a didática pra sala de aula”.

A maior parte dos cursos oferecidos na modalidade EaD são de licenciaturas, com destaque para formação de corpo docente da rede pública de ensino, como relata E5 “a formação da UAB se dirige a professores, principalmente, e muitos que já estão atuando”. Dessa forma, pode-se afirmar que o comprometimento em formar professores que eduquem cidadãos bem instruídos se torna ainda maior e é preponderante para aceitabilidade da modalidade em vista de contribuir para o desenvolvimento da sociedade com profissionais bem capacitados.

Destaca-se que a modalidade EaD “propicia uma maior autonomia dos alunos e uma participação maior no seu próprio processo de aprendizagem, o que faz com que esses profissionais cheguem mais preparados ao mercado de trabalho” (E7). Para E11 “a nossa grande maioria de cursos de graduação tem de quatro a cinco anos, então é impossível imaginar que em quatro anos você não tenha condições de trabalhar com pessoas e que essas pessoas não sejam capazes de executar importantes tarefas ou atividades na sociedade”.

Diante dessas percepções, nota-se que a adequabilidade às condições do mercado de trabalho são satisfatórias e o comprometimento da universidade em proporcionar para que isto aconteça é decorrente de uma cultura que estabelece padrões organizacionais pertinentes.

Em síntese, o Quadro 7 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados presentes nas unidades de contexto às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores, que comprometem as condições de atendimento da Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à relevância dos aspectos político-pedagógicos, entende-se o objetivo de se adequar às normas e se comprometer em levar ensino de qualidade, que proporcione gerar aceitabilidade e tenha efetiva qualidade. Quanto ao desenvolvimento do PPP, são pertinentes a diretrizes estabelecidas no âmbito da universidade, sendo decorrentes de padrões organizacionais impostos e cabem-se as peculiaridades de cada gestão, determinando padrões que guiam a elaboração da proposta do curso e diretrizes das etapas. Nesta subcategoria, não foram identificados fatores que comprometam as boas condições de atendimento, tendo em vista que, na percepção dos entrevistados, existe a devida importância atribuída a esta variável.

Dentre as características que compõem o perfil do aluno, destacam-se as diferenças entre os públicos, as potencialidades e dificuldades dos discentes e o excesso de conteúdo, considerados fatores que têm comprometido as boas condições de atendimento da categoria Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme apresenta Novais (2009), as instituições de ensino já têm, arraigado em seus padrões, diretrizes que contemplam o perfil do aluno presencial, fato este que deve ser revertido e adequado em prol de incorporar novos costumes, tradições e códigos que passaram a influenciar e educar, propagando e incorporando a metodologia EaD nessas organizações.

Para a formação do aluno em condições de atender as necessidades do mercado de trabalho, reflete o atendimento aos preceitos da aceitabilidade tendo em vista que, na percepção dos entrevistados, há o comprometimento em formar profissionais que dêem retorno a sociedade.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Relevância dos aspectos políticos pedagógicos	Adequabilidade às Normas	Visão para cumprir com o objetivo de levar ensinamentos	“importância de ter um eixo integrador ” (E1)
	Adequabilidade às Normas		“ bíblia do curso ” (E3)
	Adequabilidade às Normas		“ visão do processo de ensino e aprendizagem, vai refletir em todos os índices de qualidade” (E1)
	Adequabilidade às Normas		“formar uma grade curricular que tenha mesmo a função de levar ensinamentos ” (E10)
	Adequabilidade às Normas		“rege as concepções e características da EaD” (E9)
	Padrões Organizacionais	Diretrizes de Desenvolvimento do PPP	“ todos juntos elaborarem esse programa pedagógico” (E8)
	Padrões Organizacionais		“ o que vai fazer, como vai fazer, como vai ser a relação de tutor aluno, como vai fazer avaliação” (E2)
Características do Aluno EaD	Padrões Organizacionais	Interdisciplinaridade e diferenças entre os alunos	“o importante, creio eu, é que os cursos atentem também para as dificuldades e potencialidades dos alunos” (E7)
	Padrões Organizacionais		“pessoas diferentes trazem em seu arcabouço, informações diferentes, coisas diferentes, constituições diferentes e conhecimentos diferentes” (E5)
	Padrões Organizacionais		“você não pode sufocar o aluno com um número de disciplinas que não permite ele estudar ” (E5)
	Padrões Organizacionais		“chega do trabalho, assiste a aula, tem que concentrar, além disso tudo, tem que arranjar tempo para estudar” (E5)
Formação para o mercado de trabalho	Aceitabilidade Social	Foco no mercado de trabalho	“que profissional quero formar , que profissional é esse que quero formar quando ele sair daqui” (E8)
	Aceitabilidade Social		“a grande dificuldade é essa, você conseguir mostrar que além de atender seu público você consiga formar profissionais que possam remeter o que eles estudaram” (E10)

Quadro 7: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Aspectos Pedagógicos - Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1.2 Sistema de Comunicação

No Quadro 8, são apresentadas as unidades de registro e as principais unidades de contexto, identificadas em relação a importância atribuída à categoria Sistema de Comunicação, associada às subcategorias: Relevância dos aspectos de sistema de comunicação, Investimento da Universidade em Sistema de Comunicação e Interatividade entre Professores/Tutores/Alunos:

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Aspectos pedagógicos <i>Sistema de comunicação</i>	Relevância dos aspectos de sistema de comunicação	Características do Sistema de Comunicação	“o sistema de comunicação é essencial nos cursos oferecidos na EaD” (E9)
			“dominar a tecnologia do a distância, é um processo seguinte, que é na lida, na prática ” (E3)
			“um curso com boa eficiência vamos dizer pedagógica, se ele não tiver uma alta carga de novas tecnologias nas suas disciplinas...” (E11)
		Acesso as TIC's	“são as famosas TIC's , onde você pode fazer algum tipo de interação” (E3)
			“com a banda larga , eu entro na casa do aluno, e o aluno entra na minha casa, no meu gabinete” (E11)
		Investimento Público	“a política nacional de banda larga é fraca ” (E1)
			“a comunicação não é totalmente adequada porque o número de alunos é grande” (E6)
	Investimento da Universidade em Sistema de Comunicação	Investimento em Sistema de Comunicação	“foram adquiridos equipamentos que vieram reforçar o sistema de tecnologia ” (E9)
			“a nossa universidade, em particular, tem investido muito para melhorar a cada dia esse nosso sistema de comunicação com os polos, com os alunos” (E7)
	Interatividade entre Professores/Tutores/Alunos	Interação e interatividade	“reunimos tecnologia suficiente, para ter alto índice de interação ” (E11)
			“o formato de interação é diferente, mas é possível eu ter tanta interação com o aluno distante do professor como com o aluno próximo ao professor” (E11)
		Atendimento ao aluno	“alunos veteranos estão traumatizados, porque muitos não conseguiram respostas dos professores em algumas dúvidas” (E10)

Quadro 8: Categorias, Subcategorias, Unidades de Registro e Unidades de Contexto sobre a Importância de Aspectos Pedagógicos - Sistema de comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

As metodologias didáticas para EaD estão se solidificando com o respaldo do avanço tecnológico e do uso expressivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), que permitem a interação entre professores, tutores e alunos e as atividades propostas. A informatização passou a ser considerada ferramenta de apoio educacional e contribui para a orientação da aprendizagem (BARRETO, 2004).

Quando questionados sobre os sistemas de comunicação, para E9 “o sistema de comunicação é essencial nos cursos oferecidos na EaD”.

Há instituições, como as de E1, E4, E7 e E9, que se destacam pela valorização dos sistemas de comunicação, como pode ser evidenciado nas palavras de E1: “criamos uma equipe própria, hoje nós temos um núcleo tecnológico, que trabalha no desenvolvimento de ferramentas de comunicação, aonde tem professores, tem estagiários da área de informática e alguns servidores”. Na percepção de E4, sua instituição “provê a infraestrutura de conectividade e *hardware* para que os sistemas de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e videoconferência funcionem de forma satisfatória”. A fala de E7 complementa esta visão, ao expor “a nossa universidade, em particular, tem investido muito para melhorar a cada dia esse nosso sistema de comunicação com os polos, com os alunos”. E na instituição de E9 “foram adquiridos equipamentos, que vieram reforçar o sistema de tecnologia e comunicação do CEaD com recursos advindos do Sistema Universidade Aberta do Brasil”.

Entretanto, alguns entrevistados apontam que, ainda, existem falhas na comunicação. Como para E6: “a comunicação não é totalmente adequada porque o número de alunos é grande”. E1 concorda com essa inadequação, ao afirmar que “tem professores que usam um potencial gigantesco do ambiente virtual de aprendizagem, mas esses são pouquíssimos”. Porém, E3 demonstra que esse processo é construído aos poucos, ao afirmar que: “o processo de você, vamos dizer, dominar a tecnologia a distância, é um processo seguinte, que é na lida, na prática. Então, a gente vai a cada dia mais aperfeiçoando”. Percebe-se então que, segundo a percepção dos entrevistados, lidar com um número de alunos mais extenso e com novas metodologias requer adaptação e capacitação.

O aluno EaD desempenha o papel de formador de seu próprio conhecimento, uma vez que o uso das TIC's permitem que a busca, a seleção e a exploração para a construção do conhecimento sejam otimizadas (SANTOS; RADIKE, 2005). A comunicação remete-se, prioritariamente, ao uso das TIC's, como observa-se na fala de E3: “são as famosas TIC's, onde você pode fazer algum tipo de interação”. Fato reforçado por E11, que não acredita “em um curso com boa eficiência, vamos dizer pedagógica, se ele não tiver uma alta carga de novas tecnologias nas suas disciplinas”. Nota-se, então, que a estratégia pedagógica da EaD já compõe em seu currículo o uso das TIC's, seja de maneira síncrona, assíncrona ou ambas.

Entre os benefícios para a difusão das TIC's está a evolução da *internet* de banda larga, que possibilita condições para interatividade. Segundo E11 “com a banda larga, eu entro na casa do aluno e o aluno entra na minha casa, no meu gabinete”. Contudo, para E10 “a conexão é o nosso grande problema, nos polos, nossa região é muito pobre e a *internet* lá não

dá, é de baixa qualidade”. De acordo com E1 “a política nacional de banda larga é fraca [...] e você vê que há descompasso com a política de querer expandir o curso superior a distância e as políticas que levam tecnologias para esses municípios”. Investimentos públicos, que forneçam suporte e plena condição de uso dos recursos da *internet*, devem ser realizados para assim proporcionar a otimização das TIC’s como veículos de ensino e aprendizagem. *A priori*, como corroboram as percepções de E1, E10 e E11, a adequabilidade por parte do Governo no que tange ao desenvolvimento da política de banda larga, ainda, é incipiente.

Não somente por parte do Governo Federal, mas também pelos professores ministrantes, a adequabilidade às TIC’s torna-se decisiva e preponderante para a utilização das mesmas, enquanto meio de desenvolvimento da aprendizagem (DIAS, 2004). Para E6 “a articulação entre alunos, tutores e professores a partir da utilização da tecnologia possibilita a comunicação e interação, facilitando, assim, a aprendizagem”. Os recursos que permitem a interatividade estão disponíveis a qualquer tempo. Segundo E1 “hoje nós temos recursos para ter suporte para o aluno das 7 da manhã às 10 da noite de segunda a sexta-feira e sábado das 7 da manhã às 4 da tarde no sábado. Então ele poder vir aqui, ou *skype*, via *facebook*, ou via *email*”.

Durante a elaboração do projeto político-pedagógico, são levantadas as condições de telecomunicação que poderão ser oferecidas entre ferramentas síncronas e ou assíncronas. Mediante a percepção dos entrevistados E1, E2, E4, E6, e E9, o ambiente virtual de aprendizagem e o *email*, ambas as ferramentas com nível reduzido de interatividade, são as mais utilizadas. Para E2 “nos cursos que estamos ofertando, observo que a maior parte da comunicação entre os alunos, professores e tutores é feita por *email* dentro do próprio AVA e através dos *forums*. O uso de *chats* não é uma prática comum”. Para E9 “em nossa instituição, a comunicação ocorre, basicamente, por meio do ambiente virtual e do *site* do CEAD. Além dos telefones de contato, que também são bastante utilizados”. O uso do contato telefônico é, também, apresentado por E4 “mantemos atendimento telefônico e por webconferência”.

Entretanto, o uso de recursos como vídeoaulas instigam maior interatividade e condições para maior assimilação do conteúdo. Para E5 “se você tem a vídeoaula, você tem ambientes onde pode fazer a referência. Isso vai possibilitar que você consiga tirar de cada material o que está faltando, pra que ele consiga o aprendizado do conteúdo”.

Com relação as tecnologias, que contribuem para que haja interação, E11 percebe da seguinte maneira: “reunimos tecnologias suficientes, para ter alto índice de interação; eu não tenho sala de aula como a gente está acostumado a ter, eu tenho uma sala de aula, por exemplo, usando o sistema de webconferência em que o professor pode estar muito próximo”.

E1 complementa esta visão, ao expor a importância de “convergências de tecnologia de comunicação num mesmo ambiente, o que não pode fazer é começar a segregar em muitos ambientes, porque daí o aluno fica perdido”.

Estar de posse dos recursos de comunicação não significa que seu uso venha a ser correto, conforme evidenciado por E1:

[...] não é só saber como usar a ferramenta, e saber como usar e como articular ela dentro de uma proposta pedagógica, ou seja, não é só a tecnologia que está envolvida e, sim, percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, que ainda tem que ser estabelecido presencial ou a distância.

Parafraseando o conteúdo dos Referenciais de Qualidade, E4 destaca que: “o sistema de comunicação deve permitir ao estudante resolver, de forma rápida, dúvidas e dificuldades referentes ao material didático e conteúdos, assim como questões relativas a orientação de estudos e gestão acadêmico-administrativa”. Entretanto, situações como a apresentada por E10 ainda persistem “alunos veteranos estão traumatizados, porque muitos não conseguiram respostas dos professores em algumas dúvidas, muitos não conseguiram encontrar o professor”. Assim, o atendimento às necessidades do aluno requer a devida intervenção e acompanhamento por parte da gestão acadêmico-administrativa, de modo que o comprometimento do docente para com os alunos seja reforçado nas práticas estabelecidas no ambiente interno.

A capacitação dos docentes para uso dos recursos de comunicação na modalidade EaD deve ser proveniente do órgão responsável pela implementação. “Os professores são orientados para interagirem diretamente com os tutores que, por sua vez, fazem a interação com os alunos. De forma não rotineira, professores interagem com as turmas de alunos por meio de fóruns” (E4).

Com relação aos benefícios da realização de fóruns, E9 expõe que o mesmo “fica devidamente registrado, facilitando a interação, atendimento e acompanhamento das diversas questões”. Ao opinar sobre o recurso tecnológico, E8 afirma que “depende da forma como está sendo proposta aquela atividade ou o currículo, mas a interação, eu acho que é importante não só de professor com aluno, mas também de aluno com aluno” (E8).

Os entrevistados expuseram a importância da interação entre professores, tutores e alunos e das ferramentas que proporcionam esta interação. Esta interação é essencial, pois, segundo Almeida (2004), embora a EaD possa encontrar dificuldades para estabelecer a efetiva interação entre docente e discente e que tal fato contribua para os altos índices de desistência, a modalidade já está disseminada em todas as partes do mundo, principalmente,

em virtude de atender a crescente parcela da população, que busca a formação inicial ou continuada a fim de adquirir condições de inserção no mercado de trabalho.

Considera-se que a interatividade permite expandir técnicas de didática. Para E5:

Quando você está ensinando alguém, percebe as coisas na relação de interação se ele está te entendendo ou não e, pela sua capacidade de conhecimento, você é capaz de encontrar caminhos que façam você tentar levar aquela pessoa a entender o que você está falando, funciona efetivamente para uma certa fração, não funciona pra outras.

Não há limites físicos da distância que impeça a interatividade efetiva na modalidade EaD. E5 destaca que:

[...] o aluno está no polo, não se tem mais uma coisa federada, se você não consegue aproximar a instituição desse aluno, ele não consegue vivenciar integralmente a formação, não é que tem que ser presencial, a modalidade de formação dele é a distância, mas você pode ter ações integradoras que ocorram a distância.

Há também possibilidades de realização das atividades institucionais, que proporcionam a integração do egresso, podendo ocorrer nas formas expostas por E5: “diretórios acadêmicos, diretório de estudantes, pra que ele possa viver a plenitude da universidade”. O envolvimento dos alunos para com a realidade da universidade permite que novas experiências sejam agregadas e o envolvimento decorrente permite que a EaD ganhe impulso para a conquista de novos espaços.

A fala dos entrevistados aponta que os alunos de polos distantes detêm prerrogativas, como a apresentada por E11 de que: “eu não posso ir ao gabinete do professor fisicamente, mas eu posso ir ao gabinete do professor usando uma ferramenta como o *skype* [...] o formato de interação é diferente, mas é possível eu ter tanta interação com o aluno distante do professor como com o aluno próximo ao professor” (E11). Desta forma, a questão da interatividade deve ser instigada de modo a fazer parte da cultura organizacional e que seus benefícios sejam aceitos e incorporados. Destaca-se que a interatividade é relacionada ao uso de mídias digitais e ao avanço proporcionado pelas inovações tecnológicas e pode ocorrer envolvendo um número de alunos e professores e abordam a diversidade de temas e instigam as trocas de informações e a diversidade de culturas.

A comunicação também pode ocorrer no intuito de agregar novos públicos. Para tanto, E9 destaca que “recentemente, estão ocorrendo visitas presenciais no polo pela coordenação do curso, professores, diretoria do CEaD, no intuito de divulgar os cursos e conhecer a realidade dos polos de apoio presencial”. Assim, percebe-se que, de acordo com os Referenciais de Qualidade para a EaD, uma comunicação com polos de interesse representa o reforço a iniciativa, fato este evidenciado pela percepção dos entrevistados.

Em síntese, o Quadro 9 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores que comprometem as condições de atendimento quanto ao Sistema de Comunicação.

Quanto à relevância dos aspectos de sistema de comunicação, entende-se que há incorporação dos benefícios agregados à utilização das ferramentas de comunicação, quanto aos padrões organizacionais difundidos em prol de interagir de diversas maneiras com os alunos EaD. As TIC's foram exaltadas, tendo em vista que o uso das mesmas sustentam a dinâmica de ensino EaD. Entretanto, não há adequabilidade eficiente por parte do Governo Federal no que tange ao suporte de banda larga para todos os polos de assistência EaD, fato que compromete as condições de atendimento às necessidades dos discentes.

Quanto ao investimento da universidade em sistema de comunicação, foi considerado consenso, na percepção dos entrevistados, o apoio das universidades para difusão dos sistemas de comunicação. E a difusão busca a expansão do uso de ferramentas, além do ambiente virtual de aprendizagem e *e-mail*, para o uso de vídeoaulas, webconferência, fóruns e *chats*. Consenso que corrobora os padrões organizacionais estabelecidos, reforçando o fato de, nesta subcategoria, não ter sido identificados fatores que comprometam as boas condições de atendimento.

No que tange a interatividade entre Professores/Tutores/Alunos, tópico preponderante do sistema de comunicação, destaca-se que as condições de interação são existentes; entretanto, pontos negativos foram apresentados, mediante a explanação dos entrevistados que apresentam o fato de professores não cumprirem os devido retorno às dúvidas e necessidades do aluno EaD.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Relevância dos aspectos de sistema de comunicação	Padrões Organizacionais	Domínio das TIC's	“o sistema de comunicação é essencial nos cursos oferecidos na EaD” (E9)
	Padrões Organizacionais		“dominar a tecnologia do a distância, é um processo seguinte, que é na lida, na prática ” (E3)
	Padrões Organizacionais		“um curso com boa eficiência vamos dizer pedagógica, se ele não tiver uma alta carga de novas tecnologias nas suas disciplinas...” (E11)
	Padrões Organizacionais		“são as famosas TIC's , onde você pode fazer algum tipo de interação” (E3)
	Padrões Organizacionais		“com a banda larga , eu entro na casa do aluno, e o aluno entra na minha casa, no meu gabinete” (E11)
	Adequabilidade às Normas	Investimento Público	“a política nacional de banda larga é fraca ” (E1)
	Adequabilidade às Normas		“a comunicação não é totalmente adequada porque o número de alunos é grande” (E6)
Investimento da Universidade em Sistema de Comunicação	Padrões Organizacionais	Investimento da Universidade	“foram adquiridos equipamentos que vieram reforçar o sistema de tecnologia” (E9)
	Padrões Organizacionais		“a nossa universidade, em particular, tem investido muito para melhorar a cada dia esse nosso sistema de comunicação com os pólos, com os alunos” (E7)
	Padrões Organizacionais		“reunimos tecnologia suficientes, para ter alto índice de interação ” (E11)
Interatividade entre Professores/Tutores/Alunos	Padrões Organizacionais	Investimento dos Agentes	“o formato de interação é diferente, mas é possível eu ter tanta interação com o aluno distante do professor como com o aluno próximo ao professor” (E11)
	Padrões Organizacionais		“alunos veteranos estão traumatizados, porque muitos não conseguiram respostas dos professores em algumas dúvidas” (E10)

Quadro 9: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Aspectos Pedagógicos - Sistema de Comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1.3 Material Didático

No Quadro 10, apresentam-se as unidades de registro e as principais unidades de contexto identificadas em relação a importância atribuída à categoria Material Didático, associada à subcategoria: Relevância dos aspectos de material didático.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Aspectos pedagógicos <i>Material Didático</i>	Relevância dos aspectos de Material Didático	Características do Material Didático	“precisa-se que o material seja lógico, um material que seja interessante , mas também um material que não se acabe nele mesmo, então a gente usa muito texto completos” (E3)
			“não precisa necessariamente ser apostila, por exemplo, eu posso ter um livro-texto e ter um pequeno material escrito que ajude o aluno a ler aquele livro” (E11)
			“Hoje cada vez mais tem material didático onde se simulam comportamentos, princípios das diferentes ciências, ilustrações suficientes [...] é muito interessante que tenha esses materiais que visam interação, simulações, animações , que visam a interação do aluno com aquela ferramenta, com aquele material” (E11)
			“o material didático produzido pelos professores deve ser um roteiro de estudo , mas o adequado é o aluno ter acesso aos clássicos para sua formação” (E6)
		Responsabilidade sobre a Elaboração do Material Didático	“um dos alvos da nossa capacitação é o preparo do docente na elaboração adequada desse material didático voltado principalmente pra linguagem dialógica exigida no ensino a distância” (E7)
			“UAB com esta força que ela trouxe de financiamento de formação ela conseguiu aglutinar essas pessoas e conseguiu trazer essa qualidade de material” (E5)
			“em uma instituição que se faça o EAD de qualidade ela precisa de muita gente pra revisão, diagramação, é às vezes você tem o profissional no mercado, mas o que você consegue pagar via bolsa e o que vem da UAB, você não consegue estes profissionais” (E5)
		Evolução da Elaboração do Material Didático	“no início da UAB, os materiais tinham muito a cara do presencial, as pessoas que foram chamadas para sua construção, não tinham essa experiência completa do EAD ” (E5)
			“espalhar a formação brasileira dentro do Brasil, livros escritos por brasileiros com competência” (E5)

Quadro 10: Análise Temática da Categoria, Subcategorias, Unidades de Registro e Unidades de Contexto sobre a Importância de Aspectos Pedagógicos – Material Didático
Fonte: Elaborado pela autora.

O material didático deve ser condizente com o estabelecido no projeto político-pedagógico e buscar a integração de diferentes mídias como: impressa, vídeos, teleconferências e outras (MEC, 2007).

Questionados sobre o que consideram mais relevante quanto à elaboração do material didático, na percepção de E3: “precisa-se que o material seja lógico, um material que seja interessante, mas também um material que não se acabe nele mesmo, então, a gente usa muito texto completos”.

O material didático pode ser representado, segundo E1 por:

[...] uma vídeoaula ... um vídeo educacional que é bem mais simples que uma vídeoaula, um *software*, uma apostila e de acordo com o tipo de material, ele vai ter características que você tem que olhar do ponto de vista técnico e do ponto de vista pedagógico.

A percepção dos entrevistados está de acordo com o exposto pela teoria, a qual aponta que a adaptação pedagógica é necessária, tendo em vista que os recursos disponíveis para elaboração do material didático vão além das especificidades técnicas e devem abranger o estabelecido durante a elaboração do perfil do aluno EaD (PRETTO, 2010).

O material pode ser apresentado de maneiras diferentes, fato reforçado pela fala dos entrevistados. De acordo com E11, o material: “não precisa necessariamente ser apostila, por exemplo, eu posso ter um livro-texto e ter um pequeno material escrito que ajude o aluno a ler aquele livro”. Além disso, os entrevistados apontam que novos recursos podem ser utilizados, como o uso de filmes. Na percepção de E11 “em determinadas áreas, um determinado filme pode mostrar mais ao aluno, motivar mais ao aluno do que muitas palavras e pode motivar o suficiente para ele ler aqueles capítulos que o professor queria que ele lesse”.

No que tange a elaboração do material didático, E3, E7 e E6 expõem que esta cabe ao professor. Entretanto “o material didático produzido pelos professores deve ser um roteiro de estudo, mas o adequado é o aluno ter acesso aos clássicos para sua formação” (E6).

De acordo com E1, o uso de mídias já produzidas deve ser estimulado, pois:

Tem que pensar do ponto de vista da gestão pública. É errado achar que todo professor tem que produzir material. A grande questão é se você, professor, souber selecionar os materiais que existem e colocar numa proposta pedagógica condizente com o EaD, vai ser muito mais eficiente do que ele querer produzir um material e usar mais ou menos.

Assim como mencionado na categoria de análise anterior, sistema de comunicação, o uso das TIC's também contribui no processo de desenvolvimento do material didático e pode proporcionar interatividade durante a elaboração de vídeoaula e de atividades avaliativas. Por exemplo, na percepção de E11:

Hoje cada vez mais tem material didático onde se simulam comportamentos, princípios das diferentes ciências, ilustrações suficientes [...] é muito interessante que tenha esses materiais que visam interação, simulações, animações, que visam à interação do aluno com aquela ferramenta, com aquele material.

Neste sentido, acredita-se que os recursos das TIC's contribuem para que novas práticas didáticas sejam incorporadas no âmbito educacional e permaneçam em condição satisfatória de atendimento à prática de difusão do ensino e aprendizado de qualidade.

Como exemplo de material didático que promove interatividade, E11 relata sobre o uso do “quadro digital para melhorar o processo de discussão, de conteúdo, de processo final de aprendizado do aluno”. Entretanto, o entrevistado pondera que “não sabemos nem como usar o quadro como material didático e não sabemos usar o quadro como uma tecnologia” (E11).

Diante do exposto, nota-se que professores que ministram disciplinas na EaD devem repensar suas atitudes, prática didática e a própria estrutura metodológica de modo a reverter a não conformidade aos recursos disponíveis. Atribui-se que iniciativas motivacionais e de divulgação no âmbito departamental devem ser realizadas e as novas metodologias devem ser apresentadas e instigadas para serem incorporadas ao uso dos professores.

Na produção de material, a qualidade evoluiu em reflexo do investimento das universidades e dos órgãos financiadores. Como se pode observar na fala de E5... “no início da UAB, os materiais tinham muito a cara do presencial, as pessoas que foram chamadas para sua construção, não tinham essa experiência completa do EaD”.

Outro aspecto relevante quanto à qualidade do material didático diz respeito a prática de capacitação docente. Segundo E7, esta prática já está estabelecida dentro dos padrões organizacionais de sua universidade: “um dos alvos da nossa capacitação é o preparo do docente na elaboração adequada desse material didático voltado, principalmente, para linguagem dialógica exigida no ensino a distância”.

Nota-se que existem professores responsáveis pela elaboração do conteúdo, que são contratados e capacitados para tal. A percepção de E9 reforça que: “por meio dos cursos de formação de professores autores para EaD, os professores são orientados para a produção de materiais didáticos interativos, com uma linguagem dialógica e próxima do aluno”. Além de contribuir, como ressalta E5, para “espalhar a formação brasileira dentro do Brasil, livros escritos por brasileiros com competência”. Assim, ao disseminar o conteúdo, utilizando novas metodologias de ensino e ter reconhecimento e credibilidade pela qualidade do material didático produzido, contribui para aceitabilidade da modalidade.

Na elaboração do material didático, um dos objetivos é que o mesmo seja condizente com a modalidade EaD, como destacado por E5 “ficar cada vez com uma cara do ensino a distância, com uma qualidade melhor dos ambientes virtuais de aprendizagem à medida que vai passando o tempo, as pessoas têm aprendido mais”. Ao se estabelecer o projeto político-

pedagógico, sendo definida a equipe multidisciplinar para elaboração do material didático, as diretrizes apresentadas devem ser pertinentes a elaboração de um material didático que proporcione e instigue a autonomia do aluno EaD.

A elaboração do material didático para uso em EaD é onerosa, conforme relata E1: “um material específico produzido para uso a distância é algo complicado; então, a produção muitas vezes limita-se a vídeoaulas e a estruturação do ambiente virtual”. De acordo com E4: “o sistema de produção dos materiais é complexo e todas as suas etapas (do planejamento e análise de requisitos à testagem/ajustes/reprodução e logística de distribuição) devem seguir o mesmo padrão de excelência”. Ao buscar excelência, durante a produção do material didático, é preponderante que haja condição para contratar pessoal capacitado. A percepção de E5 vai ao encontro desta prerrogativa:

Em uma instituição que se faça o EAD de qualidade, ela precisa de muita gente pra revisão, diagramação e, às vezes, você tem o profissional no mercado, mas o que você consegue pagar via bolsa é o que vem da UAB, você não consegue estes profissionais.

Paralelamente a questão de pessoal para elaboração do material didático, a evolução e atualização do material é notória e pode ser destacada na fala de E5: “os ambientes mais preparados e direcionados para a EaD [...] da primeira edição para as edições que tem agora, teve uma evolução enorme na qualidade do material [...] e esta qualidade é o caminho da institucionalização”. Todavia, o acompanhamento é sempre necessário e, segundo E10, há momentos em que uma intervenção pode ser necessária, pois “tem professor que põe lá uma lista de 100 exercícios e a gente tem chegado a ele e tem falado: Olha, você acha que esses 100 exercícios são didáticos para um aluno fazer lá do outro lado sem o apoio físico?”.

Atribui-se crédito a esta evolução e atualização do material didático ao financiamento proporcionado pela iniciativa UAB, que na percepção de E5

[...] tirou do limbo e do completo isolamento uma quantidade enorme de profissionais, que não produziam materiais didáticos e decidiram trazer suas apostilas para a sala de aula [...] e a UAB com esta força que ela trouxe de financiamento de formação, ela conseguiu aglutinar essas pessoas e conseguiu trazer essa qualidade de material.

Na percepção de E11, o financiamento permitiu que “dispuséssemos de material, de equipamento, de formatos, de *software*, de *hardware*, suficientes para ter um curso bastante estabelecido por meio de uma metodologia bastante estabelecida e de qualidade”. O devido investimento permite, aos professores dedicados e empenhados na elaboração do material, novas oportunidades para disseminar o conteúdo.

Acredita-se ser impreterível que o material didático transmita conhecimentos de maneira inteligível e até mesmo motivadora. Segundo Fiorentini (2000), o material deve apresentar equilíbrio dialógico entre o conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Em síntese, o Quadro 11 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores que comprometem as boas condições de atendimento do Material Didático.

Quanto às características do material didático, na percepção dos entrevistados destaca-se que, além da utilização de apostilas, deve-se contemplar a elaboração de vídeoaulas, simulações, interações que guiem o aprendizado do aluno. Características estas que agregam dinamicidade aos materiais elaborados e vão de encontro ao estabelecimento de padrões, organizações que solidifiquem o desenvolvimento de material pertinente a realidade EaD.

Quanto à responsabilidade concernente a Elaboração do Material Didático, as ações de recrutamento e capacitação de profissionais envolvidos, são fatos comprometedores as condições de atendimento, tendo em vista que, no ambiente externo, a universidade aglutinar profissionais capacitados para elaboração de material EaD torna-se, financeiramente, inviável devido o valor pago via bolsa enquanto, no âmbito interno, o corpo docente já atribui a carga horária onerosa de dedicação à elaboração e adaptação do material didático presencial à realidade EaD.

Quanto à Evolução da Elaboração do Material Didático, apresentou-se, na percepção dos entrevistados, a melhora na qualidade do material tendo em vista que, atualmente, os envolvidos já apresentam experiência para com a realidade EaD. E fato consequente e determinante para a aceitabilidade social é a difusão de materiais didáticos produzidos em padrões de qualidade por brasileiros.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Características do Material Didático	Padrões Organizacionais	Dinamicidade do Material Didático	“precisa-se que o material seja lógico, um material que seja interessante , mas também um material que não se acabe nele mesmo, então a gente usa muito texto completos” (E3)
	Padrões Organizacionais		“não precisa necessariamente ser apostila, por exemplo, eu posso ter um livro-texto e ter um pequeno material escrito que ajude o aluno a ler aquele livro” (E11)
	Padrões Organizacionais		“Hoje cada vez mais tem material didático onde se simulam comportamentos, princípios das diferentes ciências, ilustrações suficientes [...] é muito interessante que tenha esses materiais que visam interação, simulações, animações , que visam a interação do aluno com aquela ferramenta, com aquele material” (E11)
	Padrões Organizacionais		“o material didático produzido pelos professores deve ser um roteiro de estudo , mas o adequado é o aluno ter acesso aos clássicos para sua formação” (E6)
Responsabilidade sobre a Elaboração do Material Didático	Padrões Organizacionais	Recrutar e Capacitar Profissionais	“um dos alvos da nossa capacitação é o preparo do docente na elaboração adequada desse material didático voltado principalmente pra linguagem dialógica exigida no ensino a distância” (E7)
	Padrões Organizacionais		“UAB com esta força que ela trouxe de financiamento de formação ela conseguiu aglutinar essas pessoas e conseguiu trazer essa qualidade de material” (E5)
	Padrões Organizacionais		“em uma instituição que se faça o EAD de qualidade ela precisa de muita gente pra revisão, diagramação, é às vezes você tem o profissional no mercado, mas o que você consegue pagar via bolsa e o que vem da UAB, você não consegue estes profissionais” (E5)
Evolução da Elaboração do Material Didático	Padrões Organizacionais	Melhora na qualidade	“no início da UAB, os materiais tinham muito a cara do presencial, as pessoas que foram chamadas para sua construção, não tinham essa experiência completa do EAD” (E5)
	Aceitabilidade Social		“espalhar a formação brasileira dentro do Brasil, livros escritos por brasileiros com competência” (E5)

Quadro 11: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Aspectos Pedagógicos – Material Didático.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1.4 Avaliação

No Quadro 12, são apresentadas as unidades de registro e as principais unidades de contexto identificadas em relação a importância atribuída à categoria Avaliação, associada à subcategoria: Relevância dos aspectos de avaliação.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Aspectos pedagógicos <i>Avaliação</i>	Relevância dos aspectos de Avaliação	Periodicidade da Avaliação Institucional	“no curso de graduação as reuniões com a equipe acontecem mensalmente e nos cursos de especialização, as reuniões são quinzenais ” (E2)
			“há uma parte exclusiva que atende as particularidades da EaD, inclusive este formulário está sendo aplicado aos alunos atualmente , por meio do ambiente virtual” (E9)
			“Tem sido bastante incisiva, ela tem sido feita com bastante rigor, às vezes tem hora eu acho que até mais do que seria necessário, porque as pessoas, muitas vezes os avaliadores tem uma visão do aspecto presencial, ainda falta conhecer a realidade ” (E5)
		Objetivos da Avaliação da Aprendizagem	“saber o que esta dando certo e o que não esta dando certo , o que o aluno está reclamando, o que não está reclamando, e o que está chegando e o que não esta chegando” (E3)
			“ feedback das ações que vêm sendo realizadas permitindo-nos uma intervenção da prática para que os objetivos almejados sejam alcançados” (E9)
			“vou fazer um diagnóstico , o que o aluno aprendeu, o que o aluno não aprendeu, o que eu tenho que modificar, eu acho que a avaliação deve me ajudar pra melhorar o curso” (E8)
			“sobre a questão da avaliação da disciplina, a gente não sai muito do tradicional não, quer dizer, é aquela prova presencial no nosso caso aqui, a gente não tem perguntas com muitas coisas, são perguntas de desenvolvimento” (E3)

Quadro 12: Análise Temática da Categoria, Subcategorias e Unidades de Registro sobre a Importância de Aspectos Pedagógicos – Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de avaliação é pertinente tanto ao âmbito institucional, contemplando a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente e técnico-administrativo, as instalações físicas quanto ao processo de aprendizagem de modo a acompanhar o progresso do aluno (MEC, 2007).

A periodicidade da avaliação é diferente em cada universidade, conforme se observa nas falas de E1, E2, E7 e E9. No caso de E1, relata-se que “semestralmente, é realizada uma avaliação institucional sobre a disciplina, sobre o processo de aprendizagem, sobre as aulas, sobre as atividades”. Na instituição de E2 “no curso de graduação, as reuniões com a equipe acontecem mensalmente e, nos cursos de especialização, as reuniões são quinzenais”. No caso de E7 há “um núcleo colegiado de EaD, que se preocupa com essas questões e um fórum

mensal de coordenadores de cursos para o debate contínuo”. No caso de E9 “há uma parte exclusiva que atende as particularidades da EaD, inclusive este formulário está sendo aplicado aos alunos, atualmente, por meio do ambiente virtual”.

Uma vez que a avaliação do ensino e da instituição é necessária para a manutenção da EaD, percebe-se que, na visão dos entrevistados, esta condição encontra-se atendida uma vez que é realizada a avaliação dos projetos político-pedagógicos no âmbito departamental e encontram-se padrões estabelecidos para o procedimento da avaliação.

Entretanto, vale ressaltar que, no caso da educação, as avaliações institucionais têm que proporcionar muito mais do que simplesmente prestação de contas, deve-se conduzir a melhoria do ensino (BOWDEN; MARTON, 2003).

As avaliações tendem a gerar relatórios que, na percepção de E1 “fornecem aporte para que o coordenador de curso possa estar conversando com os professores a respeito do que está acontecendo”. Além de “*feedback* das ações que vêm sendo realizadas, permitindo-nos uma intervenção da prática para que os objetivos almejados sejam alcançados” (E9).

Na percepção de E5, a avaliação institucional:

Tem sido bastante incisiva, ela tem sido feita com bastante rigor, às vezes tem hora eu acho que até mais do que seria necessário, porque as pessoas, muitas vezes os avaliadores tem uma visão do aspecto presencial, ainda falta conhecer a realidade. A gente tem avaliadores que vêm a um local como Araçuaí e não conseguem entender por que o elevador que está colocado no polo, ele está sem funcionar, e aí ele não consegue entender que o único prédio na cidade de Araçuaí, que é uma cidade com o desenvolvimento mais baixo no Estado, é o único prédio que tem elevador. O prefeito foi justificar que consertar o elevador de um prédio, quando você tem outras prioridades, ele não consegue arrancar esse dinheiro. Sem contar o seguinte, não existe ninguém com deficiência pra usar o elevador.

A Portaria Normativa n.º 2, de janeiro de 2007, estabelece o conceito de polo de apoio presencial e estancou a possibilidade de abertura de polos sem visita prévia de comissões avaliadoras. Entretanto, a escolha de avaliadores que não apresentam experiência prévia mediante as peculiaridades de EaD compromete a avaliação de determinados polos.

Em contrapartida, há instituições nas quais as instalações físicas contribuem positivamente na avaliação, segundo E10 “a gente tem estrutura relativamente boa, tem o prédio novo que está sendo construído, desenvolvimento em TIC’s, a universidade, vai ser bem avaliada”.

No intuito de reduzir as possíveis subjetividades dos avaliadores, iniciativas da CAPES conforme relata E5 “tem posto as pessoas para circular nos polos, e esse é um grande mérito da CAPES, porque ela é especialista em avaliar e colocar as coisas em padrão de qualidade”. E5 complementa que a dinâmica de avaliação “não foi criada com especialistas

em EaD, então você tem uma evolução muito grande de, desde o primeiro momento do curso pra agora”.

A unidade de educação a distância também pode elaborar sua avaliação institucional, como pode ser percebido na fala de E11 ao afirmar que, em sua universidade, é esta “que avalia não só os alunos, mas, também os professores, tutores, todas as partes envolvidas”.

Entre os intuitos da avaliação do processo de aprendizagem, E2 destaca a convergência “dos objetivos propostos nos cursos, disciplinas e atividade, nos resultados alcançados e na eficácia e eficiência dos instrumentos de avaliação utilizados”. E3 complementa a afirmativa, ao relatar que a avaliação deve ser aplicada para que se tenha condição de “saber o que está dando certo e o que não está dando certo, o que o aluno está reclamando, o que não está reclamando, e o que está chegando e o que não está chegando”. Por meio da avaliação, o aprendiz percebe o que aprendeu ou o que falta aprender. Neste sentido, a avaliação tem a função de trazer informações que vão permitir a autorregulação da aprendizagem (MARQUES; NUNES, 2011).

Segundo Gonzalez (2005), atualmente existem inúmeros mecanismos de avaliação para atividades de EaD, tais como provas, exercícios, projetos, leituras, debates, seminários, painéis conferências e até mesmo as aulas presenciais. Na percepção de E4 “os sistemas de avaliação escolar (da aprendizagem) e educacional (do curso e do sistema) são complementares”.

E8 apresenta que:

A avaliação é pra ver o que o aluno aprendeu, não é só uma nota, então, o mesmo aluno que eu tenho para o presencial, eu tenho para o ensino a distância. Então ali eu vou fazer um diagnóstico, o que o aluno aprendeu, o que o aluno não aprendeu, o que eu tenho que modificar... eu acho que a avaliação deve me ajudar pra melhorar o curso.

A percepção é compartilhada por E6, ao complementar que:

Os procedimentos de avaliação são definidos pelos professores, assim são determinados a partir da necessidade da disciplina. Esta abertura da proposta pedagógica eu considero ser adequada, os alunos têm a possibilidade durante sua formação de experimentar as diferentes formas de avaliações, como seminários, provas com questões abertas, provas com questões fechadas, participação em grupos e desenvolvimento de trabalhos de campo e trabalho teórico.

Quanto à avaliação da aprendizagem do discente, para E1 “quando o professor vai avaliar o aluno, ele fixa muito na avaliação somativa e não na avaliação formativa”. E3 complementa: “sobre a questão da avaliação da disciplina, a gente não sai muito do tradicional não, quer dizer, é aquela prova presencial no nosso caso aqui, a gente não tem perguntas com muitas coisas, são perguntas de desenvolvimento”. Para E9, é necessário que

“as recomendações dos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância e também do Decreto 5.622 sejam atendidas”. A fala dos entrevistados demonstra que as unidades contempladas no estudo estão de acordo com a legislação, a qual determina que as avaliações da aprendizagem do estudante devem ser constituídas por avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados (MEC, 2007).

As formas de avaliação do desempenho do aluno, também, requerem a devida adaptação. Muitos professores reaplicam atividades, destinadas aos seus alunos do curso presencial, no ambiente virtual. Entretanto, como relata E5: “você não pode imaginar que vamos conseguir fazer o ensino a distância com a mesma qualidade do ensino presencial, se faz ensino presencial há milênios, a gente tá pegando o cara com a mão, ensino tutorial, essa coisa toda, então é uma adaptação”. Para E10:

Os alunos, hoje são bastante imaturos tecnologicamente, tem muitos que não conseguem fazer as atividades que querem na própria plataforma. Mas eu acredito que, ao longo do curso, até que esse reconhecimento seja feito, a gente já vai ter um bom desenvolvimento dos alunos, e eu acho que o grande problema dos alunos é usar a plataforma. Porque cada vez vai ficar mais rica a experiência, com o fórum. Então, tem fóruns que são muito bons e tem fóruns que não têm a estrutura adequada.

Para suprir esta deficiência, Souza (2005) reforça a ideia de que é possível, além do uso do fórum, por meio de outras ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem, acompanhar de forma sistemática o desempenho do aluno: diários, portfólios, nível e quantidade de interação, incidência e qualidade de mensagens, dia, data e hora do envio de atividades e trabalhos, dentre outros.

Em síntese, o Quadro 13 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores, que comprometem as boas condições de atendimento da avaliação.

No que tange a periodicidade da avaliação institucional, cada universidade apresenta-se em condição de atendimento, alternando as avaliações quanto aos períodos de realização, mas, em conformidade e adequabilidade às normas decorrentes da legislação.

Quanto à avaliação da aprendizagem, também, apresenta-se adequabilidade às normas decorrentes da legislação, com a aplicação da prova presencial. Contudo, a universidade tem autonomia e estabelece padrões para as avaliações dos discentes.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Periodicidade da Avaliação Institucional	Adequabilidade às Normas	Periodicidade	“no curso de graduação as reuniões com a equipe acontecem mensalmente e nos cursos de especialização, as reuniões são quinzenais ” (E2)
	Adequabilidade às Normas		“há uma parte exclusiva que atende as particularidades da EaD, inclusive este formulário está sendo aplicado aos alunos atualmente , por meio do ambiente virtual” (E9)
	Adequabilidade às Normas		“Tem sido bastante incisiva, ela tem sido feita com bastante rigor, às vezes tem hora eu acho que até mais do que seria necessário, porque as pessoas, muitas vezes os avaliadores tem uma visão do aspecto presencial, ainda falta conhecer a realidade ” (E5)
	Adequabilidade às Normas		“saber o que esta dando certo e o que não esta dando certo, o que o aluno está reclamando, o que não está reclamando, e o que está chegando e o que não esta chegando” (E3)
Objetivos da Avaliação da Aprendizagem	Padrões Organizacionais	Objetivos	“ feedback das ações que vêm sendo realizadas permitindo-nos uma intervenção da prática para que os objetivos almejados sejam alcançados” (E9)
	Padrões Organizacionais		“vou fazer um diagnóstico , o que o aluno aprendeu, o que o aluno não aprendeu, o que eu tenho que modificar, eu acho que a avaliação deve me ajudar pra melhorar o curso” (E8)
	Adequabilidade às Normas		“sobre a questão da avaliação da disciplina, a gente não sai muito do tradicional não, quer dizer, é aquela prova presencial no nosso caso aqui, a gente não tem perguntas com muitas coisas, são perguntas de desenvolvimento” (E3)

Quadro 13: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Aspectos Pedagógicos – Avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.2 Categoria: Recursos Humanos

A Categoria Recursos Humanos retrata, fundamentalmente, a formação, experiência e qualificação do corpo docente, tutores e pessoal técnico-administrativo que compõem a equipe multidisciplinar da educação a distância, na instituição.

A equipe multidisciplinar no âmbito da EaD engloba uma diversidade de profissionais responsáveis por sua estruturação e funcionamento, sendo que sua constituição requer processo de recrutamento e seleção dos tutores e dos professores para suprir as atividades decorrentes das disciplinas ministradas (MEC, 2007). Este processo deve contemplar a escolha de profissionais capacitados para a função, com vistas a qualidade do ensino.

No Quadro 14, são apresentadas as unidades de registro e as principais unidades de contexto dos entrevistados em relação a categoria Recursos Humanos, à qual está associada à subcategoria Equipe Multidisciplinar.

No agrupamento das percepções dos entrevistados, foram identificadas três unidades de registro, ou seja, recrutamento e seleção, qualificação e suficiência do pessoal, que em seu conjunto possibilitam indicar as condições de atendimento da categoria Recursos Humanos nas universidades federais mineiras.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Recursos Humanos	Equipe Multidisciplinar	Recrutamento e Seleção	“os tutores foram e são selecionados através de editais específicos” (E2)
			“orientações específicas de cada curso e participam de um processo de seleção específico para tutor/bolsista” (E6)
			“A seleção de tutores se dá por meio de processos seletivos que inclui o bom desempenho no curso de formação oferecido pelo CEaD” (E9)
			“com relação aos tutores, inicialmente estão liberadas as vagas, do sistema da CEPES, junto com o coordenador de tutoria são definidas as áreas que esses tutores vão atuar” (E1)
			“Os professores são recrutados dentro do quadro docente da própria universidade” (E2)
			“em alguns polos/municípios tivemos mais dificuldade para selecionar tutores, em função do valor da bolsa e da demanda real de pessoas capacitadas” (E6)
			“parte da resistência não é por não acreditar no EaD, é por a pessoa saber que vai dar trabalho ” (E1)
			“Os requisitos necessários para a contratação e também a impossibilidade de acúmulo de bolsas , por vezes se apresentam como obstáculos no momento destas contratações” (E9)
			“ carência de professores [...] em determinadas áreas do conhecimento” (E4)
			“ Dificuldade de encontrar tutores com o perfil de bolsa para determinadas áreas do conhecimento” (E4)

		Qualificação da equipe	“Todos que trabalham conosco, tem habilitação para aquela área específica e tem capacitação continua” (E7)
			“existem professores que se atrasam para entregar as atividades e o conteúdo; existem professores que não dão feedback e/ou não participam da etapa de exploração e testagem que os tutores fazem (como parte de sua formação) e existem tutores que não realizam com a devida atenção a etapa de exploração e testagem. Isso prejudica a qualidade final” (E4)
			“Os tutores passam por capacitação antes de começarem a atuar” (E2)
			“ a gente tem o programa anual de capacitação continuada , e aí esse programa ele prevê varias atividades e inclui todos os atores, ate nossas equipe administrativa” (E10)
			“as pessoas envolvidas tem que receber um treinamento por parte da CEAD . No caso dos tutores, eles fazem um curso e depois uma oficina sobre esse material, e alem disso eles tem um acompanhamento por um período de tempo por parte da CEAD, isso tanto tutores quanto professores. então a gente tanto apresenta a ferramenta, o ambiente virtual de aprendizagem, [...] como o tipo de material que eles podem produzir” (E11)
			“ se o coordenador nunca entrou na plataforma, ele não sabe como é que processa o ensino a distância , ele vai ter dificuldade de perceber como melhorar o seu material, como levar e adequar seu material” (E5)
		Suficiência e disponibilidade de pessoal	“Nós somos uma equipe pequeninha , bem pequeninha” (E8)
			“a universidade como um todo tem se preocupado pouco com a importância do quadro dessa área, que essa área não é importante para o curso a distância, ela é importante para o processo educacional como um todo, eu acho ate que ela reconhece quando constrói um prédio, mas ainda não entendeu que ainda mais importante do que o prédio ou tão importante quanto, são as pessoas do prédio ” (E11)
			“as dificuldades maiores que nós temos nesse momento, é disponibilidade de recursos humanos , de preparar uma equipe que possa atuar no ensino a distância” (E7)
			“consideramos necessário ainda que as unidades disponibilizem servidores que possam apoiar a equipe dos cursos nos procedimentos administrativos e financeiros” (E9)
			“A maioria das pessoas que atua são do quadro de terceirizados . O CEAD conta com apenas 4 servidores” (E4)
			“contamos com um número mínimo de profissionais [...] o número de alunos e de cursos está aumentando e até o momento o quadro administrativo” (E9)
			“Tem que regulamentar de forma que as instituições possam atuar e contratar esses profissionais para o trabalho sem impacto na avaliação” (E5)
			“essa é uma grande preocupação que as universidades tem que encarar, reconhecer e resolver, porque as áreas de novas tecnologias, até pelo nome, por serem novas, existem poucas pessoas competentes fazendo, não são as muitas pessoas, então são poucas pessoas ” (E11)

Quadro 14: Análise Temática da Categoria, Subcategorias e Unidades de Registro de Aspectos Pedagógicos – Equipe Multidisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando a unidade Recrutamento e Seleção, observou-se que cada instituição apresenta suas diretrizes bem estabelecidas em editais para o recrutamento da equipe, em especial para tutores, visto que o professor, na maioria das vezes, pertence ao quadro de pessoal da universidade.

No caso dos tutores, de acordo com o entrevistado E7, o processo de recrutamento e seleção “é feito via edital, analisado pela procuradoria jurídica, no qual constam as competências e habilidades que o tutor ou técnico precisa para realizar as atividades da educação a distância”.

Na instituição de E6, o processo segue “orientações específicas de cada curso e participam de um processo de seleção específico para tutor/bolsista”. Segundo E2, em sua instituição “os tutores foram e são selecionados através de editais específicos e passam por capacitação antes de começarem a atuar”. Acredita-se que, ao estabelecer procedimentos para recrutamento e seleção, as universidades formalizam o processo e contribuem para concretização dos padrões de organizações em condição satisfatória e transparente.

Vale ressaltar a existência de instituições, que estão em estágio embrionário de difusão da EaD e com número diminuto de alunos. Assim, a equipe de tutores e professores pode vir a ser reaproveitada de cursos anteriores, como destacado na fala de E8:

Não são muitos alunos, é um curso novo também, foi a mesma equipe que fez o programa, o projeto do curso e que participou do edital, é a mesma equipe que dá aula e dali são os tutores, então, não houve nenhuma seleção, quando o projeto foi aprovado, já estava tudo pronto.

O processo de recrutamento e seleção dos tutores, uma vez deliberadas as vagas, caracteriza-se como bem consolidado na instituição de E1, que relata: “o perfil, constitui-se um edital, um edital público de seleção, que é divulgado nos *sites*, divulgado no diário oficial” e, após a seleção, “junto com o coordenador de tutoria são definidas as áreas, em que esses tutores vão atuar” (E1).

As devidas adaptações foram ocorrendo no processo, como também destaca E1: “antigamente, a gente colocava uma prova de ambiente virtual, mas a gente tirou porque atender aos alunos não é o problema, o maior problema é o cara saber escrever, fazer um texto sintético, o *moodle* ele aprende em duas semanas, aprender a escrever é uma vida inteira”.

Entretanto, algumas dificuldades foram apontadas durante o processo de recrutamento e seleção de pessoal. Dentre elas, destaca-se a falta de pessoal qualificado, a impossibilidade de duplicação de pagamento de bolsas e a carência de docentes em algumas áreas específicas.

No processo de recrutamento de tutores, segundo a percepção dos entrevistados E3 e E4, a maior dificuldade está relacionada ao valor pago da bolsa/auxílio financeiro e a

qualificação desejada. Para E3 “a bolsa já foi boa, não está mais boa, mas, toda vez que abre um processo de editais públicos, sempre tem grande concorrência, é evidente que a gente tem que dar um processo de capacitação para essas pessoas”.

E6 relata que “em alguns polos/municípios, tivemos mais dificuldade para selecionar tutores, em função do valor da bolsa e da demanda real de pessoas capacitadas”. E4 também compartilha desta perspectiva e relata a “dificuldade de encontrar tutores com o perfil de bolsa para determinadas áreas do conhecimento”. O pagamento das bolsas, assim como o valor estabelecido para as mesmas, está subordinado às diretrizes da unidade financiadora.

Não apenas para os tutores, as dificuldades também ocorrem no recrutamento de professores. Atribui-se que “parte da resistência não é por não acreditar no EaD, é por a pessoa saber que vai dar trabalho” (E1). De acordo com E11 “a preocupação com o tempo, então se ele conhece, ele sabe que para ter um curso bom, exige tempo, exige trabalho, exige dedicação para produzir o material com qualidade”. Para E1:

Mesmo o professor sabendo que vai receber uma bolsa, ele sabe que é um trabalho árduo, todas as pesquisas que mostram cursos de EaD sério, sem ser aquele que você posta um negócio e larga lá. O trabalho de fato do professor, chega a gastar de três a quatro vezes o tempo de uma aula do presencial.

A adaptação do conteúdo didático à modalidade EaD requer dedicação e envolvimento para com a qualidade da difusão do processo de ensino/aprendizado. A resistência em atribuir o tempo requerido para elaboração do material, enquadra-se em condição insatisfatória, tendo em vista que a administração do tempo do docente é subjetiva e a prática didática a distância ainda não está incorporada à cultura.

Quanto ao recrutamento de professores, constatou-se que são, em sua maioria, pertencentes ao quadro efetivo da instituição e raramente se recorre ao recrutamento por edital externo. Neste sentido, o entrevistado E2 afirma que os mesmos podem ser “recrutados dentro do quadro docente da própria universidade”. Para E3 “primeiro, são as pessoas da casa. Professores efetivos e substitutos, quando não tem, convidamos algumas pessoas”. Na instituição de E6, assim como de E4 “os professores são convidados pelos coordenadores, quando são docentes da instituição, ou selecionados por edital externo”.

Quanto aos critérios de contratação, para E9 “os requisitos necessários para a contratação e também para a impossibilidade de acúmulo de bolsas, por vezes se apresentam como obstáculos no momento dessas contratações”. E4 também relata que há “carência de professores em determinadas áreas do conhecimento”.

Após a contratação, é importante preocupar-se com o processo de capacitação. Assim, procedeu-se a análise da unidade de registro sobre Qualificação de pessoal. Constatou-se que,

para a maioria dos entrevistados, a capacitação da equipe, tutores, professores e pessoal de apoio técnico-didático é fundamental para a qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

Conforme demonstrado na fala dos entrevistados E2 e E10, na instituição de E2 “todos os docentes fizeram curso de capacitação para o uso do AVA” e na de E10 “tem o programa anual de capacitação continuada, que prevê várias atividades e inclui todos os atores, até nossa equipe administrativa também tem um momento de fazer a sua capacitação”.

A importância dada a capacitação também é destacada por E5, que complementa ao afirmar que: “as pessoas envolvidas têm que receber um treinamento por parte da CEAD. No caso dos tutores, “eles fazem um curso e depois uma oficina sobre esse material e, além disso, eles têm um acompanhamento durante um período de tempo por parte da CEAD, isso tanto tutores quanto professores” (E11). A capacitação para uso das ferramentas de didática também ocorre: “se apresenta a ferramenta, o ambiente virtual de aprendizagem, e depois diz pra eles inclusive, o que é o material mínimo que eles têm que produzir” (E11).

Associada à questão da capacitação, a interação do professor e do tutor com o aluno figura como fator de destaque capaz de levá-los a condição de qualificados para a função.

Sendo assim, na busca por manter o foco no aprendizado, a presença do professor e do tutor que interagem com seus alunos, reforçando comportamentos e ações motivadoras ao longo do processo de ensino e aprendizado, é fundamental para eficácia das atividades acadêmicas (GONZALEZ, 2005).

Para E5:

Não adianta você só aprovar os alunos, você tem que ver se os alunos estão conseguindo responder ao método de uma maneira estatística, você tem gente que estar tirando total, gente que está sendo reprovado, gente que está sendo aprovado, gente que antes estava com dificuldade no presencial. Mas por essa cara do EaD, em que o aluno ele tem que assumir um papel um pouco mais ativo, nessa formação dele, eu não gosto dessa ideia que o foco é o aluno ou foco é o professor, pra mim o foco é o aprendizado.

Falhas que historicamente foram apontadas nos cenários EaD, podem ser justificadas pela falta de preparo, conforme apresenta a percepção de E5: “o aluno não estava e professor não estava, então, ao longo do tempo foi tendo uma evolução, você percebe com clareza isso, quem está atuando desde o começo, conseguiu achar um ponto de equilíbrio”.

Quanto ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, algumas universidades, como se pode observar na percepção dos entrevistados E11, E7 e E10, compartilham o fato de o professor conteudista ser, na maioria das vezes, o professor ministrante da disciplina. Para E11 “na grande maioria das disciplinas, o professor conteudista tem sido o mesmo professor

que ministra ou é responsável pela disciplina”. Para E7 “todo conteudista é um professor formador, são raríssimos casos, acaba facilitando o trabalho dos tutores e o contato com os alunos”. Para E10 “nas disciplinas mesmo, o próprio professor, costuma ser o professor conteudista”. Segundo Moore e Kearsley (2008), é importante que o professor conteudista, também denominado autor-editor, elabore o conteúdo a ser apresentado considerando o tempo de instrução disponível por parte do aluno, não agregando quantidades elevadas de material complementar para leitura.

Desta maneira, o docente deve apresentar formação e estudo atualizado para as práticas didáticas da EaD ao conduzir o processo de aprendizagem, além de incentivar o desenvolvimento de novas metodologias que integre o aluno (REZEK NETO, 2008). De acordo com E6, em sua universidade: “os cursos oferecem suporte teórico articulado às atividades práticas, pois, os professores da universidade são os responsáveis pela elaboração e oferta das disciplinas, recebendo auxílio dos tutores para acompanhar o desenvolvimento das atividades acadêmicas”.

Como professores e tutores realizam atividades complementares para difusão do ensino e aprendizado, a interação entre os mesmos torna-se necessária. Neste intuito, reuniões e encontros entre professores e tutores estão agendados, conforme se observa na fala de E10: “tem-se procurado, as coordenações tanto de tutoria quanto de curso estão montando, organizando esses encontros com regularidade, então, já estão solicitando que os professores façam esses encontros pelo menos a cada 15 dias com seus tutores”. E9 complementa que, em sua universidade “cada curso tem sua dinâmica de trabalho, mas, geralmente há um momento em que os tutores têm reuniões com os professores para que os mesmos possam dar esclarecimentos em relação a disciplina e o material didático”. O professor deve fornecer acompanhamento e esclarecimento aos questionamentos dos tutores, de modo que os mesmos possam atender com qualidade e eficiência as dúvidas dos alunos.

Sobre a relação professor e tutor presencial, E3 destaca que:

A integração entre o professor e o tutor é total, e no caso do tutor presencial [...] a gente tem uma coisa chamada de seminários temáticos, que são dados pelo professor e tutores presenciais que leva até o final, e que vai fazer o trabalho de conclusão de curso, então você tem uma integração muito interessante.

Contudo, principalmente em decorrência do papel desempenhado junto ao polo de assistência, os tutores presenciais terminam por se sentir afastados e sem direcionamento. Como pode-se observar na fala de E10:

os tutores presenciais, por exemplo, eles têm uma grande dificuldade em saber o seu papel efetivo, então, às vezes, ele fala do aluno, não é específico, matemática, física ou química, mas ele é um tutor presencial e tem que dar apoio pedagógico e ele diz

ao aluno que não, que não sabe nada daquilo e que a educação é a distância. Então, a gente tem é procurado mostrar é que muitas vezes o tutor presencial e o tutor a distância, não conversam. Então o tutor presencial fica se achando menos que o tutor a distância, o tutor a distância não dá importância para o tutor presencial.

As atividades realizadas por meio de tutores presenciais devem receber maior atenção e proporcionar maior envolvimento com os preceitos da EaD e os mesmos devem buscar engajamento e conhecimento dos trâmites administrativos e pedagógicos. Gonzalez (2005) ressalta que, espera-se do tutor, além do domínio da política educativa da instituição e do conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, o devido domínio das ferramentas de trabalho.

Outras dificuldades foram apresentadas em virtude da falta de comprometimento na relação professor-tutor e aluno. Na percepção de E4 “existem professores e tutores que se atrasam para entregar as atividades e o conteúdo; que não dão *feedback* e ou não participam da etapa de exploração e testagem. Isso prejudica a qualidade final”. Esta percepção é compartilhada por E5, que complementa: “se o coordenador nunca entrou na plataforma, ele não sabe como é que processa o ensino a distância, ele vai ter dificuldade em perceber como melhorar o seu material, como levar e adequar seu material”. Entretanto, cabe ao instrutor descobrir quais formas de apoio se enquadram as necessidades de seus alunos, fato subjetivo e dependente da empatia e da capacidade do instrutor em entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas por comunicações transmitidas tecnologicamente (MOORE; KEARSLEY, 2008).

E3 enfatizou destacou a importância da tutoria “como o processo de mediação do tutor é central, o professor ele vai montar as coisas, mas pelo volume de atividades extras, às vezes, em determinado momento, ele desaparece”. Acredita-se que o comprometimento dos agentes reflete em um padrão de qualidade e estabelece uma relação de confiança para com o aluno, que recebe o devido retorno de suas indagações.

O comprometimento deve, também, ocorrer por parte das unidades de origem presencial dos cursos de graduação, ao apoiarem sua oferta na modalidade a distância. E muitos entrevistados, assim como E8 se apresentaram otimistas quanto ao apoio recebido: “teve muito entusiasmo... na aula inaugural, colocaram os professores considerados os “bans-bans” na área de matemática, fizeram uma vídeoconferência, para todos os alunos no Brasil” (E8).

Segundo E9 “como cabe às unidades a decisão de participar das chamadas e editais para oferta de cursos na modalidade a distância, podemos considerar que contamos com o apoio das mesmas para a oferta de cursos”.

No entanto, na instituição de E10 “não é o departamento que assume o curso, o curso é assumido pela EaD mesmo”. A escolha de administração do curso EaD ser delegada à unidade de educação a distância, pode ser justificada por E10 pelo fato: “como era uma proposta, uma decisão da reitoria, os cursos presenciais não apoiaram integralmente, então, para que o curso não sofresse retaliação e não sofresse perda, vingasse na verdade, então eu acho que a própria reitoria optou por mantê-los na EaD”.

Além do apoio advindo das unidades de ensino de origem dos cursos, de acordo com os entrevistados, há também o incentivo e o apoio fundamental por parte do MEC, que de acordo com E11:

[...] o MEC dá total apoio a todos os cursos de licenciatura e a universidade tem vontade, sim, de ter todos os cursos de licenciatura para esse público especial a distância, de professores, de formação de professores que é a proposta do MEC nas diferentes licenciaturas sejam cumpridos, mas a gente não consegue fazer com que os departamentos diminuam a resistência.

A questão da resistência é atribuída por E11 ao:

[...] desconhecimento, a grande maioria dos professores, desconhece o potencial que têm as novas tecnologias em termos de eficiência do processo educacional. Então, eles acreditam que um curso a distância não pode ser tão eficiente quanto um curso presencial.

[...] se eu convido você pra oferecer um curso de oito horas na modalidade a distância, exige muito tempo, exige muito tempo seu e exige muito tempo seu com os outros. Porque você não é capaz de produzir um material de qualidade sozinha. Então exige o seu tempo pra produzir, resumir o material que você desejaria fornecer para os alunos e exige o seu tempo com as outras pessoas pra preparar aquele material, então, quando a pessoa conhece, ele fica preocupado com o tempo, quando não conhece, ele diz que não é eficiente. Então existe, sim, a resistência dos departamentos com relação aos cursos ... acho que a forma mais eficiente de quebrar isso é aumentando o número de disciplinas semipresenciais ou a distância nos cursos presenciais.

Na percepção de E1 “à medida que vai sendo construído, à medida que você vai mudando a visão sobre o ensino *online*, as pessoas vão também mudando a percepção e apoio que se dá aos cursos”. Acredita-se que o tempo contribuiu, favoravelmente, para a aceitabilidade da modalidade EaD.

Em relação a suficiência e disponibilidade de pessoal observou-se, entre os entrevistados, a percepção predominante sobre a necessidade de definição de quadro próprio de pessoal de apoio técnico-didático, que garanta continuidade e eficiência às atividades.

Entre as consequências da aceitabilidade da modalidade EaD, está o incentivo e o investimento no quadro técnico-administrativo específico para as necessidades da área. Questionados sobre como se encontra o quadro administrativo destinado a EaD na universidade, E11 argumenta que “é preciso de um quadro, não um quadro especial, mas um

quadro geral para que, quando uma pessoa saísse, não sofresse descontinuidade. Pelo menos um grupo de pessoas que apoiasse a parte pedagógica”. Entretanto, como relata E7 apresentam-se empecilhos quanto à “disponibilidade de recursos humanos, de preparar uma equipe que possa atuar no ensino a distância”.

Na percepção de muitos entrevistados, o quadro de funcionários encontra-se reduzido e deficitário para o cumprimento das atividades. Pode-se observar esta visão na fala de E3: “equipamento tem, mas falta gente, o que é fundamental, falta um diretor que vai fazer o filme, falta dar uma capacitada no professor”. Na percepção de E9 sua unidade EaD conta com o “mínimo de profissionais, que trabalham no Centro de Educação a Distância. O número de alunos e de cursos está aumentando e, até o momento, o quadro administrativo não tem acompanhado esta demanda”. O entrevistado complementa que além da “falta de estrutura física para alocar as coordenações dos cursos nas referidas unidades, consideramos necessário que as unidades disponibilizem servidores que possam apoiar a equipe dos cursos nos procedimentos administrativos e financeiros (E9)”.

Segundo E1 “é uma discussão que a gente junto com o reitor na ANDIFES, para que a CAPES mande servidores, porque se eles querem ampliar o EaD, eles têm que ampliar o quadro de servidores”. E5 compartilha esta percepção e comenta que: “não tem pessoas em número suficiente e como elas não são suficientes, como trabalhar dentro da universidade [...] é importante que você tenha concursos pra trazer esses profissionais”.

Quanto à contratação de corpo docente para EaD, de acordo com E5 “você precisa contratar os professores, mas não pode ser qualquer um, de qualquer jeito [...] você não deu chance dessas pessoas se integrarem”. Segundo E6 “temos professores de dedicação exclusiva para EaD, temos professores que atuam como colaboradores, temos servidores técnicos administrativos efetivos e temos servidores terceirizados”.

Para E10, a equipe multidisciplinar também pode ser composta por: “técnicos administrativos, que têm experiência na docência do ensino superior e têm experiência na área da multidisciplinaridade”. Na percepção de E7 “todos que trabalham conosco, têm habilitação para aquela área específica e têm capacitação contínua”.

Cada universidade apresenta um quadro de funcionários com pontos positivos e negativos. Tal realidade é observada por E9, ao relatar que, em sua universidade, ao contrário das demais que possuem quadro de funcionários reduzido, a equipe se destacou pela gama de profissionais envolvidos:

coordenador de curso, coordenador de tutoria, tutor, professor conteudista, professor formador, professor revisor e os estagiários. Além disso, o CEAD conta com a equipe multidisciplinar composta por financeiro, *webdesigner*, profissional que

acompanha as vídeoaulas. Além dos técnico-administrativos e de tecnologia do setor que apóiam todos os cursos. A maioria destes profissionais recebe bolsa-benefício e devem atender aos requisitos mínimos para tal, os demais são servidores da instituição. Julgamos que os aspectos mais relevantes para esta equipe são: autonomia, compromisso, capacitação e responsabilidade.

O MEC proporcionou a contratação de vagas para professores, que se dedicariam às atividades de EaD. Entretanto, na percepção de E11 “esse professor foi pra tal departamento, agora departamento, você deve se comprometer a atuar de alguma forma na área a distância”. Segundo E11 “eu não posso ter uma unidade na universidade, que é diferente da estrutura, do regimento, ou seja, se eu tivesse aqui na CEAD professor de administração, professor de matemática, professor de história, eles não vão ser capazes de tocar os cursos, então eu vou precisar da ajuda deles e vice-versa”.

Na percepção de alguns entrevistados, as unidades de educação a distância, que não dispõem de pessoal do quadro efetivo da instituição, podem lançar mão da terceirização de pessoal, o que traz agilidade no processo de escolha e contratação.

Na universidade de E3 o “quadro administrativo é tudo contratado”, assim como para E4 “a maioria das pessoas que atuam são do quadro de terceirizados”. Sendo todos terceirizados, para E2 “o quadro de servidores, nesse momento, é suficiente para a demanda atual”. E5 considera que, a partir do momento que a instituição está “criando o ensino a distância, você está criando essa modalidade dentro das instituições com a força e com o respaldo que ela precisa ter, então, você tem os seus centros de apoio, eles têm a liberdade de contratar as pessoas e podem atuar”.

Entretanto, E5 pondera que “as contratações não devam ser num ritmo muito desesperado, mesmo a gente estando precisando das coisas, da legislação permitir, o MEC, a SESU, tem que regulamentar de forma que as instituições possam atuar e contratar esses profissionais para o trabalho”.

Segundo E11, a justificativa para tais reclamações pode estar atrelada ao fato:

dos cursos de graduação têm um financiamento próprio, os cursos *lato sensu* proposto pelo MEC têm um financiamento próprio e os cursos *lato sensu*, na maioria oferecidos pela universidade são pagos. Então todas as atividades têm financiamento próprio; portanto, diminui um pouco vamos dizer a preocupação pela universidade em suprir a unidade de um corpo técnico competente. Como tem tantas deficiências em vários lugares, então eu vou tentar cumprir esse porque essa unidade aqui já tem recursos próprios existentes. Mas, essa é uma grande preocupação que as universidades têm que encarar, reconhecer e resolver, porque as áreas de novas tecnologias até pelo nome, por serem novas, existem poucas pessoas competentes fazendo, não são muitas pessoas, então são poucas pessoas. Então, se uma pessoa que está fazendo sai, não é fácil a reposição dessa pessoa, então essas áreas que a universidade entende que são prioritárias elas tem que ter um quadro efetivo.

Trabalhar com funcionários terceirizados, também, acarreta dificuldades, E11 exemplifica que:

Uma das coisas pra mim que mais motiva um aluno são as animações e as divulgações em *flash* [...] mas isso exige um grupo de pessoas, que sabe programar, que tem criatividade, que sabe interagir com o aluno e hoje a gente não tem nenhuma pessoa na universidade que faz isso. Todas as nossas pessoas são estudantes ou pessoas que formaram, faziam estágio aqui e conseguimos segurá-lo. Mas segurar de forma muito provisória, muito fraca mesmo, alguns deles, eu tenho certeza, ficam aqui mais por entusiasmo do que pelo estão fazendo. A mesma coisa, de áudio e vídeo, nós temos uma pessoa aqui ou mais de uma pessoa, duas pessoas supercompetentes no que fazem, todos dois são terceirizados, se amanhã ou depois eles receberem uma proposta, claro que ele vai sair e ninguém vai querer segurar.

Alguns entrevistados apresentaram comparações ao quadro administrativo de instituições privadas. Entretanto, para E5 “numa instituição pública é muito diferente, é o ritmo de criação das coisas, é diferente, os objetivos muitas vezes tendem a ser diferentes”.

Em síntese, o Quadro 15 apresenta o emparelhamento da percepção dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores, que comprometem as boas condições de atendimento da Categoria Recursos Humanos.

Observa-se que, segundo a percepção dos entrevistados, o excesso de trabalho para o docente, a impossibilidade de acúmulo de bolsas, a carência de docentes, a carência de tutores em área específica, a falta de envolvimento e a carência de pessoal de apoio são os fatores que mais têm comprometido as boas condições de atendimento da Categoria Recursos Humanos.

Estes fatores estão relacionados aos padrões organizacionais, o que na legitimidade é caracterizado pela forma como as organizações incorporam elementos racionais, socialmente legítimos e racionalizados em sua estrutura formal, aumentando os recursos e capacidade de sobrevivência (MEYER; ROWAN, 1977).

Estes resultados apontam para a necessidade de a universidade investir em procedimentos capazes de revestir a Categoria Recursos Humanos com os requisitos necessários a oferta de um ensino a distância de qualidade, conforme preceituado nos “Referenciais de Qualidade”.

Desta forma, a legitimidade passa a ocorrer, pois, conforme Carvalho e Vieira, (2002), as organizações adaptaram suas estruturas e procedimentos ao contexto no qual estão inseridas.

Vale ressaltar que, nesta Categoria, os fatores relacionados ao recrutamento por meio de editais enquadra-se em Adequabilidade às Normas e tem sido considerado em boas

condições de atendimento, demonstrando o valor e a crença das universidades em relação ao processo.

Também as várias iniciativas em favor do treinamento e capacitação da equipe multidisciplinar apresentaram boas condições de atendimento, enquadrando-se em Padrões Organizacionais que atendem a qualidade do ensino.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Recrutamento e Seleção	Adequabilidade às Normas	Editais	“os tutores foram e são selecionados através de editais específicos” (E2)
	Adequabilidade às Normas	Editais	“orientações específicas de cada curso e participam de um processo de seleção específico para tutor/bolsista” (E6)
	Adequabilidade às Normas	Editais	“A seleção de tutores se dá por meio de processos seletivos que inclui o bom desempenho no curso de formação oferecido pelo CEaD” (E9)
	Adequabilidade às Normas	Editais	“com relação aos tutores, inicialmente estão liberadas as vagas, do sistema da CEPES, junto com o coordenador de tutoria são definidas as áreas que esses tutores vão atuar” (E1)
	Padrões Organizacionais	Valor da bolsa	“Os professores são recrutados dentro do quadro docente da própria universidade” (E2)
	Padrões Organizacionais	Excesso de trabalho para o docente	“em alguns pólos/municípios tivemos mais dificuldade para selecionar tutores, em função do valor da bolsa e da demanda real de pessoas capacitadas” (E6)
	Padrões Organizacionais	Impossibilidade de acúmulo de bolsas	“parte da resistência não é por não acreditar no EaD, é por a pessoa saber que vai dar trabalho ” (E1)
	Padrões Organizacionais	Carência de docentes	“Os requisitos necessários para a contratação e também a impossibilidade de acúmulo de bolsas , por vezes se apresentam como obstáculos no momento destas contratações” (E9)
	Padrões Organizacionais	Carência de tutores em algumas áreas	“ carência de professores [...] em determinadas áreas do conhecimento.” (E4)
Qualificação da equipe	Padrões Organizacionais	Capacitação	“ Dificuldade de encontrar tutores com o perfil de bolsa para determinadas áreas do conhecimento” (E4)
	Padrões Organizacionais	Capacitação	“Todos que trabalham conosco, tem habilitação para aquela área específica e tem capacitação continua” (E7)
	Padrões Organizacionais	Capacitação	“existem professores que se atrasam para entregar as atividades e o conteúdo; existem professores que não dão feedback e/ou não participam da etapa de exploração e testagem que os tutores fazem (como parte de sua formação) e existem tutores que não realizam com a devida atenção a etapa de exploração e testagem. Isso prejudica a qualidade final” (E4)
	Padrões Organizacionais	Falta de envolvimento	“Os tutores passam por capacitação antes de começarem a atuar” (E2)

	Padrões Organizacionais	Falta de envolvimento	“ a gente tem o programa anual de capacitação continuada , e aí esse programa ele prevê várias atividades e inclui todos os atores, até nossas equipe administrativa” (E10)
	Padrões Organizacionais	Dificuldades na interação com o aluno	“as pessoas envolvidas tem que receber um treinamento por parte da CEAD . No caso dos tutores, eles fazem um curso e depois uma oficina sobre esse material, e além disso eles tem um acompanhamento por um período de tempo por parte da CEAD, isso tanto tutores quanto professores. então a gente tanto apresenta a ferramenta, o ambiente virtual de aprendizagem, [...] como o tipo de material que eles podem produzir” (E11)
Suficiência e disponibilidade de pessoal	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“ se o coordenador nunca entrou na plataforma, ele não sabe como é que processa o ensino a distância , ele vai ter dificuldade de perceber como melhorar o seu material, como levar e adequar seu material” (E5)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“Nós somos uma equipe pequenininha , bem pequenininha” (E8)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“a universidade como um todo tem se preocupado pouco com a importância do quadro dessa área, que essa área não é importante para o curso a distância, ela é importante para o processo educacional como um todo, eu acho até que ela reconhece quando constrói um prédio, mas ainda não entendeu que ainda mais importante do que o prédio ou tão importante quanto, são as pessoas do prédio ” (E11)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“as dificuldades maiores que nós temos nesse momento, é disponibilidade de recursos humanos , de preparar uma equipe que possa atuar no ensino a distância” (E7)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“consideramos necessário ainda que as unidades disponibilizem servidores que possam apoiar a equipe dos cursos nos procedimentos administrativos e financeiros” (E9)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“A maioria das pessoas que atua são do quadro de terceirizados . O CEAD conta com apenas 4 servidores” (E4)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“contamos com um número mínimo de profissionais [...] o número de alunos e de cursos está aumentando e até o momento o quadro administrativo” (E9)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“Tem que regulamentar de forma que as instituições possam atuar e contratar esses profissionais para o trabalho sem impacto na avaliação” (E5)
	Padrões Organizacionais	Carência de pessoal de apoio	“essa é uma grande preocupação que as universidades tem que encarar, reconhecer e resolver, porque as áreas de novas tecnologias, até pelo nome, por serem novas, existem poucas pessoas competentes fazendo, não são as muitas pessoas, então são poucas pessoas ” (E11)

Quadro 15: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Recursos Humanos – Equipe Multidisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.3 Categoria: Infraestrutura

Na categoria Infraestrutura estão presentes as variáveis: Infraestrutura de apoio, Gestão acadêmico-administrativa e Sustentabilidade Financeira.

5.2.3.1 Infraestrutura de Apoio

No Quadro 16, são apresentadas as unidades de registro e as principais unidades de contexto identificadas em relação à importância atribuída a categoria Infraestrutura de Apoio, associada a subcategoria: Relevância dos aspectos de Infraestrutura de Apoio.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Infraestrutura de Apoio	Relevância dos aspectos de infraestrutura de apoio	Condições de ampliação e construção de infraestrutura física	“ infraestrutura física inadequada enquanto a computacional atende com qualidade as nossas demandas” (E2)
			“aqui o CEAD, tem toda uma estrutura física , como sala de coordenação, estúdio, tutores, temos um andar do prédio onde existe o CEAD, e além de ter a estrutura física, existe a estrutura formal, existe regimento e faz parte da estrutura universitária, vinculada a reitoria” (E1)
			“ a universidade disponibilizou espaço para funcionamento do núcleo, comprovando assim o apoio institucional nas ações de educação a distância” (E7)
			“iniciou suas atividades em metade de uma sala de professor em uma das unidades acadêmicas, passou para uma sala maior , e hoje ocupa uma parte do térreo” (E9)
			“ O prédio vai ser um marco ” (E11)
			“ O prédio esta sendo construído e então quando realmente a gente puder mudar, a gente vai ter uma estrutura bastante boa com qualidade de trabalho para os professores trabalharem” (E10)
		Condições de ampliação da infraestrutura computacional	“participou desse edital que teve da CAPES e acho que da FAPEMIG também, não sei, um edital para construção de laboratório , a gente ganhou” (E8)
			“a infraestrutura de TI, a gente tem adquirido servidores mais potentes ” (E10)
			“ainda ocorre interrupção esporádica da conexão internet no campus, mas isso está sendo monitorado e investimentos estão sendo realizados” (E4)
			“ fazer bem em uma webconferência com o pessoal no sul de Minas e você não consegue fazer bem com o pessoal no norte de Minas” (E5)

Quadro 16: Análise Temática da Categoria, Subcategorias e Unidades de Registro sobre a Importância de Infraestrutura- Infraestrutura de apoio

Fonte: Elaborado pela autora.

As condições de Infraestrutura de Apoio dos cursos a distância devem mobilizar recursos humanos e educacionais proporcionais ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, sendo necessário significativo investimento para a instituição (MEC, 2007).

Apesar de algumas instituições não apresentarem estruturas físicas condizentes para as atividades EaD, como no caso de E2 que considera “a infraestrutura física inadequada enquanto a computacional atende com qualidade as nossas demandas”, a maioria considera a existência de condições ótimas de trabalho. Para E1 “aqui o CEAD tem toda uma estrutura física, como sala de coordenação, estúdio, tutores, temos um andar do prédio onde existe o CEAD e, além de ter a estrutura física, existe a estrutura formal, existe regimento e faz parte da estrutura universitária, vinculada à reitoria”. E6 considera que há “equipamentos e equipe técnica que atende as necessidades” e de acordo com E7 “a universidade disponibilizou espaço para funcionamento do núcleo, comprovando, assim, o apoio institucional nas ações de educação a distância”. Na instituição de E9 há “profissionais técnicos e docentes para atuarem nos cursos e gestão acadêmica com apoio de servidores para realizar as funções administrativas necessárias”.

Além das condições satisfatórias, percebe-se que há instituições que estão em processo de ampliação, como a de E9 que:

iniciou suas atividades em metade de uma sala de professor, em uma das unidades acadêmicas, passou para uma sala maior e hoje ocupa uma parte do térreo de um bloco, contando com dois laboratórios, uma sala para equipe de informática, uma sala para diretoria e administrativo, a recepção e um auditório.

Há também as que estão em processo de construção, como a de E8, E10 e E11:

A perspectiva de crescimento é que a gente está construindo um outro campus, bem grande, um pouquinho distante daqui, mas ele ainda não está pronto, então, como eu te disse, a universidade está crescendo muito. É pra ter um espaço melhor, uma infraestrutura melhor de laboratório, tudo, mas a gente tá caminhando (E8).

O prédio está sendo construído e, então, quando realmente a gente puder mudar, a gente vai ter uma estrutura bastante boa, com qualidade de trabalho, para os professores trabalharem. Hoje em dia a gente não tem, a gente tem a sede própria, que é só umas salas assim no prédio, mas realmente a gente já está crescendo de uma forma que está ficando pequeno demais... então, as pessoas estão trabalhando muito, com um pouco menos de produtividade porque as condições de trabalho não são assim muito boas (E10).

O prédio vai ser um marco porque, a partir do prédio, a gente vai ter condições de produzir, não é nem material de melhor qualidade, mas mais material do que a gente está produzindo. Então, eu acho que a gente produz material de qualidade sim, mas não na quantidade que acredito que poderíamos produzir, pelo problema de espaço físico, que gera problema de recursos humanos (E11).

Destaca-se, ainda, que a ampliação da infraestrutura também pode ocorrer mediante recursos de editais, como apresenta E8:

por exemplo, a gente tem um laboratório pequenininho de produção de conteúdo, a gente agora participou desse edital que teve da CAPES e acho que da FAPEMIG também, não sei, um edital para construção de laboratório, a gente ganhou, nós fomos os primeiros colocados com a nossa proposta do edital. São duas salas grandes, com uma sala no meio, vamos ter tablet, computadores, a gente conseguiu ganhar o edital, então, estamos com boas perspectivas.

Segundo alguns entrevistados, a estrutura física não é mais tão preponderante, tendo em vista que, de acordo com cada instituição, é permitido ao tutor a distância e ao professor trabalhar no local que lhe for mais conveniente e não necessariamente na sede ou polo EaD. Segundo E3, por exemplo, em sua universidade:

não tem sala pra coordenador, sala pra tutoria, tem um ambiente pra todo mundo que precisa, o próprio tutor mesmo, ele não vem pra usar o computador, ele vem pras reuniões semanais periódicas, às vezes alguma coisa que ele tem que fazer. Eu lembro que comecei com um espaço com 17 computadores e foi acabando, acabando e hoje deve ter 6, se tiver 6, porque as pessoas não vêm, porque as pessoas ficam em casa, então, vêm pra reunião, então as condições de infraestrutura eu não vejo muito problema, ainda mais pra mim que o grande instrumento é o AVA e ele está mantido pela universidade.

Destaca-se que, conforme estabelecido nos Referenciais de Qualidade para EaD, a infraestrutura física das instituições, que oferecem cursos a distância, deve estar disponível na sede da instituição, em sua secretaria, núcleo de EaD e nos polos de apoio presencial (MEC, 2007).

Contudo, na percepção de E11, a construção de uma estrutura física adequada permitirá que “os professores da universidade tenham mais facilidade em avaliar novas tecnologias”. Considerando que novas tecnologias são aprendidas, professores e tutores devem ser, continuamente, capacitados.

A *internet* é considerada uma ferramenta essencial para o funcionamento da EaD. Entretanto, esta questão promove discussões e são estudadas soluções paliativas. De acordo com E4 “ainda ocorre interrupção esporádica da conexão *internet* no campus, mas isso está sendo monitorado e investimentos estão sendo realizados”. Como consequência, o uso de recursos, que necessitam da *internet*, não apresenta a mesma eficiência devido a qualidade de conexão na região do polo. De acordo com E5, pode-se “fazer bem em uma webconferência com o pessoal no Sul de Minas e você não consegue fazer bem com o pessoal no Norte de Minas”. Quanto à estrutura de informática, a instituição de E10 “tem adquirido servidores mais potentes, a gente tem computadores, tem conexão [...] e vamos ter mais laboratórios de informática, sala de tutores, vamos trabalhar com mais estabilidade”.

Quanto às questões de mobilidade e acesso aos pólos, de acordo com E3:

a gente traçou a estratégia seguinte, até 350 quilômetros a gente vai, mais não dá, já teve casos aí de universidades conhecidas da gente que o pessoal pegou negócio lá no nordeste, lá no norte, eu acho que nós somos menorzinhos, eu acho mais fácil, a gente consegue ir no polo, eu te falo a verdade, a gente consegue ir no polo com frequência, dá pra mandar tutor no polo.

E5 destaca que “no Amazonas, o tutor às vezes precisa fazer encontro presencial e, dependendo do polo, tem que viajar cinco dias de barco e outros cinco pra voltar. Como você compara isso com a realidade do Rio de Janeiro?”. E também há peculiaridades, quanto à estrutura física dos polos, que causam impacto nas avaliações e nas atividades da disciplina, conforme exemplifica E5: “você manda fazer um experimento com a temperatura ambiente, em Belo Horizonte é 25°, 26°, você vai pro Norte de Minas é 36°”. E5 complementa que:

já tive situação de falar assim, oh gente, entra no elevador e faz esse teste. Aí o pessoal falou: oh professor, você esqueceu que aqui não tem elevador, não vai dar pra fazer o teste. Eu disse... é mesmo, vamos ter que inventar uma outra forma.

Há condições insatisfatórias de atendimento a infraestrutura, que impedem a devida aplicação de atividades e de exemplos didáticos. Neste intuito, ressalta-se que as diferentes culturas, peculiaridade geográfica, infraestrutura dos polos e características do próprio aluno estejam sempre englobadas durante a elaboração do projeto político-pedagógico.

Em síntese, o Quadro 17 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, quanto às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores que comprometem as condições de atendimento da Infraestrutura de Apoio.

As condições de atendimento da infraestrutura de apoio apresentam estímulo, por parte da universidade, quanto à construção de estrutura física de modo a acomodar instalações pertinentes a EaD, como salas para gravação de aulas, webconferências, fornecendo suporte para desenvolvimento de material didático e conforto para as atividades administrativas. A conclusão de tal cenário permite supor que os padrões organizacionais, estabelecidos nas universidades, reforçam a construção de novas instalações para EaD e a adequabilidade externa por parte dos órgãos financiadores, que abrem editais que contemplam este fim.

Quanto às condições de atendimento da infraestrutura computacional, novamente, a questão do investimento público na política de banda larga, que dará suporte a *internet*, ainda é considerada precária e carece de atenção e adequabilidade externa para com a realidade EaD.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Condições de ampliação e construção de infraestrutura física	Padrões Organizacionais	Adequação e Inadequação da Estrutura Física	“ infraestrutura física inadequada enquanto a computacional atende com qualidade as nossas demandas” (E2)
	Padrões Organizacionais		“aqui o CEAD, tem toda uma estrutura física , como sala de coordenação, estúdio, tutores, temos um andar do prédio onde existe o CEAD, e além de ter a estrutura física, existe a estrutura formal, existe regimento e faz parte da estrutura universitária, vinculada a reitoria” (E1)
	Padrões Organizacionais		“ a universidade disponibilizou espaço para funcionamento do núcleo, comprovando assim o apoio institucional nas ações de educação a distância” (E7)
	Padrões Organizacionais		“iniciou suas atividades em metade de uma sala de professor em uma das unidades acadêmicas, passou para uma sala maior , e hoje ocupa uma parte do térreo” (E9)
	Padrões Organizacionais		“ O prédio vai ser um marco ” (E11)
	Padrões Organizacionais		“ O prédio esta sendo construído e então quando realmente a gente puder mudar, a gente vai ter uma estrutura bastante boa com qualidade de trabalho para os professores trabalharem” (E10)
	Adequabilidade às Normas		“participou desse edital que teve da CAPES e acho que da FAPEMIG também, não sei, um edital para construção de laboratório , a gente ganhou” (E8)
Condições de ampliação da infraestrutura computacional	Adequabilidade às Normas	Investimento público em banda larga precário	“ainda ocorre interrupção esporádica da conexão internet no campus, mas isso está sendo monitorado e investimentos estão sendo realizados” (E4)
	Adequabilidade às Normas		“ fazer bem em uma <i>webconferência</i> com o pessoal no sul de Minas e você não consegue fazer bem com o pessoal no norte de Minas” (E5)

Quadro 17: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Infraestrutura de Apoio.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.3.2 Gestão Acadêmico-Administrativa

No Quadro 18, são apresentadas as unidades de registro e as principais unidades de contexto, identificadas em relação a importância atribuída à categoria Gestão acadêmico-administrativa, associada à subcategoria: Relevância dos aspectos de Gestão acadêmico-administrativa.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Infraestrutura <i>Gestão Acadêmico-Administrativa</i>	Aspectos Relevantes quanto à Gestão Acadêmico-Administrativa	Posição Hierárquica	“ sintonia entre a EaD e os órgãos acadêmicos da IES ” (E2)
			“ interligados a todas as Pró-Reitorias e divisões da instituição que atendem aos cursos presenciais também, não há diferença nesse sentido” (E7)
		Sistema Presencial e Sistema EaD	“O sistema integrado de gestão que controla todos estes aspectos para os cursos presenciais está sendo ampliado para atender aos cursos EaD . Enquanto o processo não se conclui, estamos realizando adaptação de algumas rotinas e utilizando os módulos do sistema que atende ao presencial” (E4)
			“[...] essa parte ela vai dar um pouquinho de trabalho, porque a gente vai usar a mesma equipe que faz a parte presencial ” (E8)
			“Um aluno nosso, no EAD, é um aluno na instituição, ele tem um número de matrícula, ele relaciona com COPEVE, com DRCA [...] o aluno é tratado com todos os direitos e deveres , a única coisa que ainda ele não tem da nossa instituição é o programa de assistência estudantil” (E5)
		Autonomia de Atendimento	“ obtivemos vários avanços no controle acadêmico dos cursos oferecidos, mas ainda contamos com impasses que já estão sendo solucionados” (E9)
			“ não atende nenhum aluno na universidade, só atende no polo , então se ele tem o requerimento pra fazer alguma coisa, ele é encaminhado para o polo e o polo faz o processo de gerenciamento” (E3)
			“Não é o problema de atendimento ao aluno a distância, é um problema de atendimento ao aluno da universidade ” (E1)

Quadro 18: Análise Temática da Categoria, Subcategorias e Unidades de Registro sobre a Importância da Infraestrutura- Gestão acadêmico-administrativa

Fonte: Elaborado pela autora.

A instituição deve explicitar, em seu processo de gestão acadêmico-administrativa, questões relativas a: disciplinas, matrícula, avaliações, distribuição do material didático, atendimento dos tutores, atendimento administrativo, entre outros (MEC, 2007).

Quanto à gestão acadêmico-administrativa, inicialmente, sobre a questão hierárquica, algumas instituições como a de E7 detêm sua diretoria/coordenadoria/centro de EaD

“interligados a todas as Pró-Reitorias e divisões da instituição que atendem aos cursos presenciais também, não há diferença nesse sentido”. Assim como apresenta E2, há “sintonia entre a EaD e os órgãos acadêmicos da IES”. Na universidade de E10 “o controle acadêmico mesmo é feito na própria diretoria de registro e controle acadêmico, então, nossos alunos são todos controlados por lá”.

Na universidade de E4 e E5, esta situação também se aplica:

O sistema integrado de gestão que controla todos estes aspectos para os cursos presenciais está sendo ampliado, para atender aos cursos EaD. Enquanto o processo não se conclui, estamos realizando adaptação de algumas rotinas e utilizando os módulos do sistema que atende ao presencial (E4).

Um aluno nosso, no EAD, é um aluno na instituição, ele tem um número de matrícula, ele relaciona com COPEVE, com DRCA [...] o aluno é tratado com todos os direitos e deveres... a única coisa que ainda ele não tem da nossa instituição é o programa de assistência estudantil (E5).

Há instituições em condições de gestão acadêmico-administrativas insipientes, como apresenta E8:

[...] essa parte ela vai dar um pouquinho de trabalho, porque a gente vai usar a mesma equipe que faz a parte presencial, então, se você me perguntar se eles estão preparados, não. Então começaram a se preparar agora já com a questão dos cursos terem 20% a distância.

Questões sobre os procedimentos para atendimento às necessidades administrativas dos alunos, foram levantadas por E1, que considera:

Não é o problema de atendimento ao aluno a distância, é um problema de atendimento ao aluno da universidade, de ter uma maior eficiência nessa comunicação. Muitas universidades já têm parte dos seus serviços informatizados, aqui boa parte dos serviços ainda são burocráticos e via papel.

Questões sobre o suporte administrativo institucional também foram apresentadas, como por E9 “obtivemos vários avanços no controle acadêmico dos cursos oferecidos, mas ainda contamos com impasses que já estão sendo solucionados, principalmente no que se refere a cursos de especialização, contamos com o apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação”.

Há instituições em que a EaD apresenta autonomia administrativa nos polos, como relata E3: “não atende nenhum aluno na universidade, só atende no polo, então, se ele tem o requerimento pra fazer alguma coisa, ele é encaminhado para o polo e o polo faz o processo de gerenciamento”.

Há também a autonomia por parte do aluno, que na instituição de E5 “tem acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, ambiente acadêmico exclusivo, onde ele tem as notas, onde ele consegue se relacionar com os professores, onde ele tem os planos de ensino, onde ele vê tudo”.

Rosini (2007) destaca que cabe ao gestor, dentre outras atividades: informar-se sobre o potencial das tecnologias em educação, sensibilizar sua equipe para possíveis mudanças necessárias, identificar áreas de atuação para a EaD, buscar parceiros e financiamentos.

Em síntese, o Quadro 19 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores que comprometem as boas condições de atendimento da Gestão acadêmico-administrativa.

As unidades de educação a distância nas universidades estão atreladas, hierarquicamente, aos órgãos acadêmicos da instituição, fato que corrobora a valorização de padrões organizacionais estabelecidos em prol de reforçar o enquadramento no organograma institucional.

A adaptação do sistema presencial de gestão acadêmica se aplica à realidade EaD e ainda se posiciona de forma tímida, apesar de apontar, na percepção dos entrevistados, que entraves no atendimento são pertinentes a gestão acadêmica como um todo, seja no ensino presencial ou a distância.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Posição Hierárquica	Padrões Organizacionais	Órgão EaD vinculado aos órgãos acadêmicos	“sintonia entre a EaD e os órgãos acadêmicos da IES” (E2)
	Padrões Organizacionais		“ interligados a todas as Pro-Reitorias e divisões da instituição que atendem aos cursos presenciais também, não há diferença nesse sentido” (E7)
Sistema Presencial e Sistema EaD	Padrões Organizacionais	Equipe presencial estende atividades acadêmicas para EaD	“O sistema integrado de gestão que controla todos estes aspectos para os cursos presenciais está sendo ampliado para atender aos cursos EaD . Enquanto o processo não se conclui, estamos realizando adaptação de algumas rotinas e utilizando os módulos do sistema que atende ao presencial” (E4)
	Padrões Organizacionais		“[...] essa parte ela vai dar um pouquinho de trabalho, porque a gente vai usar a mesma equipe que faz a parte presencial ” (E8)
	Padrões Organizacionais		“Um aluno nosso, no EAD, é um aluno na instituição, ele tem um número de matrícula, ele relaciona com COPEVE, com DRCA [...] o aluno é tratado com todos os direitos e deveres , a única coisa que ainda ele não tem da nossa instituição é o programa de assistência estudantil” (E5)
Autonomia de Atendimento	Padrões Organizacionais	Condições de atendimento as necessidades acadêmicas	“ obtivemos vários avanços no controle acadêmico dos cursos oferecidos, mas ainda contamos com impasses que já estão sendo solucionados” (E9)
	Padrões Organizacionais		“ não atende nenhum aluno na universidade, só atende no pólo , então se ele tem o requerimento pra fazer alguma coisa, ele é encaminhado para o pólo e o pólo faz o processo de gerenciamento” (E3)
	Padrões Organizacionais		“Não é o problema de atendimento ao aluno a distância, é um problema de atendimento ao aluno da universidade ” (E1)

Quadro 19: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Infraestrutura - Gestão Acadêmico-Administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.3.3 Sustentabilidade Financeira

No Quadro 20, são apresentadas as principais unidades de registro e unidades de contexto, identificadas em relação à importância atribuída a categoria Sustentabilidade financeira, associada à subcategoria: Relevância dos aspectos de Sustentabilidade financeira.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Infraestrutura Sustentabilidade Financeira	Relevância dos aspectos de Sustentabilidade financeira	Diretrizes impostas para fonte financiadora	“a forma como as planilhas financeiras da UAB são definidas não são adequadas . Fecham a possibilidade de novas proposições e adequações dos projetos” (E6)
			“conseguimos desenvolver projetos e obter recursos através dos editais públicos ” (E6)
			“[...] se tem um edital a gente corre atrás do edital” (E8)
			“a agilidade nos processos de liberações financeiras ; o auxílio da instituição e empenho dos coordenadores na execução e acompanhamento dos recursos” (E9)
			“todos os projetos de educação a distância, tem orçamento próprio ” (E11)
			“está chorando dinheiro, a gente como esta no começo, tem conseguido se organizar financeiramente e se sustentar, agora para o futuro vai ter que ser pensado como é que isso vai poder vir, na matriz orçamentária se for o caso ” (E10)
			“toda verba que vem pra uma universidade seja a distância ou presencial, em boa parte ela já é carimbada ” (E1)
			“em geral o financiamento chega depois do início do curso , isso é um empecilho maior” (E5)

Quadro 20: Análise Temática da Categoria, Subcategorias e Unidades de Registro sobre a Importância de Infraestrutura- Sustentabilidade financeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

A gestão financeira deve cumprir diretrizes impostas pela fonte financiadora. E4 ratifica que “para as instituições públicas federais, os recursos são destinados via Orçamento (OCC) ou por meio de recursos de projetos, como é o caso do financiamento dos cursos UAB”. Para E6 “conseguimos desenvolver projetos e obter recursos através dos editais públicos”. Na percepção de E7 “o MEC tem dado apoio necessário suficiente para o desenvolvimento das ações do ensino a distância e a gestão financeira tem sido feita de forma a não dificultar nenhuma das nossas ações, não tivemos problemas com dinheiro”.

Iniciativas do MEC possibilitaram à instituição de E8 a oportunidade de crescimento, pois:

[...] se tem um edital, a gente corre atrás do edital. Então, a gente vai movimentando muito com os nossos projetos de pesquisa, então, nossos laboratórios de conteúdos didáticos, de material didático, foi todo construído com dinheiro de projeto de pesquisa, que a gente encaminhou e aí obteve retorno.

Outras agências financiadoras, como destaca E5, contribuem na gestão financeira:

[...] hoje o dinheiro da UAB é descentralizado, o que isso significa? Significa que você faz um pedido a CAPES de acordo com as regrinhas que tem para financiamento, que têm sido discutidas, uma vez que tem algumas delas que estão vigentes, sobre o número de tutores, sobre quanto que vai ser o pagamento dos professores, número de horas, como que você financia a viagem do tutor ao polo, a viagem do professor ao polo, o dinheiro que permite ao coordenador de curso ir aos polos, a toda UAB ir aos polos, tudo isso vem desse financiamento.

O mérito financeiro, E9 atribui “a agilidade nos processos de liberações financeiras; o auxílio da instituição e empenho dos coordenadores na execução e acompanhamento dos recursos”.

E11 considera a situação financeira da EaD como sendo positiva, ao apontar que:

[...] todos os projetos de educação a distância têm orçamento próprio, todos. Em todos os sentidos, por exemplo, o recurso financeiro vem para apoiar as atividades [...] apoiar a produção de material, fornecendo dinheiro para produzir material, a universidade recebe dinheiro para os encontros presenciais, então, todos os encontros presenciais têm recurso próprio para essa atividade e têm recurso inclusive para o que eu chamaria de uma forma de estímulo, então todos os professores que atuam no curso a distância têm bolsa, tem uma bolsa que é do mesmo tamanho da bolsa do CNPQ de produtividade, que é um incentivo.

Entretanto, existem instituições que, segundo a percepção dos entrevistados, já apresentam perspectivas insatisfatórias quanto à sustentabilidade financeira, como exemplifica E10 “que está chorando dinheiro, a gente como está no começo, tem conseguido se organizar financeiramente e se sustentar, agora para o futuro vai ter que ser pensado como é que isso vai poder vir, na matriz orçamentária se for o caso”.

Segundo E6 “a forma como as planilhas financeiras da UAB são definidas não são adequadas. Fecham a possibilidade de novas proposições e adequações dos projetos”. Para E1 “toda verba que vem pra uma universidade, seja a distância ou presencial, em boa parte ela já é carimbada”. Para E1:

Agora, quando a gente tem do ponto de vista orçamentário uma dificuldade de movimentação e de mobilização dos recursos, isso gere e isso vai refletir na questão pedagógica, na questão tecnológica e nos cursos, então, pra gente falar o maior problema não é sempre o valor do recurso que se dá, mas sim a autonomia que se tem.

Outro ponto negativo pode ser percebido no relato de E11 “às vezes, a bolsa do professor atrapalha também, porque isso dificulta o institucionalizar”.

Para E1:

[...] do ponto de vista financeiro, pra você manter um curso com diária pra pagar tutor, diária pra pagar professor para ir, carro pra andar, de um modo geral isso tem atendido, do ponto de vista orçamentário, um dos principais pontos que peca hoje nos nossos cursos, ele está no aspecto, por exemplo, do material bibliográfico, porque o dinheiro da CAPES não permite você imprimir ou você comprar livros... e aí eu sou contra às vezes você ficar com um dinheiro enorme e não ter livros, que

não esses livros que são feitos na universidade, aí eu falo de novo do aspecto público, tem um dinheiro pra fazer um livro razoável, se existe um livro excelente pronto.

Outro aspecto negativo levantado, corresponde ao período de tempo entre a elaboração, tramitação e aprovação de um projeto de curso a distância, o qual entra em descompasso com o planejamento financeiro. Segundo E4 “a negociação anual para cursos de duração de quatro anos gera inseguranças e incertezas. Não permite que planejem melhor os cursos e a forma de ingresso. Isso prejudica a qualidade”. Para E5 “em geral o financiamento chega depois do início do curso, isso é um empecilho maior”. Também para E5 “quando você injeta dinheiro na universidade e permite certa constância nas ações, você gera a formação de expertise de qualidade”.

Em síntese, o Quadro 21 apresenta o emparelhamento das percepções dos entrevistados, presentes nas unidades de contexto, às variáveis de qualidade da EaD e associa à unidade teórica os fatores que comprometem as boas condições de atendimento da Sustentabilidade Financeira.

As diretrizes estabelecidas para a gestão financeira devem ser cumpridas de acordo com o que determina a legislação em prol de gerir de forma transparente e sustentável os recursos decorrentes das fontes financiadoras.

Subcategoria	Emparelhamento à Unidade Teórica	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Relevância dos aspectos de Sustentabilidade financeira	Adequabilidade às Normas	Diretrizes impostas para fonte financiadora	“a forma como as planilhas financeiras da UAB são definidas não são adequadas . Fecham a possibilidade de novas proposições e adequações dos projetos” (E6)
	Adequabilidade às Normas		“conseguimos desenvolver projetos e obter recursos através dos editais públicos ” (E6)
	Adequabilidade às Normas		“[...] se tem um edital a gente corre atrás do edital” (E8)
	Adequabilidade às Normas		“a agilidade nos processos de liberações financeiras ; o auxílio da instituição e empenho dos coordenadores na execução e acompanhamento dos recursos” (E9)
	Adequabilidade às Normas		“todos os projetos de educação a distância, tem orçamento próprio ” (E11)
	Adequabilidade às Normas		“está chorando dinheiro, a gente como esta no começo, tem conseguido se organizar financeiramente e se sustentar, agora para o futuro vai ter que ser pensado como é que isso vai poder vir, na matriz orçamentária se for o caso ” (E10)
	Adequabilidade às Normas		“toda verba que vem pra uma universidade seja a distância ou presencial, em boa parte ela já é carimbada ” (E1)
	Adequabilidade às Normas		“em geral o financiamento chega depois do início do curso , isso é um empecilho maior” (E5)

Quadro 21: Emparelhamento das Unidades Teóricas e Unidades de Contexto de Análise de Infraestrutura – Sustentabilidade Financeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 Importância atribuída à educação a distância

Os entrevistados foram questionados sobre a importância atribuída à modalidade de educação a distância e, neste intuito, ao longo desta análise será descrita a percepção dos mesmos, agrupadas em fatores positivos e negativos, que contribuem para que a importância agregada e a aceitabilidade social fomentem o processo de institucionalização da modalidade.

Os aspectos positivos que contribuem, na percepção dos dirigentes de educação a distância das universidades mineiras, para aceitabilidade da modalidade EaD são destacados no Quadro 22.

ASPECTOS POSITIVOS - ACEITABILIDADE SOCIAL	
Unidades de registro	Unidades de Contexto
Uma modalidade que veio para ficar	“pra mim é uma modalidade que veio e ficou e ela não é de categoria menor, então isso é a tal da institucionalização” (E3)
Legítima	“ legítima EaD de qualidade” (E10)
Legítima	“instituição legítima EaD” (E7)
Uma modalidade que veio para ficar	“ Institucionalizar é entender que veio para ficar e vai ficar , é evidente que não dá pra ter um curso de medicina, de odonto a distância. Mas no caso das licenciaturas, do bacharelado de administração, então os cursos que podem ser feitos a distância” (E3)
Total apoio a modalidade	“[...] a reitoria tem nos dado total apoio desde o início das ações, o acompanhamento tem sido todo feito na pró-reitoria e a essa estrutura disponibilizada é de ótima qualidade ou talvez até melhor do que as presenciais” (E7)
	“ a instituição quer educação a distância , [...] e ela esta disposta a investir e apoiar no necessário, nunca aconteceu de pedir um apoio e não ter” (E8)
	“é um conjunto de fatores, o primeiro fator é o apoio da instituição a modalidade, então pelo fato de nós sermos ligados diretamente a reitoria, a gente tem um apoio muito grande , as necessidades são discutidas diretamente com o reitor, então a gente não tem que ficar passando por vários setores, que tem um monte de pro-reitor, e aí o pro-reitor enrola e aí as coisas não andam da maneira com que compete andar aquilo, nós resolvemos mais rapidamente” (E10)
	“ a universidade, sempre apoiou essa iniciativa , desde lá do final dos anos noventa, isso foi crescendo, crescendo de alguma forma pode ser que menos acelerada em algum momento, mais acelerada em outro, mas a universidade se preocupou, apoiou, enfim” (E11)
Apoio tecnológico	“Outro fator também é apoio tecnológico que a gente vem tendo e também a nossa parte administrativa, a gente tem trabalhado de uma certa maneira que os alunos possam ficar satisfeitos, os professores, eu acho que a qualidade é feita através desses fatores” (E10)
Questionamentos sobre a qualidade da EaD	“ os mesmo problemas que são nos cursos presenciais, dão no a distância , e eu não entendo porque que as pessoas não questionam, por exemplo, reprovação, evasão, tem um monte, mas como é na educação a distância, todo mundo fala, ah lá, ah lá, sendo que tem os dois né. Eu acho a gente tem que mostrar qualidade, e esta mostrando que é eficaz, que o aluno aprende, eu acho que assim que a gente vai conseguir” (E8)
Avaliação do curso em função da atuação do profissional no mercado	“[...] antes dizia que um determinado projeto de ensino e formação a distância era ruim, mas não tinha nem esperando o cara formar pra dizer, não esperou arranjar emprego, não soube ver a qualidade dele comparada com os outros, agora nos temos formados em número suficiente para se avaliar , quando a gente se avalia, quando a gente consegue mostrar a qualidade do que a gente faz” (E5)
Gestão de qualidade e visão na formação com plenitude	“É a forma com que você vai fazer para incluir a educação a distância, essa modalidade, em todas as instâncias das universidades , provendo aos estudantes seus direitos e deveres em sua plenitude, assim como todos os aspectos que cobre financiamento e administração do ensino” (E5)

Aceito com restrições, há grupos contrários. Em processo...	“a EaD encontra-se em fase de institucionalização e apesar de haver grupos contrários , consideramos que tem uma boa aceitação. Há documentos legais que institucionalizam e criam o órgão que dá apoio a EaD na instituição e também existem técnicos administrativos e professores provenientes de vagas UAB que atuam no CEaD. Acreditamos que muitos objetivos já foram alcançados, no entanto ainda tornam-se necessárias outras iniciativas para que a EaD possa tornar uma realidade estabelecida na universidade” (E9)
---	---

Quadro 22: Aspectos Positivos de Aceitabilidade Social da Modalidade de Educação a Distância.

Fonte: Elaborado pela autora.

A percepção dos entrevistados compartilha o entendimento de que a modalidade EaD apresenta condições favoráveis para se institucionalizar. Afirmativas otimistas como de E3 “pra mim, é uma modalidade que veio e ficou e ela não é de categoria menor, então, isso é a tal da institucionalização” e de E10 e E7 que consideram a modalidade como “legítima em suas universidades”, são consideradas satisfatórias para o alcance a que se propõe a modalidade.

Há peculiaridades de cursos que não se adéquam ao que pode ser oferecido com os recursos EaD, conforme apresenta E3 “institucionalizar é entender que veio para ficar e vai ficar, é evidente que não dá pra ter um curso de medicina, de odonto a distância. Mas, no caso das licenciaturas, do bacharelado de administração, então os cursos que podem ser feitos a distância”.

O caminho para trilhar a aceitabilidade social da modalidade é longo, como destaca E7: “estamos caminhando pra isso na medida em que teremos uma apresentação para os conselhos da universidade e na medida em que o intercambio com os cursos presenciais aconteça efetivamente, porque na verdade não importa a modalidade, tudo é educação”. O reconhecimento e a “voz” para EaD entre os conselhos administrativos nas universidades são meios, que contribuem para que a modalidade ganhe espaço, conforme exemplifica E5: “é a forma com que você vai fazer para incluir a educação a distância, essa modalidade, em todas as instâncias das universidades, provendo aos estudantes seus direitos e deveres em sua plenitude, assim como todos os aspectos que envolvem financiamento e administração do ensino”.

A importância atribuída à modalidade, na percepção dos entrevistados, deve partir prioritariamente do âmbito interno da universidade. De acordo com E5 “vamos conseguir realmente institucionalizar, porque dar o devido valor para coisa e conseguir colocar dentro do seu organograma, tem instituições ainda que não têm a EaD e nem dentro do seu PDI, seu plano de desenvolvimento”. É necessário que, assim como na universidade de E1, onde: “os

cursos aqui a distância, eles são vinculados igualmente aos cursos do presencial, todos eles estão ligados a pró-reitoria de graduação”, as universidades mineiras contemplam este anseio.

A modalidade ‘receber o apoio da universidade’ é fundamental. Segundo E8: “a instituição quer educação a distância [...] e ela está disposta a investir e apoiar no necessário, nunca aconteceu de pedir um apoio e não ter”. O incentivo e suporte às necessidades EaD contribuem e solidificam a iniciativa, como no caso de E11: “a universidade, sempre apoiou essa iniciativa desde lá do final dos anos noventa isso foi crescendo, crescendo de alguma forma pode ser que menos acelerada em algum momento, mais acelerada em outro, mas a universidade se preocupou, apoiou, enfim”.

Segundo E7: “a reitoria tem nos dado total apoio desde o início das ações, o acompanhamento tem sido todo feito na pró-reitoria e essa estrutura disponibilizada é de ótima qualidade ou talvez até melhor do que as presenciais”. As comparações com a modalidade presencial foram levantadas por E3: “a institucionalização da EaD, é que as pessoas entendam que se trata de uma modalidade, você tem a modalidade presencial e a modalidade a distância, a institucionalização também é que não dá pra fazer um vestibular separado do presencial, você está caracterizando como se fosse uma coisa diferente”.

E as comparações se estendem em prol de estabelecer o perfil do aluno, segundo E8:

[...] eu visto a camisa, eu acho que o importante é aprender e a forma como você desenha o currículo pra chegar até lá, e aí a escolha é do aluno, então, às vezes ele é um aluno que trabalha, ele não tem horário, ele tem mais horário no fim de semana ou, então, de madrugada ele consegue ter um horário, então o curso a distância é muito bom, você ter a flexibilidade de horário pra você aprender, isso é muito bom, isso já acontece, a pessoa quando está na *internet*, ela sai procurando informação, mas elas não são amarradas, então, se você tem aquilo com um lugar para interagir, uma proposta curricular, você está com tudo pronto ali, por isso eu sou defensora.

Os entrevistados apresentaram considerações sobre o que consideram como fatores preponderantes para a aceitabilidade e consequente institucionalização da modalidade:

[...] é um conjunto de fatores, o primeiro fator é o apoio da instituição à modalidade, então, pelo fato de nós sermos ligados diretamente a reitoria, a gente tem um apoio muito grande, as necessidades são discutidas diretamente com o reitor, então, a gente não tem que ficar passando por vários setores, que têm um monte de pro-reitor, e aí o pro-reitor enrola e aí as coisas não andam da maneira como compete andar aquilo, nós resolvemos mais rapidamente (E10).

A institucionalização tem muitos ramos, que eu vejo, enquanto a gente precisar de uma diretoria de educação a distância separada das unidades acadêmicas mesmo, a gente vê que não está realmente enraizada dentro da instituição. Mas, pra mim a institucionalização...ela envolve a inclusão da EaD no conjunto orçamentário da universidade, tem alunos de EaD que estão bastante preocupados com programas assistenciais, né, a assistência estudantil, com bolsas de monitoria e a iniciação científica, que hoje nada disso é contemplado para a educação a distância, então, a institucionalização também é isso (E10).

Para E11, entretanto, a modalidade somente poderia

se institucionalizar no momento em que ela for uma proposta da universidade e não uma proposta do MEC. O Curso de administração foi uma proposta de um curso piloto de educação a distância, né, pra várias universidades que queriam experimentar e os outros cursos, por exemplo, como matemática e história foram projetos de professores (E11).

Também foram contemplados os aspectos orçamentários. Segundo E1 “quando você institucionaliza quer dizer que os processos orçamentários, os processos administrativos, a organização dos cursos, ela de fato se dá dentro da instituição, hoje você vê que tem boa parte dos processos via CAPES”.

A autonomia financeira passa a ser requisitada de maneira que cada universidade tenha a mobilidade financeira de seus recursos e não seja estabelecida a relação de dependência dos órgãos financiadores.

E1 apresenta que:

De repasse de responsabilidade interna da universidade, inclusive é uma discussão que está ocorrendo agora no fórum dos coordenadores da UAB, que são uma das discussões, igual eu falei uma delas, por exemplo, é criar uma matriz, aluno equivalente no EaD, para que esteja incorporado na matriz orçamentária da universidade, os valores da EaD para que a gente possa gerir esse recurso internamente, para que a gente possa decidir isso internamente, sem ficar tendo que seguir todos os parâmetros carimbados que a CAPES coloca pra gente, tipo por exemplo assim como teve um REUNI, a institucionalização da EaD implica inclusive em recursos humanos, quer dizer, em ter professores pra isso, ter servidores e ter cargos que não existem, tutor por exemplo é uma briga, desempenha uma atividade profissional sem nenhum direito, quer dizer que num processo de institucionalização, que dizer que você tem que ter uma internalização disso na universidade, um profissional que vai ser valorado e valorizado.

A categoria de análise Recursos Humanos já pontuou sobre a insuficiência de pessoal, fato aqui retomado e destacado nas palavras de E1: “a institucionalização da EaD implica inclusive em recursos humanos, ou seja, ter professores pra isso, ter servidores e ter cargos que não existem. Como o tutor, por exemplo, é uma briga, desempenha uma atividade profissional sem nenhum direito”. A regulamentação dos direitos trabalhistas dos tutores foi um ponto levantado para a etapa de regulamentação e adaptação às normas legais em prol de reverter o atual cenário.

Com os professores a questão ainda persiste, segundo E10:

E outro fator é o caso da gente ter professores de alta qualidade, então muitos professores já trabalham com a gente há algum tempo e eles já estão adaptados a filosofia da EaD, são professores de nível excelente que a gente tem conseguido. Outro fator também é o apoio tecnológico que a gente vem tendo e também a nossa parte administrativa, a gente tem trabalhado de uma certa maneira que os alunos possam ficar satisfeitos, os professores, eu acho que a qualidade é feita através desses fatores.

De acordo com E10 “cursos que a gente já tem uma expertise no presencial, a gente tem um corpo docente mais facilmente desenvolvido e outros cursos a gente não tinha essa disponibilidade”. Este expertise expande-se para as oportunidades da legislação, conforme destaca E11 “se hoje o MEC permite vinte por cento da carga horária, em determinado período de tempo esses vinte por cento aumentarão para cinquenta por cento e a grande maioria das universidades irão efetivamente utilizar, apesar de hoje a grande maioria não utilizar”.

Entretanto, segundo E5:

[...] antes dizia que um determinado projeto de ensino e formação a distância era ruim, mas não tinha nem esperado o cara formar pra dizer, não esperou arranjar emprego, não soube ver a qualidade dele comparada com os outros, agora nós temos formados em número suficiente para se avaliar... quando a gente se avalia, quando a gente consegue mostrar a qualidade do a gente faz.

Novamente, o tempo ditará como a aceitabilidade da modalidade será incorporada à cultura brasileira, tendo em vista que a recente regulamentação legislativa permitiu a expansão da modalidade EaD para os diversos níveis educacionais, somente, a partir de 2004.

Os aspectos negativos que contribuem para não aceitabilidade da modalidade EaD, na percepção dos dirigentes de educação a distância das universidades mineiras, são destacados no Quadro 23 a seguir.

ASPECTOS NEGATIVOS - ACEITABILIDADE SOCIAL	
Unidades de registro	Unidades de Contexto
Ainda tem muito preconceito	“ Aceita eu não sei, porque ainda tem muito preconceito , mas estabelecida sim. Estabelecida ela já está, tem total apoio da reitoria, somos um órgão suplementar da reitoria, então estabelecida ela já está” (E10)
A não concordância com a oferta de curso EaD se devem a preconceito e também a questões ideológicas.	“É realidade estabelecida visto que existem regulamentação e processo de institucionalização em andamento. Quanto a ser aceita, existem departamentos (e docentes/servidores técnico-administrativos) que concordam com a oferta de cursos EaD e outros não . Os motivos para a não aceitação vão desde o preconceito até as questões ideológicas. Poucos dos que se declaram contrários à modalidade EaD apresentam argumentos técnicos para refutar sua adoção” (E4)
Necessidade de aceitação dos professores das demais unidades acadêmicas	“E no nosso caso levar os cursos pra dentro das unidades acadêmicas, pra dentro do departamento, que isso seja a batalha dos professores ” (E10)
Desconhecimento da modalidade	“ muitos não conhecerem como se desenvolve as atividades de EAD , por não conhecer a plataforma, então é uma ideia tomada e uma ignorância mesmo, porque a pessoa não conhece e não quer conhecer, acho que o grande fator é esse” (E10)
A mídia trata como se fosse de pouca qualidade	“Não, não considero, ainda tem toda essa questão que é uma coisa que parece que ta muito na mídia, que o curso a distância não tem a mesma qualidade , então a gente ainda sente isso, apesar de não ser uma coisa assim, é um pouco oculta, mas a gente percebe isso, ela não é estabelecida” (E8)

Quadro 23: Aspectos Negativos de Aceitabilidade Social da Modalidade de Educação a Distância.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns dirigentes apresentaram afirmações quanto à resistência atribuída à modalidade. Apesar de considerá-la como estabelecida em suas universidades, tendo em vista que a mesma se apresenta com modalidade vigente e em curso, a aceitabilidade ainda é questionada:

Aceita eu não sei, porque ainda tem muito preconceito, mas estabelecida sim. Estabelecida ela já está, tem total apoio da reitoria, somos um órgão suplementar da reitoria, então, estabelecida ela já está (E10).

É realidade estabelecida, visto que existem regulamentação e processo de institucionalização em andamento. Quanto a ser aceita, existem departamentos (e docentes/servidores técnico-administrativos) que concordam com a oferta de cursos EaD e outros não. Os motivos para a não aceitação vão desde o preconceito até as questões ideológicas. Poucos dos que se declaram contrários à modalidade EaD apresentam argumentos técnicos para refutar sua adoção (E4).

De acordo com E8:

[...] os mesmos problemas que são nos cursos presenciais dão no a distância ... e eu não entendo por que as pessoas não questionam, por exemplo, reprovação, evasão, tem um monte, mas, como é na educação a distância, todo mundo fala... a lá, a lá, sendo que tem os dois né, eu acho... a gente tem que mostrar qualidade e está mostrando que é eficaz, que o aluno aprende, eu acho que assim é que a gente vai conseguir.

O desconhecimento das práticas EaD contribuem para a resistência atribuída na percepção de alguns professores, como destaca E10 “muitos não conhecerem como se desenvolve as atividades de EAD, por não conhecer a plataforma, então, é uma ideia tomada e uma ignorância mesmo, porque a pessoa não conhece e não quer conhecer, acho que o grande fator é esse”.

Outro fator de resistência, que contribui pra que a modalidade não apresente condições plenas de aceitabilidade, pode ser atribuído ao informado pela mídia, como destaca E8: “não, não considero, ainda tem toda essa questão que é uma coisa que parece que tá muito na mídia, que o curso a distância não tem a mesma qualidade... então, a gente ainda sente isso, apesar de não ser uma coisa assim, é um pouco oculta, mas a gente percebe isso, ela não é estabelecida”.

A institucionalização da EaD está relacionada, intrinsecamente, à qualidade de formação e de condições de trabalho dos profissionais nela envolvidos (BELLONI, 2003). O êxito do processo da qualidade do ensino depende das formas de avaliação do ensino superior, como instrumento capaz de gerar transformações naquilo que estiver errado, ineficiente ou ineficaz (BIAZUS, 2004).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais importante que o crescimento quantitativo da Educação a Distância é seu desenvolvimento qualitativo. Este estudo visou identificar a legitimação dos referenciais de qualidade nas universidades federais mineiras. Alinhando as variáveis estabelecidas no documento “Referenciais de Qualidade para a EaD” aos preceitos da Teoria Institucional, especificamente os da legitimidade, buscou-se identificar a percepção dos dirigentes das unidades de EaD quanto à importância atribuída às variáveis de qualidade bem como promover o agrupamento dessas variáveis quanto aos fatores de legitimidade.

No que diz respeito à categoria “aspectos pedagógicos”, ressalta-se não somente a relevância atribuída a certos elementos quanto o inter-relacionamento funcional entre eles. Os elementos ressaltados para concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem foram: projeto político-pedagógico, perfil do aluno e formação de equipe especializada. O projeto político-pedagógico é, sem dúvida, percebido como leme norteador das etapas do processo, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de diretrizes sobre avaliações e procedimentos didáticos. Entretanto, tal não se configura sem antes ter-se dedicado atenção e esforço à configuração de uma equipe de profissionais experientes no campo da EaD, no mínimo com profissionais que tenham predileção pela modalidade.

Evidenciou-se, também, uma crença na necessidade de entrosamento entre a definição do perfil do aluno que se pretende formar e o próprio projeto político-pedagógico, destacando-se ainda a preocupação em formar cidadãos capacitados para interagir com a sociedade.

Os sistemas de comunicação destacaram-se quanto ao investimento das universidades em novas TIC's, reforçando as ferramentas metodológicas para EaD. Contudo, observou-se descompasso quanto ao investimento público na política de banda larga brasileira, comprometendo as efetivas condições de comunicação e interatividade e contraponto as propostas do Governo no sentido de apoio e incentivo à modalidade EaD.

Os recursos de comunicação permitem a interatividade dos agentes e o atendimento às necessidades dos alunos, desde que o uso dos meios seja adequado à proposta pedagógica. Contudo, devido o elevado número de alunos e as peculiaridades da EaD, passa-se a exigir de professor e tutores maior comprometimento no uso do ambiente virtual de aprendizagem e do *email*, além de instigar recursos como vídeoaulas e webconferências.

Quanto ao material didático, destaca-se a utilização de apostilas, vídeoaulas e quadro-digital a fim que esses recursos proporcionem simulações e interatividade aos discentes.

Ressalta-se que a responsabilidade quanto à elaboração do material, muitas vezes onerosa, cabe ao professor. Os cursos de capacitação, para aprimorar a elaboração do material didático e adequá-lo às especificidades EaD, apresentaram-se como sendo práticas realizadas nas universidades federais mineiras, além de ser pontuado, pelos entrevistados, que a iniciativa EaD permitiu que novos materiais fossem lançados, contribuindo para a expansão e avanço da produção bibliográfica brasileira.

Quanto aos aspectos pertinentes a avaliação institucional, foram destacados pontos sobre a periodicidade da mesma, que pode ser peculiar à realidade de cada universidade, podendo ocorrer quinzenal, mensal ou semestralmente e também conforme as diretrizes estabelecidas pela legislação. Iniciativas da CAPES delegaram a responsabilidade da avaliação à uma equipe com experiência e compreensão prévia da realidade EaD.

Quanto à avaliação do processo de aprendizagem na percepção dos entrevistados, a mesma busca identificar o que foi ou não aprendido pelos alunos, fornecendo *feedback* e contribuindo para o processo de adequação de novas práticas avaliativas.

Na categoria “recursos humanos” destacaram-se os fatores relacionados ao recrutamento e seleção dos professores e tutores por meio de editais, que se enquadram em adequabilidade às normas; a capacitação da equipe multidisciplinar se mostrou em boas condições de atendimento, enquadrando-se em padrões organizacionais que atendem à qualidade do ensino, enquanto à insuficiência de pessoal foi consenso entre os entrevistados que questionam quanto ao investimento público em pessoal capacitado para realidade EaD.

Quanto à categoria “infraestrutura” de apoio, apresenta-se estímulo por parte da universidade quanto à construção de estrutura física de modo a acomodar instalações pertinentes a EaD, como salas para gravação de aulas, *webconferências*, fornecendo suporte para o desenvolvimento de material didático e conforto para as atividades administrativas.

Na gestão acadêmico-administrativa, as unidades de EaD nas universidades estão, hierarquicamente, atreladas aos órgãos acadêmicos da instituição, fato que corrobora a valorização de padrões organizacionais estabelecidos em prol de reforçar o enquadramento no organograma institucional.

As diretrizes estabelecidas para a gestão financeira devem ser cumpridas de acordo com o que determina a legislação em prol de gerir de forma transparente e sustentável os recursos das fontes financiadoras. Entretanto, o engessamento e a obrigatoriedade de destino financeiro da EaD não permite a devida autonomia da gestão financeira.

As variáveis de qualidade apresentam-se em condições favoráveis à legitimidade, pois, de acordo com a teoria, as ações implementadas no âmbito organizacional devem ser

socialmente incorporadas e as práticas desempenhadas devem estar em conformidade às normas e à cultura predominante.

Apesar do crescimento da modalidade EaD, verificou-se que a mesma ainda apresenta resistência. Neste sentido, ao questionar os entrevistados sobre a importância atribuída à modalidade EaD, percebeu-se que ainda existem condições de preconceito, seja o mesmo reforçado pela mídia ou por professores que ainda não aceitaram a EaD ou não a incorporaram às suas práticas. Contudo, a visão otimista é presente na percepção dos dirigentes, os quais reafirmam que a modalidade veio para ficar e que as condições para aceitabilidade social, cumprindo com os objetivos de MEC e da UAB de proporcionar educação de qualidade a população, sejam cumpridas, fomentando, assim, o processo de institucionalização.

Acredita-se que a EaD está em condições de adequação às normas estabelecidas e o cumprimento e a importância atribuída à implementação das variáveis de qualidade contribuem para a aceitabilidade da modalidade, considerando-a em processo de institucionalização, tendo em vista que barreiras contra o preconceito devem ser dirimidas.

Diante dessas considerações, pode-se inferir o alcance dos objetivos deste estudo, demonstrando, por meio dele e de sua análise, os impactos e os desdobramentos quanto às variáveis de qualidade na modalidade de educação a distância. Para a elaboração do político-pedagógico, domínio das TIC's e desenvolvimento dos materiais didáticos, foram destacados impactos positivos de adequabilidade. Os impactos também são positivos quanto aos processos de avaliação institucional e aprendizagem, equipe multidisciplinar concentrada em pessoal terceirizado e condições de infraestrutura física satisfatória e em ampliação. Em contrapartida, foram levantados impactos negativos quanto à sustentabilidade financeira no que concerne a obrigatoriedade de gastos somente com o determinado a priori e o comprometimento da equipe multidisciplinar para com as necessidades do aluno EaD.

Entre as limitações encontradas no decorrer desta pesquisa merece destaque a recente regulamentação da modalidade EaD, o que reflete em dirigente EaD com experiência de poucos anos na área, o que impediu que algumas questões indagadas pela pesquisadora obtivesse respostas mais detalhadas.

Como recomendações para trabalhos futuros, sugere-se a realização de estudos que busquem conhecer as perspectivas dos dirigentes de instituições privadas quanto às variáveis presentes no documento “Referenciais de Qualidade para a EaD”, considerando que as instituições privadas se dedicam às oportunidades decorrentes da EaD para angariar mais alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v.29, n.2, jul./dez.2003

_____. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n.43, p. 711-725, 2004.

ALVES, R.R. **A Institucionalização dos Cursos de Administração Pública a Distância das Universidades Públicas: os Casos UFLA e UFU**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2012

ANDRADE, R.F. As análises institucionalistas nas organizações e o conceito de institucional. **Caleidoscópio - Revista de Comunicação e Cultura, América do Norte**, Jul. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/caleidoscopio/article/view/2205/1723>>. Acesso em: 03 Jul. 2012.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 4. Ed, 2008. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf > Acesso em: 05 set. 2010.

ARETIO, L.G. **Editorial del Newsletter de la Cátedra**. UNESCO de Educación a Distancia. Oct. 2004.

_____. **Educación a distancia hoy**. Colección Educación Permanente. Madrid, UNED 1995.

ARIEIRA, J.O.; DIAS-ARIEIRA, C.R.; FUSCO, J.P.A.; SACOMANO, J.B.; BETTEGA, M.O.P. Avaliação do Aprendizado via Educação a Distância: A Visão Dos Discentes. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 313-340, abr./jun. 2009.

AUGUSTO, P.O.M. **Diversidade organizacional e novo institucionalismo: proposta de um modelo conceitual**. 2006. 150 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

AZEVÊDO, W. Panorama atual da educação a distância no Brasil. **Revista Conecta**. Número 2, Set, 2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm> Acesso em: 17 jun. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2009.

BARRETO, R. G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BACHA FILHO, T. Educação a distância: sistemas de ensino e territorialidade. In: FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. 5. ed, Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 78, ISSN 0101-7330.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 4ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

_____. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

_____. **A construção social da realidade**. 25ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BIAZUS, C.A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

BLOIS, M.M. **A busca da qualidade na educação superior a distância no Brasil na situação atual e algumas reflexões**. RIED v. 7: 1/2, 2004, pp 97-111. Disponível em: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/a_busca.pdf> Acesso em: 07 set. 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; FIRMO, R.M. **Empresa, Governo e Sociedade: a tríplice aliança no contexto da inclusão digital**. Revista Educação & Tecnologia, vol.9, nº 2, Jul./Dez/2004, Belo Horizonte. 10-16.

BOWDEN, J.; MARTON, F. **The university of learning: Beyond quality and competence** (2nd ed.). New York: Routledge Falmer. (2003).

BRASIL. Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001 . **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispões sobre as Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Lei nº 403, de 29 de dezembro de 1992. **Autoriza o Poder Executivo a implantar a Universidade Aberta do Distrito Federal UNAB/DF e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:lei:1992-12-29;403>> Acesso em: 10 abr. 2011

_____. 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, Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em : 11 mai. 2011

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de setembro de 2007. **Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino..** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm> Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm> Acesso em: 7 nov. 2011

_____. 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.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96)** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei2494.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Portaria nº 1.051, de 7 de novembro de 2007. **Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dai/textos/PORTARIA%20No%201051%20EAD.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2012

_____. Portaria nº 1.050, de 7 de novembro de 2007. **Aprova, em extrato, os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2011

_____. Portaria nº 1.047, de 7 de novembro de 2007. **Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a modalidade de educação a distância, nos termos do art. 6 inciso IV, do Decreto 5.773/2006.** Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/portarias/2007%20-%20Portaria%20MEC%201047%20-%20207%20novembro.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2011

_____. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011

_____. Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002. **Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 338/2001, de 26 de Dezembro.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2010

_____. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. **Oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996.** Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>>. Acesso em: 29 nov. 2011

_____. Portaria nº301, de 7 de abril de 1998. **Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/pot301.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

BURNS, J.; SCAPENS, R. W. **Conceptualizing management accounting change:** an institutional framework. *Management Accounting Research*, v. 11, p. 3-25, 2000.

CAMPBELL, J.G. **O poder dos mitos.** São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARRUTHERS, B. G. Accounting, Ambiguity, and the New Institutionalism. **Accounting, Organizations and Society**, v. 20, 4 may, 1995, p. 313-328.

CARVALHO, A.B.G. **A Educação a Distância e a Formação de Professores na Perspectiva dos Estudos Culturais.** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

CARVALHO, C.A.; VIEIRA, M.M.F. **Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações:** possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação. *Organizações & Trabalho*, Lisboa, n. 28, 2002.

_____.; _____.; GOULART, S. A Trajetória Conservadora da Teoria Institucional. **Revista de Administração Pública** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 849-874, 2005.

_____.; _____.; LOPES, F. D. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. In: XXIII ENANPAD – Encontro anual da ANPAD, **Anais Eletrônicos.** Foz do Iguaçu., 1999.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ORGANIZAÇÃO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

COELHO, M.L. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet.** In: XXXI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional: Por um Novo Fazer Pedagógico, 2001. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 05 abr. 2012. Site da ABED, 2001.

COSTA, K.S.; FARIA, G.G. **EAD: Sua Origem Histórica, Evolução e Atualidade Brasileira Face ao Paradigma da Educação Presencial**. Congresso Internacional de Educação a Distância, 14, 2008, Santos, São Paulo. 2008.

CRUBELLATE, J.M.; GRAVE, P.S.; MENDES, A.A. **A Questão Institucional e suas Implicações para o Pensamento Estratégico**. RAC, Edição Especial 2004: 37-60.

DELVAL, J. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J. ; ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança - A construção do conhecimento escolar 1**. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DIAS, P. Processos de aprendizagem colaborativos nas comunidades online. In A. A. Dias, & M. J. Gomes, **E-Learning para e-formadores**. Guimarães: TecMinho. 2004.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. A gaiola de ferro revisitada: Isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 23-33, abr./jun., 2005.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. Introduction. In: POWELL, W.W.; DIMAGGIO, P.J. (org). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991. p. 1-41.

_____. **The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields**. *American Sociological Review*, 1983.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 mar. 2012.

DOWLING, J. ;PFEFFER, J. **Organizational legitimacy**. *Pacific Sociological Review*. v. 18, p. 122 -136, 1975.

EDQUIST, C; JOHNSON, B. Institutions and organizations in systems of innovation. In: Edquist, C., (Ed.). **Systems of Innovation: technologies, institutions and organizations**. London: Pinter, p. 41-63, 1997.

FEREJOHN, J.; PASQUINO, P. A teoria da escolha racional na ciência política: conceitos de racionalidade em teoria política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, n 45, p.05-24, fev. 2001.

FERREIRA, A.C.M. Sala de Estudo Virtual no Ensino Secundário. **Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2528/1/ulfp037396_tm.pdf. Acesso em: 13 abr. 2012.

FIORENTINI, L. E MORAIS, R., **Linguagens e interatividade na educação a distância**. São Paulo: P&D, 2000.

FLICK, U. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Tradução Roberto Cataldo Costa. **Consultoria, Supervisão e Revisão técnica desta edição Dirceu da Silva**. Porte Alegre, Artmed, 2009.

FONSECA, V.S. A abordagem institucional nos estudos organizacionais: bases conceituais e desenvolvimentos contemporâneos. In: CARVALHO, Cristina Amélia; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **Organizações, Cultura e Desenvolvimento Local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional**. Editora Universitária UFPE, Recife, v. 1, p. 23-178, 2003.

FOSSÁ, M. I. T.; PÉRSIGO, P. A função política de Relações Públicas na legitimação organizacional. In: X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Blumenau, 2009. **Anais...** Blumenau: Intercom Sul, 2009.

FRANCO, E.S. **Legislação e Normas da Educação a Distância**. Brasília: Funadesp, 2005.

GIL, A.C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. Editora Avercamp. São Paulo 2005.

HANDEL, M.J. **The sociology of organizations: classic, contemporary and critical readings**. California: Sage Publications, 2003.

JEPPERSON, R. "Institutions, institutional effects and institutionalism", in: Powell, Walter; DiMaggio, Paul, **The new institutionalism in organizational analysis**, Ed. University of Chicago Press, London, 1991.

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

LAWRENCE, T.B; WINN, M.I.; JENNINGS, P. D. The temporal dynamics of institutionalization. **The Academy of Management of Review**, v. 26, n. 4, p. 624-644, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEÃO JUNIOR, F.P.S. Formação e Estruturação de Campos Organizacionais: Um Modelo para Análise do Campo Cultural. In: ENANPAD, **Anais...** Campinas – São Paulo, 2001.

LEBLEBICI, H.; SALANCIK, G. R.; COPAY, A.; KING, T. Institutional change and the transformation of interorganizational fields: an organizational history of the U.S. radio broadcasting industry. **Administrative Science Quarterly**. vol. 36, p.333-363, 1991.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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

LÜDKE, Mga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; CRUBELLATE, J. M. Estrutura, Agência e Interpretação: Elementos para uma Abordagem Recursiva do Processo de Institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, art. 4, p. 77-107, Edição Especial 2010.

_____.; _____.; _____. **Estrutura, Agência e Interpretação: Elementos para uma Abordagem Recursiva do Processo de Institucionalização**. Revista de Administração Contemporânea. 1ª ed. especial 2005, p 09-39, 2005.

_____.; GUARIDO FILHO, E. R.; NASCIMENTO, M. R.; OLIVEIRA, P. T. **Institucionalização da mudança na sociedade brasileira: o papel do formalismo**. In M. M. F.Vieira & C. A. Carvalho (Orgs.). Organizações, instituições e poder no Brasil vol. 1, p. 179-202, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

_____.; FONSECA, Valéria S. Homogeneização e diversidade organizacional : uma visão integrativa. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD ,1993, Salvador). **Anais...** Salvador , ANPAD, 1993.

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MARCH, J. G. SIMON, H. A. **Teoria das Organizações**. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and choice in organizations**. Bergen, Norway: Universitetsforlaget: 1976

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAROTO, M .L. M.; **Educação a Distância: aspectos conceituais**. CEAD, v.2, n 08, jul/set., SENAI-DR/Rio de Janeiro, 1995.

MARQUES, A. S.; NUNES, L.C. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem *online* no ensino superior. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 599-622, jul./set. 2011.

MARTINEZ, S. R. M.; PERIC, R. B. A. As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, n. 1, p. 10-12, 2009.

MAURO, T.G.S. **Mudança Organizacional Radical e Institucionalismo: Teste Empírico de Modelo para Transformação Organizacional**. 2008. Dissertação(Mestrado Psicologia Social do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília.

MEYER, J.; ROMAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **Americam Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

_____.; _____. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: POWELL, W.W.; DIMAGGIO, P.J. (org). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991. p. 41-63.

_____.; SCOTT, W.R. **Organizational environments**. Ritual and rationality. London: Sage publications, 1992.

Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, Abr. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>> Acesso em: 02 set. 2010.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação à distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, Jun. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.

MOBUS, J. L. Mandatory environmental disclosures in a legitimacy theory context. **Accounting Auditing & Accountability Journal**, v. 18, n. 4, p. 492-517, 2005.

MOORE, M.G. Theory of transactional distance, In KEEGAN, D (Ed.) **Theoretical Principles of Distance Education**, New York: Routledge, 1993.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> Acesso em: 14 jan. 2013.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**. v.12, n.19 p. 17-35, Jan.-Jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/.../879>> Acesso em 05 set. 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação a distância no ensino superior. **Interface**. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu-SP, v. Vol. 7, n. 12, p. 147-147, 2003.

MORÉ, R. P.; VIEIRA, G.T.; CABRAL, T.L.O.; COSTA, A. M.; ARAUJO, M.S. Educação a distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 4, n 2, p. 89-109, maio/agosto, 2011.

NOGUEIRA, D.X.P.; MORAES, R.A. Educação a distância no Brasil: uma análise histórica das políticas educacionais brasileiras. In: VIII seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, História, sociedade e educação no Brasil, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas, 2009.

NOVAIS, S.M. **O processo de institucionalização do curso de administração a distância da UFRN**. Natal, 2009. Disponível em:
<http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/24/tde-2010-03-18t001524z-2469/publico/suelimn_autorizado.pdf> Acesso em: 30 jul.2010.

NUÑEZ, Gabriel et al. **Tendências na Comunicação**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, A.S. **Avaliação de cursos de pós-graduação *Lato sensu* à distância: estudo em uma universidade federal mineira**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2010.

OLIVER, C. Strategic Responses to Institutional Processes. **The Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 145, 1991.

PARENTE, A. **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

POUPART, J.; DESLAURIERS, JP.; GROULX, LH.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

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

PRATES, A.A.P. Organização e instituição no velho e novo institucionalismo. In: RODRIGUES, Suzana B., CUNHA, Miguel P. (Orgs.). **Novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira**. São Paulo : Iglu, 2000.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática mediadora e mediatizada, in **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá, UFMT. 1996.

QUINELLO, Robson. **A Teoria Institucional aplicada à administração: entenda como o mundo invisível impacta na gestão dos negócios**. Editora Novatec. São Paulo, 2007.

REZEK NETO, C.R. **Educação superior a distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD, para o avanço tecnológico e educacional do país**. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2008.

REZENDE, A.J. **Um estudo sobre o processo de desinstitucionalização das práticas contábeis de correção monetária em empresas brasileiras**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, E. F. **Autorização e credenciamento de cursos a distância: uma trajetória de incertezas**. 2010. Disponível

em <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento598.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2011.

ROSINI, A.M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. Thomson Learning. São Paulo, 2007.

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

RUIZ, N. Revolução na Educação. **Revista Bem Público**: Hora Pública Editora, ed. 16, p.42, out/nov, 2007.

SANTOS, B. S.; RADIKE, M. L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDA, N.M.C.; SCHLÜNZEN, E.T.M.; SCHLÜNZEN JR., Klaus (orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 327-343, 2005.

SANTOS, M.L. **Do giz à era digit@l**. São Paulo: Zouk, 2003.

SARAIVA, T. **Avaliação da educação a distância**: sucessos, dificuldades e exemplos. Boletim Técnico do Senac - v. 21, n. 3, set./dez., 1995.

SCOTT, W. R. The adolescence of Institutional Theory. **Administrative Science Quaterly**, v. 32, n. 4, p. 493-511, 1987.

_____. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

_____. **Institutions and organizations**. 2. ed. London: Sage, 2001.

_____. **Institutions and organizations: Ideas and Interests** (3 rd ed.) Los Angeles: Sage Publications, 2008.

_____.; MEYER, J. (Eds). **Institutional environments and organizations: Structural complexity and individualism**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.

SILVA, A. H. **Rituais Corporativos como Estratégia de Legitimação dos Valores Organizacionais em Empresas Familiares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

SELZNICK, P. **A liderança na administração: uma interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

_____. **T.V.A. and the grass roots**. New York: Harper & Row, 1966.

SOUZA, A.R.B. **Movimento Didático na Educação a Distância: análises e percepções**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SUCHMAN, M. C. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. **The Academy of Management Review**, v. 20, 3, Jul., p. 571-610, 1995.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Tecnologias da informação aplicadas às**

instituições de ensino e às universidades corporativas. São Paulo: Atlas, 2003.

TOLBERT, P.S.; ZUCKER, L.G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. **Handbook de estudos organizacionais: modelos e análises e novas questões em estudos organizacionais.** São Paulo: ATLAS, 1999.

TOOL, M. R. A social value theory in neoinstitutional economic systems. In: DOPFER, K.; RAIBLE, K.; (Ed) The evolution of economic system: essays in honour of ota Sik. London: Macmillan, 1990, p 165-174.

TRINDADE, H. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES.** Brasília : UNESCO, MEC, 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J.A. **Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v7, n12, p.139-48. 2003.

VASCONCELOS, F. C. **Dinâmica Organizacional e Estratégia: Imagens e Conceitos.** 1ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VERSUTI, A. Avaliação Formativa e Qualidade em EaD. In: XI Congresso Internacional de Educação à Distância. **Anais...** Salvador, 2004.

VIEIRA, M.P.; MACHADO, D.D.P.N. Isomorfismo Institucional em Universidades do Sistema Acafe – Uma Análise Do Curso De Administração. In: XIV SemeAd. Seminários de Administração. ISSN 2177-3866, Outubro de 2011.

ZUCKER, A. **The virtual high school: teaching generation V.** New York: Teachers College, 2003.

_____. **The role of institutionalization in cultural persistence.** American Sociological Review, v.41, n.5, p.726-43, 1977.

_____. **Institutional theories of organization.** Annual Review of Sociology, v.13, p.443-464, 1987.

WEICK, K. **The social psychology of organizing.** Addison-Wesley Publishing, 1969.

WILMSHURST, T. D.; FROST, G. R. Corporate environmental reporting - A test of legitimacy theory. **Accounting Auditing & Accountability Journal**, v. 13, n. 1, p. 10-26 2000.

APÊNDICE

INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS DE QUALIDADE EM CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS

PESQUISADORA: Maria Cecília Teixeira Reis (Mestranda em Administração – UFV)	
OBJETIVO DA PESQUISA: Subsidiar trabalho de dissertação.	DATA:
CARACTERIZAÇÃO DO PESQUISADO	
Nome:	
Universidade Federal de:	
Seu cargo efetivo pertence ao: ☐ Corpo Técnico-Administrativo ☐ Corpo Docente Nome da unidade de Educação a Distância: A unidade de Educação a Distância tem sede própria: ☐ Sim ☐ Não	Tempo de Serviço com EaD na Instituição: ☐ Até 5 anos ☐ De 5,1 a 10 anos ☐ De 10,1 a 15 anos ☐ De 15,1 a 20 anos ☐ De 20,1 a 25 anos ☐ De 25,1 a 30 anos ☐ Acima de 25 anos
Quais os cursos superiores à distância que a Universidade está oferecendo no momento?	
Quais os cursos superiores à distância que a Universidade já ofereceu e não está oferecendo no momento?	
Qual destes cursos superiores foram oferecido mais de uma vez?	
Quais cursos superiores a Universidade está planejamento oferecer nos próximos anos?	
Quantos alunos estão matriculados superiores a distância no momento?	
Quantos alunos já foram diplomadas pela Universidade nos cursos superiores a distância oferecidos?	

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Como se inicia a criação de cursos superiores a distância? Quem é responsável por esta decisão/implementação? Na sua opinião, quais as dificuldades encontradas pela Universidade para participar dos Editais para abertura de cursos superiores a distância? <i>(Observar se foram cursos indicados pela UAB ou por decisão da Instituição)</i>	
Como se dá o acompanhamento dos alunos concluintes dos cursos de graduação para a possibilidade de um futuro curso de especialização?	
Você considera que a EaD é uma realidade aceita e estabelecida na Universidade? Por que?	
Quais características relacionadas à qualidade da EaD você julga preponderantes para que os cursos sejam bem-sucedidos?	
REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
	Categoria: Aspectos pedagógicos: <i>Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistema de comunicação; Material didático; Avaliação</i>
	Quais aspectos do programa pedagógico dos cursos superiores a distância você considera mais relevantes? - Como ocorre a etapa de elaboração do programa pedagógico? - A proposta pedagógica elaborada permite a formação condizente com a exigência do mercado de trabalho?
	Quais aspectos do sistema de comunicação dos cursos superiores a distância você considera mais relevantes? - Como você avalia o investimento da Universidade no desenvolvimento do sistema de comunicação para EaD? - Como você avalia a interação dos professores com os alunos em relação a comunicação por e-mail, chats, fórum etc?
	Quais aspectos na elaboração do material didático dos cursos superiores a distância você considera mais relevantes?
	Quais aspectos da avaliação (aluno/docente/instalações) você considera mais relevantes? - São realizadas reuniões periódicas com as coordenações dos cursos superiores a distância para acompanhamento e avaliação da metodologia aplicada? - Como os mecanismos de avaliação da aprendizagem são preparados de maneira a respeitarem as particularidades da educação a distância?
	Categoria: Recursos Humanos: <i>Equipe multidisciplinar</i>
	Quais aspectos da equipe multidisciplinar (tutor/docente/administrativo) você considera mais relevantes? - Como ocorreu o recrutamento de professores e/ou tutores? Quais os obstáculos encontrados? - De que maneira é realizado o treinamento dos tutores, docentes, para a utilização da ferramenta EaD? - Como se dá o entrosamento entre professor conteudista, o professor ministrante assim como o tutor presencial e o tutor a distância no que tange a metodologia de ensino? - Você considera que as unidades de ensino de origem dos cursos de graduação apóiam sua oferta na modalidade a distância? - Como se encontra o quadro administrativo, quanto a EaD, na Universidade?
	Categoria: Infraestrutura: <i>Infraestrutura de apoio; Gestão acadêmico-administrativa; Sustentabilidade financeira</i>
	Quais aspectos da infraestrutura de apoio você considera mais relevantes? - A infraestrutura física e computacional oferecida é satisfatória? O que falta para aprimorá-la?
	Quais aspectos da gestão acadêmico-administrativa você considera mais relevantes? - Como você percebe o suporte administrativo oferecido para o controle acadêmico (matrícula, secretaria registro, avaliação, etc) é adequado as necessidades de um curso a distância?
	Quais aspectos da sustentabilidade financeira você considera mais relevantes?