

O curso piloto da Universidade Aberta do Brasil: o que dizem os resultados do Enade?

Antonio Roberto Coelho Serra¹

Fátima Bayma de Oliveira²

Luciana Mourão³

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo final a análise da relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de Administração (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Para tanto, partiu-se de uma descrição da estrutura organizacional da área responsável pela educação a distância na UEMA, na UEPB e na UFC, comparando-se as dimensões complexidade, centralização e coordenação nessas três instituições. Também foram analisados os sistemas de EaD do curso piloto da UAB, a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC, destacados os componentes interdisciplinaridade, materiais didáticos, avaliação, equipe multidisciplinar, comunicação e infraestrutura de polos. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, descritiva, explicativa e multicaso,

cuja coleta de dados foi feita a partir de entrevistas, grupos focais, questionários *online* e documentos. Os dados primários foram tratados mediante análise de conteúdo categorial e os dados secundários, por meio da análise documental. As observações elaboradas, dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa e de um corte seccional permitem induções acerca das configurações das gestões em cada universidade. Evidenciou-se relação forte e direta entre as configurações das gestões do curso piloto e os respectivos resultados no Enade. Assim, admite-se que as diferenças nos resultados no Enade das instituições de ensino investigadas têm relação direta com o modo de estruturação dos seus setores responsáveis pela intermediação da EaD.

Palavras-chave: estrutura organizacional; Sistema de EaD; cursos de administração; enade.

¹ Universidade Estadual do Maranhão; antonioroberto.serra@gmail.com

² Fundação Getulio Vargas – Rio de Janeiro; fatima.oliveira@fgv.br

³ Universidade Salgado de Oliveira – Niterói – RJ; mourao.luciana@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed at the analysis of the relation between the management configuration of pilot distance education undergraduate programs on Administration and their evaluation, as expressed by the Brazilian national examination of students performance (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD). The organizational structure of distance education departments was described at Federal University of Maranhão (UEMA), State University of Paraíba (UEPB) and Federal University of Ceará (UFC). A comparative analysis between the three institutions took into consideration their complexity, centralization level, and coordination dimensions. The distance learning systems underpinning the pilot program conducted by the Open University of Brazil (Universidade Aberta do Brasil – UAB) were also analyzed, based on reference quality parameters for higher education, as defined by the Brazilian Ministry of Education. Components interdisciplinarity, didactic materials, evaluation system, multidisciplinary team, communication and infrastructure of education centers were highlighted. The research was qualitative, descriptive, explanatory, and multicase based. Data was collected based on interviews, focal groups, questionnaires and online documents. Primary data were processed using category content analysis, and secondary data, by means of document analysis. Considering a descriptive-interpretative analysis and a cross-section perspective, some induction concerning management configuration was possible. A strong and direct relation between

the management configuration and students performance (ENADE results) became evident. When the various educational institutions included in this study are concerned, findings are, thus, consonant with differences among students performance having a direct relationship with the way their Distance Learning departments are structured.

Keywords: organizational structure; DE system; administration courses; enade.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo final el análisis de la relación entre las configuraciones de las gestiones de los cursos a distancia de Administración (proyecto piloto de la UAB), y sus conceptos definidos por el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes. Para ello, se partió de una descripción de la estructura organizacional del área responsable por la educación a distancia en la UEMA, en la UEPB y en la UFC, comparándose las dimensiones complejidad, centralización y coordinación de las tres instituciones. También se analizaron los sistemas de EaD del curso piloto de la UAB, a partir de las referencias de calidad para educación superior a distancia del MEC, destacándose los componentes interdisciplinariedad, materiales didácticos, evaluación, equipo multidisciplinario, comunicación e infraestructura de polos. Se trata de una investigación predominantemente cualitativa, descriptiva, explicativa y multicaso, cuya colecta de datos se realizó a partir de entrevistas, grupos focales, cuestionarios *online* y documentos. Los datos primarios fueron tratados mediante análisis de contenido de categoría y

los datos secundarios, por medio del análisis documental. Las observaciones elaboradas, dentro de una perspectiva descriptiva-interpretativa y de un corte seccional permiten inducciones sobre las configuraciones de las gestiones en cada universidad. Se evidenció fuerte y directa relación entre las configuraciones de las gestiones del curso piloto y los respectivos resultados en el Enade. Por tanto, se admite que las diferencias en los resultados en el Enade de las instituciones de enseñanza investigadas tienen relación directa con la forma de estructurar por parte de los sectores responsables por la intermediación de la EaD

Palabras-clave: estructura organizacional; sistema de EaD; cursos de administración; enade.

1. INTRODUÇÃO

Dada a primazia do conhecimento, pilar maior da sociedade atual, a educação torna-se, definitivamente, determinante para o desenvolvimento das nações. Nesse sentido, os processos educativos organizados devem vigorar tanto para a geração de novos saberes e tecnologias, quanto para a moderação e atendimento às demandas impostas por essa nova ordem, exigindo de diferentes países uma nova concepção de seus sistemas educacionais. No caso do Brasil, o cenário não poderia ser outro, pois é imposta a concepção de tais sistemas capazes de contribuir fortemente para a democratização do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a superação dos impactos excludentes da falta dessa ação.

É mister, portanto, dimensionar não somente a contribuição da EaD, diante das crescentes demandas por formação na atualidade,

mas também o modo pelo qual se organiza e repercute no contexto educacional brasileiro. No que diz respeito ao ensino superior, desde o início da década de 1990, o Ministério da Educação – MEC vem adotando políticas públicas de expansão da educação superior, demonstrando esforços para democratizar e ampliar o acesso a esse nível, tendo em vista o cumprimento do próprio Plano Nacional de Educação – PNE. Na esteira dessa evolução, o MEC assume a modalidade de EaD como importante aliada nesse propósito e implanta no ano de 2005, em articulação com o Banco do Brasil, governos estaduais, municipais e instituições públicas de ensino superior, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para incentivar, financiar e acompanhar ofertas de cursos superiores a distância em todas regiões do país.

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

Coloca-se também em discussão a performance das instituições de ensino promotoras de cursos superiores a distância

diante do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), vinculado ao Ministério da Educação. Com essa motivação, buscou-se saber: **Qual a influência das configurações das gestões dos cursos de administração a distância (projeto piloto da UAB) sobre os conceitos definidos pelo Enade?**

Acredita-se que a questão levantada possa repercutir no âmbito educacional, alterando nuances de caráter econômico, político e administrativo, na medida em que as instituições de ensino superior poderão fazer melhores escolhas em relação ao modelo de gestão adotado. Uma vez comprovadas as premissas sobre o problema de pesquisa aqui levantado, as instituições de ensino podem passar a se posicionar com mais propriedade sobre a configuração da sua estrutura e do seu sistema de EaD.

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

2. SISTEMAS DE EAD

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

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

Aretio (2001), ao tratar sobre esse tipo de interdependência, descreve determinados subsistemas como componentes estratégicos de um sistema de EaD. O primeiro deles seria o *estudante*, fundamento básico que se constitui no objeto de toda a ação educacional e alvo de diversificadas metodologias. O segundo componente seria o *docente*, presente desde a concepção do projeto do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos, tem a

incumbência de alcançar os meios para garantir a eficiência e a eficácia da ação educativa. Em seguida, considera a *comunicação* bidirecional por quaisquer meios, como elemento relevante na integração dos sujeitos que compõem os subsistemas. Nessa visão integrada, admite ainda a *estrutura, organização e gestão*, manifestas em seus aparatos de natureza administrativa, material e humana, como partes indispensáveis para o pleno funcionamento do sistema. Por fim, agrupa na dimensão *outros componentes*, todos os demais aspectos filosóficos, conceituais e relacionais de caráter geral que também contribuem para a ordem da organização educacional.

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

Definitivamente não há uma única forma organizativa para os sistemas de EaD e certamente as proposições de Moore e Kearsley (2007) não são representativas para todos os contextos. Apesar disso, tais subsídios criam,

minimamente, os indicativos necessários para se fazer os contrapontos para alcance das expectativas dessa investigação. Pelo que se constata nesses autores, via de regra, a concepção e composição desses sistemas educacionais parecem depender especialmente das formulações de objetivos em relação aos alunos e seu perfil, do projeto pedagógico, além de fatores técnico-operacionais como os recursos de mediação da aprendizagem e as tecnologias para lhes dar vazão.

3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

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

Diante dessas definições, constata-se que os autores mencionados compreendem a estrutura como um componente organizacional capaz de promover integralmente o relacionamento entre as partes de um todo,

cujo somatório total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido, organizado e coordenado gera um entrelaçamento interdependente de indivíduos e atividades no ambiente de trabalho. Tal pensamento será considerado para efeito de uma possível operacionalização dessa categoria de análise, cujos objetos corresponderiam às diferentes configurações organizacionais assumidas entre as instituições ofertantes de cursos a distância.

Os diversos tipos de estrutura organizacional são sempre resultantes dos diferentes arranjos e combinações entre esses *componentes* (WAGNER III; HOLLENBECK, 2009). Por essa razão, constata-se que nenhum dos seus elementos se apresenta na organização de forma dicotômica, presentes ou ausentes, porém são verificados mediante níveis gradativos de presença, dispostos sob a forma de um continuum (BOWDITCH; BUONO, 2011). Portanto, considera-se para efeito de análise nesse trabalho, as seguintes subcategorias de estrutura organizacional: *complexidade, coordenação/controle e centralização*.

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

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

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

4. MODELO DE ANÁLISE

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

4.1. Definição operacional da Estrutura Organizacional

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

Quadro 1: Definição operacional da estrutura organizacional

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

O modelo de análise adotado, no caso da categoria estrutura organizacional, atribui para cada componente das dimensões analíticas, referências que balizarão a avaliação do grau de estruturação das áreas responsáveis

pela EaD em cada universidade investigada. Para efeito de reconhecimento dessas variáveis, formulou-se o Quadro 2 com a demonstração das suas disposições em relação aos valores balizadores estabelecidos.

Quadro 2: Referências analíticas para as dimensões estruturais analisadas

Dimensões	Componentes	Referências
Complexidade	Divisão do trabalho (Diferenciação horizontal)	Pouca
		Média
		Muita
	Hierarquia (Diferenciação horizontal)	Poucos
		Médio
		Muitos
	Departamentalização	Funcional
		Divisional
		Matricial
Centralização	Tomada de decisão	Centralizada
		Descentralizada
	Avaliação dos resultados	Centralizada
		Descentralizada
Coordenação	Sistemas de controle	Ajuste mútuo
		Supervisão direta
		Padronização
		Formalização

4.2. Definição operacional do Sistema de EaD

Neste trabalho, considera-se sistema de EaD, ao conjunto de processos integrados e inter-relacionados, cuja gestão manifesta-se variavelmente entre as instituições de ensino superior. A referida categoria será operacionalizada a partir de uma matriz de referência, formada por algumas das dimensões selecionadas entre as prescrições do Ministério da Educação no documento que trata sobre os *referenciais de qualidade para educação*

superior a distância (BRASIL, 2007). Cada dimensão traz consigo um determinado número de componentes definidores das suas características principais e esses, em consequência, identificados em função de atributos, que possibilitam a percepção de evidências da realidade retratada, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3: Definição operacional do Sistema de EaD

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

Uma vez que tenham sido feitas as decomposições dos dados e as suas devidas análises e interpretações, será possível proceder ao processo de valoração do conjunto de indicadores de cada uma das dimensões dos sistemas de EaD investigados. Foram atribuídos critérios e feitas suas associações aos conceitos nominais de 1 a 5, à semelhança dos procedimentos do Inep, quando da aplicação dos

seus instrumentos de avaliação. O Quadro 4 discrimina esse referencial em ordem decrescente de qualidade, em cinco graus distintos de complexidade e aprofundamento.

Quadro 4: Critérios valorativos para avaliação de cursos superiores

Conceito	Nível	Critérios
Pleno/Plenamente (Excelente)	5	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo pleno ou o advérbio plenamente qualificam uma situação como merecedora de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível pleno equivale ao patamar de qualidade máximo (100%).
Adequado/Adequadamente (Muito Bom)	4	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo adequado ou o advérbio adequadamente qualificam uma situação acima da média, merecedora de reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75%.
Suficiente/Suficientemente (Bom)	3	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo suficiente ou o advérbio suficientemente qualificam uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50%.
Insuficiente/ insuficientemente (Regular)	2	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo insuficiente ou o advérbio insuficientemente qualificam uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora a situação não seja completamente destituída de mérito, o patamar atingido não é satisfatório. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25%.
Não existe/Precário/ precariamente (Ruim)	1	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo precário ou os advérbios não/precariamente qualificam uma situação como precária, destituída ou quase destituída de mérito. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível precário fica aquém dos 25%.

Fonte: Adaptado do INEP

Os resultados subsidiaram ao pesquisador para o julgamento criterioso e atribuição direta de um conceito relativo ao nível de qualidade dos indicadores, que em conjunto, integram cada dimensão do sistema de EaD. Após essas valorações foi possível uma leitura ampliada do sistema de EaD do curso a distância de Administração em cada instituição de ensino superior pesquisada, o qual poderá ser julgado em termos de aproximação ou em nível de adesão aos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC.

5. MÉTODO

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

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

Constituíram-se em unidades de observação nessa pesquisa, conforme define Babbie (1998), sujeitos ocupantes de posições de direção ou coordenação, entre os quais, os diretores ou coordenadores responsáveis pela área de EAD na instituição, coordenadores institucionais da Universidade Aberta do Brasil, coordenadores do curso piloto da UAB e coordenadores de áreas ligadas à EaD, entrevistados pessoalmente na sede de cada uma das instituições analisadas. Em adição e com vistas à obtenção de novas percepções, foram considerados também como sujeitos, outros professores, tutores e alunos do curso a distância de administração (piloto da UAB), que voluntariamente, responderam ao questionário *on-line* enviado ou também aderiram, no caso específico dos alunos na UEMA (oito) e na UEPB (dez), ao grupo focal realizado. O Quadro 5 discrimina em cada instituição as quantidades de sujeitos de pesquisa por categoria de unidade de observação e por instrumento de coleta utilizado.

Quadro 5: Quantidade de sujeitos de pesquisa por unidade de observação

Unidades de análise	Unidades de observação						Totais
	Entrevistas			Questionário <i>on-line</i>			
	Coordenação UAB	Coordenação de Curso	Coordenação de Tutoria	Tutores	Professores	Alunos	
UEMA	01	01	01	19	12	81	115
UEPB	01	01	01	7	8	24	42
UFC	01	01	01	55	6	43	107
Totais	03	03	03	81	26	148	264

Essa abordagem permitiu a coleta de dados e de evidências concernentes às questões levantadas, seja pela obtenção de respostas detalhadas ou mesmo pela captação de atitudes e sensações dos sujeitos, especialmente

em função das suas próprias experiências no campo de estudo. Assim, os dados coletados por meio das entrevistas, incluindo os grupos focais, bem como a parte documental relativa aos relatórios do Inep/MEC, foram todos

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

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

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

Sobre Estrutura Organizacional

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

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

dispondo dos recursos para tal, fez opção por um modelo de atendimento tutorial em que esses dois papéis eram acumulados por um só tutor.

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

Quanto aos **níveis hierárquicos** identificados nas estruturas estudadas, todas as unidades de análise foram encontradas com baixa diferenciação vertical. Isso também se refere aos casos da Uema e da UFC, que no total dos seus agrupamentos de trabalho chegam a ter à disposição mais de 120 pessoas e cujas diferenciações horizontais sugeriam elevada ascensão hierárquica. Em geral, não passam de quatro níveis a distribuição hierárquica nos setores intermediadores da EaD em cada instituição. Assim sendo, não se obteve nenhum indício de que o dimensionamento das relações de subordinação pode influenciar ou ser capaz de afetar de alguma maneira os resultados da Uema, UEPB e UFC no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para o curso piloto da UAB.

Pelo que se verificou, as divisões por similaridade de saídas encontradas no Uemanet e no Instituto Universidade Virtual indicam a

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

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

De outro modo, no caso da UEPB as evidências apontam para um local único da autoridade para tomada de decisões na

organização, como julgariam Bowditch e Buono (2011) ou Wagner III e Hollenbeck (2009, p. 316), ao descreverem uma estrutura centralizada a partir da "concentração de autoridade e decisão na cúpula de uma empresa". Particularmente, até pela baixa complexidade da estrutura, nenhuma decisão é tomada na CIPE sem a participação direta da sua coordenação geral. Além do porte da organização, poderia também explicar a centralização na UEPB, em alguma medida, a falta de confiança nos subordinados para que tomem decisões ou se autoavaliem, como explica Hall (2004).

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

Em relação aos resultados obtidos no Enade, levando-se em consideração Hatch (2006, p.169) ao registrar que os "estudos sobre centralização mostram que a quantidade de comunicação, comprometimento, e satisfação tendem a ser maiores em organizações descentralizadas", acredita-se que os procedimentos decisórios e avaliativos descentralizados da Uema e da UFC repercutiram direta e positivamente sobre o desempenho dos alunos no exame. Em consequência, admite-se que o contrário também é verdadeiro,

menores cargas participativas nas decisões e avaliações, no caso da UEPB, repercutem no desempenho da instituição, diminuindo as chances de êxito dos estudantes em exames.

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

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

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

Os resultados sugerem, assim como se constatou no caso da departamentalização, que o mecanismo da padronização das saídas, favorecido pelas estruturas divisionais da Uema e da UFC, pode ter contribuído efetivamente para os desempenhos dos alunos

dessas instituições no Enade. Esse seria o único mecanismo de coordenação e controle percebido entre as unidades de análise, cuja ausência poderia vir a influenciar o desempenho menor da UEPB em relação às demais universidades.

Sobre Sistema de EAD

Nas discussões sobre a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, deu-se ênfase às questões afetas ao contexto e organização curricular com vistas à identificação da *interdisciplinaridade* entre conteúdos a partir do modo de oferta das disciplinas. A Tabela 1 sintetiza as respostas obtidas junto aos professores, tutores e alunos a partir dos questionários *on-line*. Os resultados estão expressos em termos percentuais por instituição, unidade de observação e valor na escala adotada.

Tabela 1: Aprovação do currículo do curso quanto à interdisciplinaridade nas universidades

Sujeitos de Pesquisa	UEMA			UEPB			UFC		
	Professor %	Tutor %	Aluno %	Professor %	Tutor %	Aluno %	Professor %	Tutor %	Aluno %
Escala									
Nunca	0	0	1	6	4	0	5	4	2
Algumas vezes	8	5	6	17	35	4	22	7	7
Cerca de metade das vezes	30	26	19	50	14	8	17	24	23
Muitas vezes	58	37	41	13	20	38	33	38	42
Sempre	4	32	33	14	18	50	23	27	26

Como exposto, os maiores percentuais de aprovação do currículo no que tange ao fator interdisciplinaridade podem ser observados no contexto da Uema, cujos percentuais equivalentes ao reconhecimento dessa ação em *muitas vezes* ou *sempre* são de 74%, 69% e 62%, respectivamente para alunos, tutores

e professores. No caso da UFC, com os segundos maiores percentuais, tem-se para os mesmos sujeitos de pesquisa e níveis anteriormente considerados, 68%, 65% e 56%.

As maiores diferenças percentuais foram identificadas na UEPB. Enquanto 88% dos alunos reconheceram, *muitas vezes* ou

sempre, o currículo do curso em termos de interdisciplinaridade, somente 27% dos professores e 38% dos tutores, manifestaram-se com esse mesmo ponto de vista. Diante dessas constatações e dos resultados obtidos no Enade por cada uma das universidades aqui consideradas, admite-se que o componente sistêmico da interdisciplinaridade, quando desenvolvido minimamente em meio às práticas do curso, pode ter alguma influência sobre o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

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

contribuíram para a aquisição de novas competências do estudante.

No que se refere a essas abordagens, os materiais didáticos nas três universidades apresentaram-se com poucas variações. De forma específica, trata-se de uma conjugação de recursos disponíveis em ambiente colaborativo e virtual de aprendizagem, especialmente com a exploração de fóruns e *chats*, integrados satisfatoriamente com o uso de um livro-texto, no caso da Uema e UEPPB, impressos. Acredita-se que não seria a diversidade de alternativas instrucionais, traduzidas em diferentes recursos de mediação da aprendizagem, que isoladamente se tornariam suficientes para promover melhores ou piores resultados no desempenho dos estudantes. A Tabela 2 sintetiza os resultados das três vertentes consideradas, demonstrando por instituição, os percentuais dos participantes da pesquisa correspondentes aos níveis da escala para cada uma das abordagens.

Tabela 2: Dimensionamento dos materiais didáticos nas universidades

MD	Sujeitos de Pesquisa	UEPB			UFC			UFC		
		Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
Aprovação	Nunca	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	Algumas vezes	8	5	5	0	0	0	16	2	14
	Cerca de metade das vezes	17	32	30	0	29	8	16	26	28
	Muitas vezes	50	42	44	62	42	33	33	45	42
	Sempre	25	21	21	38	29	59	33	25	12
Integração	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Algumas vezes	8	0	11	0	0	4	17	5	21
	Cerca de metade das vezes	42	21	17	25	29	12	16	20	9
	Muitas vezes	33	47	37	50	57	42	50	53	59
	Sempre	17	32	35	25	14	42	17	20	9

Aquisição	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Algumas vezes	8	0	5	0	0	0	6	2	0
	Cerca de metade das vezes	8	16	9	13	29	0	17	5	5
	Muitas vezes	67	47	30	38	42	29	50	51	42
	Sempre	17	37	56	49	29	71	27	40	53

Correspondendo às vertentes delineadas na coleta dos dados, a Tabela 2 discrimina os resultados do questionário *on-line* em três níveis de tratamento (aprovação, integração e aquisição). Na primeira abordagem, verifica-se que a maioria dos professores, tutores e alunos sondados consideraram que, em pelo menos *cerca de metade das vezes*, os materiais didáticos foram aprovados por estarem compatíveis ao contexto socioeconômico dos estudantes e atenderam às suas necessidades. Em geral, apesar de os professores demonstrarem maior aprovação dos recursos didáticos, ficou destacado negativamente o fato de 18% dos professores e dos alunos da UFC apontarem acentuada inconformidade dos materiais didáticos em relação à questão levantada.

Quando das análises da segunda vertente, os dados indicam que a maioria dos participantes da pesquisa considerou os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes devidamente integrados. Nesse caso, ao contrário da abordagem da anterior, os professores da Uema e UFC assumiram posição mais crítica em relação ao assunto, seguidos dos tutores da UEPB. Por fim, quanto ao tratamento relativo à aquisição de novas competências, fica evidente a uniformidade dos resultados entre todos os sujeitos de pesquisa, em todas as universidades investigadas. Eles confirmam

que os materiais utilizados no curso permitiram a acumulação de conhecimentos, habilidades e atitudes antes desconhecidas.

Quanto à estratégia formativa da aprendizagem dos estudantes empregada por meio da concepção de **avaliação**, discutiu-se sobre a variedade de alternativas para verificação e recuperação da aprendizagem, destacando a impressão dos sujeitos de pesquisa sobre a complexidade das questões avaliativas. A Tabela 3 discrimina as impressões gerais dos professores, tutores e alunos de cada uma das universidades investigadas sobre as abordagens realizadas.

Tabela 3: Estratégia formativa da avaliação de aprendizagem nas universidades

AV	Sujeitos de Pesquisa	UEMA			UEPB			UFC		
		Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
Escala		%	%	%	%	%	%	%	%	%
Variedade	Nunca	0	0	4	0	0	0	0	0	2
	Algumas vezes	0	5	5	0	0	0	8	4	9
	Cerca de metade das vezes	17	26	21	13	43	13	9	20	9
	Muitas vezes	50	32	39	62	14	25	50	56	40
	Sempre	33	37	31	25	43	62	33	20	40
Recuperação	Nunca	0	0	2	0	0	0	0	0	9
	Algumas vezes	0	0	7	0	0	0	15	9	9
	Cerca de metade das vezes	8	11	20	2	14	8	0	29	23
	Muitas vezes	59	32	39	10	57	25	50	44	47
	Sempre	33	57	32	88	29	67	35	18	12
Complexidade	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Algumas vezes	5	11	8	0	0	4	0	5	7
	Cerca de metade das vezes	15	5	17	13	29	0	0	15	12
	Muitas vezes	33	47	42	49	57	33	67	51	58
	Sempre	47	37	33	38	14	63	33	29	21

As respostas aos questionários *on-line* revelam, quanto à variedade de avaliações da aprendizagem, que, em todas as unidades de análise, 90% dos participantes da pesquisa admitiram a existência de alternativas avaliativas em pelo menos cerca de metade das vezes, exceto pelo percentual de 11% de alunos da UFC que consideraram que isso *nunca* ocorreu ou ocorreu apenas *algumas vezes*. Quando a abordagem trata da recuperação da aprendizagem, novamente a maioria das unidades de observação admite que os cursos disponibilizaram mecanismos para esse fim

e da mesma forma que, no caso anterior, os alunos da UFC (18%) também apresentaram as maiores críticas em relação ao assunto. Nesses dois contextos, os professores, provavelmente por terem participação direta na concepção dos tipos de instrumentos avaliativos, em todas as instituições, foram os que melhor avaliaram esses quesitos.

No entanto, quando considerada a perspectiva da complexidade das questões, vê-se a preocupação das instituições em submeterem seus estudantes a abordagens próximas ao padrão do Enade. As entrevistas realizadas

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

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

Em todas as instituições, via de regra, foram considerados os parâmetros para concessão de bolsas da UAB como requisito no estabelecimento do perfil dos profissionais remunerados com essa modalidade de pagamento, fossem eles técnicos, tutores ou professores. À parte dos bolsistas, até em contrapartida ao subsídio da Capes, cada instituição ainda dispunha de vários outros

agrupamentos técnicos disponíveis em favor do curso piloto, sendo a UEPB menos estruturada em relação a esse aspecto. Nesse contexto, cada universidade estabeleceu seus próprios critérios de seleção, que variavam da indicação entre pares até a análise curricular e entrevista. Destaque para a seleção de tutores na UFC, onde os próprios professores realizavam as escolhas, dentre os estudantes ou egressos dos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante das configurações observadas quanto ao posicionamento da equipe multidisciplinar em cada universidade estudada, as evidências aqui trazidas à tona levam a crer, que há uma forte relação entre esse componente sistêmico e os conceitos finais obtidos pelos alunos da Uema, UEPB e UFC no Enade de 2009. Um primeiro indício dessa relação pode ser observado no modelo de tutoria adotado pelas instituições. Diferentemente da Uema e da UEPB, a UFC, que obteve o maior conceito no exame, foi a única a disponibilizar, como preceituava a própria prescrição nacional da UAB, dois tutores com papéis distintos à disposição dos alunos, além de ter consentido que cada professor selecionasse sua própria equipe de tutoria e que periodicamente os orientadores acadêmicos de conteúdo estivessem reunidos com os estudantes em encontros presenciais preparatórios para as avaliações.

Diante da imprescindibilidade do princípio da interação e interatividade, como exaltam os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* do MEC, a **comunicação** foi o segundo componente da dimensão recursos trazido à tona nas descrições dos sistemas de EaD da Uema, UEPB e UFC.

Em geral, todas as universidades propiciaram as mais diferentes formas de acesso e mantiveram espaços democráticos favorecedores da comunicação interna e externa do curso piloto da UAB. A rigor, as interações acadêmicas dos estudantes não se limitaram a uma única forma de comunicação, sendo evidenciado o uso massivo dos recursos disponíveis no ambiente virtual dos cursos como o principal centro de convergência em todos os contextos institucionais.

O último componente abordado no contexto da dimensão recursos trata da **infra-estrutura de apoio**. Especificamente, pretendeu-se confirmar se o desenvolvimento das

práticas acadêmicas concebidas no projeto pedagógico do curso piloto foram favorecidas pelas instalações físicas dos seus polos de apoio presencial. Em todas as universidades tratadas foram evidenciados posicionamentos relativamente convergentes entre os sujeitos de pesquisa. Em geral, nas entrevistas realizadas, deixaram transparecer diferenças significativas entre polos de apoio presencial situados nas sedes das instituições, em relação a polos também mantidos por elas ou por parceiros em outras localidades. Em adição, apresenta-se a Tabela 4 com os resultados dos questionários *on-line* aplicados junto a professores, tutores e alunos.

Tabela 4: Satisfação em relação às condições estruturais do polo nas universidades

Sujeitos de Pesquisa	UEMA			UEPB			UFC		
	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno	Professor	Tutor	Aluno
Escala	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Discordo totalmente	0	16	19	12	14	0	17	7	5
Discordo parcialmente	17	37	10	0	0	0	17	13	9
Nem discordo e nem concordo	25	16	15	0	0	0	33	31	26
Concordo parcialmente	58	26	34	63	57	12	33	24	28
Concordo totalmente	0	5	22	25	29	88	0	25	32

Nota-se que embora não haja uniformidade nos resultados, há uma tendência geral de maior satisfação entre os alunos, do que entre tutores e professores, quanto ao reconhecimento favorável das condições estruturais dos polos em termos de espaços físicos e instalações diversas. Destaque para uma maior aceitação entre os estudantes da UEPB, corroborando com o argumento de que as

estruturas dos polos são melhores nas sedes das instituições, contexto de estudo desses respondentes especificamente. Nos demais cenários, comprova-se a baixa satisfação de professores e tutores com as condições em que se encontram os polos nos quais atuaram. Esses resultados quando confrontados com os desempenhos dos estudantes no Enade de 2009, levam a crer que os polos de apoio

presencial, no caso do curso piloto da UAB, não foram tão influentes quanto poderia se especular nos resultados finais obtidos por cada instituição.

7. CONCLUSÕES

Neste trabalho, considera-se que as configurações das gestões da EaD nas instituições analisadas foram bastante influentes nesses resultados. Os resultados do Enade revelaram de maneira geral que há um razoável distanciamento entre os conceitos contínuos da UEPB em relação à Uema e uma forte aproximação dessa universidade em relação ao conceito da UFC. As conclusões a esse respeito, no contexto exclusivamente do curso piloto da UAB nas universidades pesquisadas, seguem elencadas da seguinte forma:

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

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

3) os procedimentos decisórios e avaliativos descentralizados da Uema e da UFC repercutiram direta e positivamente sobre o desempenho dos alunos no Enade. Em

consequência, admite-se que o contrário também é verdadeiro, menores cargas participativas nas decisões e avaliações, caso da UEPB, repercutiram e diminuíram as chances de obtenção de maior conceito por seus estudantes;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ARETIO, Garcia L. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- BABBIE, Earl. *The practice of social research*. California: Wadsworth Publishing company, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC, 2007.
- BURNS, T.; STALKER, G.M. *The management of innovation*. London: Tavistock, 1961.

- CHANLAT, Jean-François. *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, v.3, 1993.
- DAFT, R. *Organizações: teoria e projetos*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- HALL, Richard H. *Organizações – Estruturas, Processos e Resultados*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 2004.
- HATCH, M. J. *Organization Theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MINTZBERG, Henry. *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOORE, M ; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson, 2007.
- OLIVEIRA, GLEYVA, M. S. de. *A gestão no sistema de educação a distância*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006.
- RAPOPORT, A. Aspectos matemáticos da análise geral dos sistemas. In: *Teoria dos sistemas*, BERTALANFFY, L. Von. et al. (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1999.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.
- VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 8ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. *Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

