

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DESCRITIVO-
EXPLORATÓRIO DE IES BRASILEIRAS CREDENCIADAS PELO MEC**

Eduardo Penterich

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Fischer

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Prof. Dr. João Grandino Rodas
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Azzoni
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Administração

EDUARDO PENTERICH

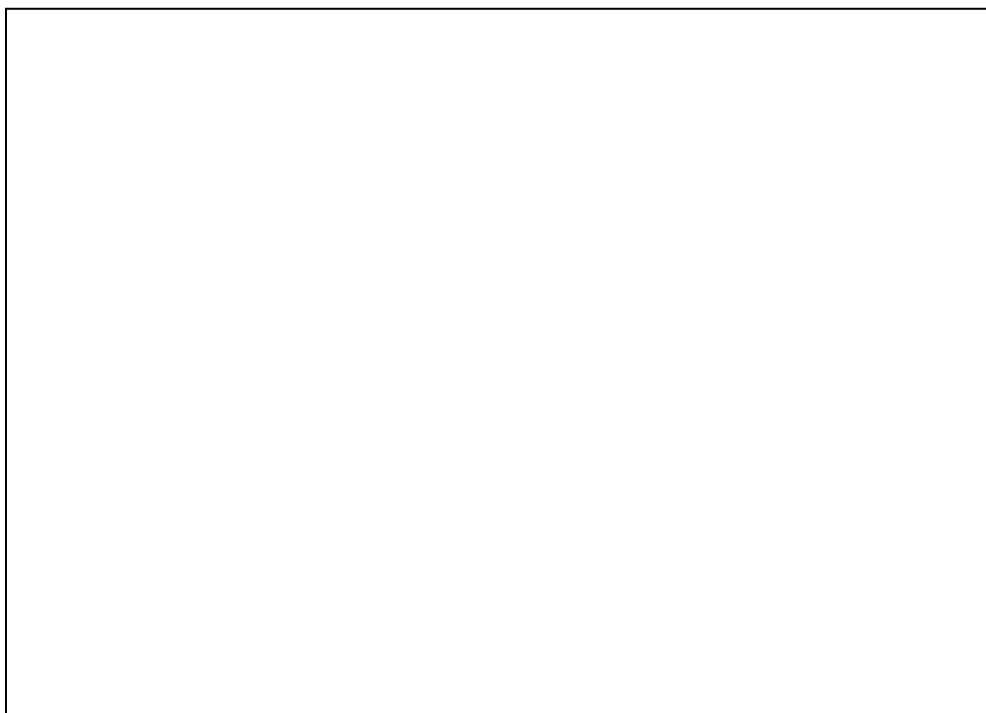
**COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DESCRITIVO-
EXPLORATÓRIO DE IES BRASILEIRAS CREDENCIADAS PELO MEC**

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito à obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Fischer

SÃO PAULO

2009



FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Penterich, Eduardo

Competências organizacionais para a oferta de educação a distância no ensino superior : um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC / Eduardo Penterich. -- São Paulo, 2009. 260 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2009.
Bibliografia.

1. Educação a distância 2. Competência organizacional 3. Instituições de ensino 4. Ministério da Educação 5. Tecnologia da informação 6. Tecnologia da comunicação I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade II. Título.

CDD – 371.334

Com imensa satisfação, após quatro anos de dedicação a este projeto, agradeço a todos aqueles que, de forma e intensidade diferentes, contribuíram para tornar esta experiência de vida ainda mais enriquecedora, num ambiente agradável e prazeroso como a FEA/USP:

Ao Professor Doutor André Luiz Fischer pelos momentos cuidadosos e precisos na orientação e leitura da tese, proporcionando rica aprendizagem e incentivo à pesquisa, num campo de estudo organizacional desafiador.

Agradeço a todos os professores da FEA, com quem convivi como aluno, pelo conhecimento e experiência proporcionados, e aos colegas que estiveram presentes neste centro de excelência.

À Universidade de Santo Amaro por ter aberto suas portas e possibilitado o acesso a documentos institucionais e depoimentos dos dirigentes. Em especial aos professores Arthur Marcien e Rosangela Cunha, com quem dialoguei permanentemente nas etapas da pesquisa.

À Diretoria de Educação a Distância da CAPES, por compartilhar informações e experiências dos gestores do sistema Universidade Aberta do Brasil. Em especial ao Assessor André Carvalho, da CAPES/UNESCO, pela atenção dada em todas as solicitações e pela disposição em contribuir com o avanço do conhecimento nesta área.

Aos especialistas de EAD, que colaboraram com as entrevistas e compartilharam suas experiências à frente da gestão de IES públicas e privadas.

À Regina Mattos, pela paciência e ajuda prática em diferentes momentos. À Valéria Lorenção e a toda a equipe de Secretaria de Pós-graduação da FEA/USP e Secretaria do Programa de Pós-graduação do Departamento de Administração, pelo atendimento sempre prestativo, simpatia e apoio demonstrado durante todo o curso.

À minha querida esposa, Vanessa Ramos Alves Penterich, sempre apoiadora e incentivadora, pela compreensão e paciência em momentos de ausência e de tensão e pela ajuda prática que me deu nas diferentes etapas, em que as energias e a disposição já faltavam.

À minha família, pais, sogros, que sempre me apoiaram e incentivaram nos meus estudos.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, mesmo que não citados, meu muito obrigado.

**Para tudo há um tempo determinado, sim, há um tempo
para todo assunto debaixo dos céus: [...] tempo para
plantar e tempo para desarraigar o que se plantou;
tempo para chorar e tempo para rir; tempo para lançar
fora pedras e tempo para reunir pedras; tempo para
abraçar e tempo para manter-se longe dos abraços;
tempo para procurar e tempo para dar por perdido;
tempo para guardar e tempo para lançar fora;
tempo para ficar quieto e tempo para falar “[...]”
*Salomão em Eclesiastes capítulo 3, versículos 1 a 9.***

RESUMO

A Educação a Distância tem significativa importância no contexto educacional brasileiro, sendo uma das apostas do Ministério da Educação para democratizar o acesso ao ensino superior, pela possibilidade de contribuir sensivelmente com a ampliação e, sobretudo, com a interiorização da oferta de educação em nosso país. A graduação a distância registrou em 2007, conforme último censo, crescimento de 80,7% em relação a 2006, contra 5,4% da educação presencial no mesmo período. É crescente o número de organizações educacionais interessadas em obter credenciamento para a oferta de ensino superior nesta modalidade. No entanto, esses números não garantem sobrevivência a todas as organizações envolvidas neste setor. Como em qualquer outro segmento, as instituições de ensino superior também sofrem com as mudanças que ocorrem no ambiente e precisam enfrentá-las desenvolvendo novas competências organizacionais que lhes confirmem vantagens competitivas. Assim, torna-se essencial para as organizações educacionais o desenvolvimento e o aprimoramento de competências próprias que as diferenciem no processo concorrencial, possibilitando que elas se posicionem estrategicamente em diferentes momentos de sua trajetória. Para tanto, a necessidade de aprendizagem torna-se vital como um diferencial competitivo, frente à dinâmica movimentação concorrencial. O processo de aprendizagem, nessa realidade, significa o repensar das ações estratégicas da organização. No presente estudo, foram escolhidas instituições de ensino superior públicas e privadas que passaram por um processo de mudança, tendo em vista a oferta de ensino superior na modalidade a distância. O estudo teve por objetivos identificar quais foram as competências agregadas, como as organizações as desenvolveram; e quais dessas competências podem ser caracterizadas como distintivas, capazes de conferir vantagens competitivas às instituições e um benefício superior para os alunos.

Palavras-chave: Competências Organizacionais, Mudança Organizacional, Educação a Distância (EAD), Instituições de Ensino Superior (IES), Ministério da Educação (MEC), Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

ABSTRACT

Distance Learning has a paramount importance within the Brazilian educational context, and it is considered one of the main tools of the Ministry of Education to promote the democratization of access to higher education in the country, for it may help disseminate learning opportunities, particularly in the inland of Brazil. According to the latest census in 2007, distance graduation has shown an increase of 80.7% in relation to 2006, compared to 5.4% of presence learning during the same period. A growing number of educational institutions are applying for distance learning accreditation. However, the above figures do not ensure the survival of these institutions because, like any other segment, education is also affected by environmental changes, and must develop new organizational competencies, in order to become more competitive. Therefore, it is essential that the educational organizations develop and improve their own competencies, in order to distinguish themselves amongst their competitors and strategically position themselves in a changing market. Learning can make all the difference when it comes to face competition. The process of learning means rethinking the strategic actions of the organization. Two private higher education institutions that faced the new challenges of providing distance education were selected. This study aimed at identifying the competencies acquired for the offer of Distance Learning, how they were realised by the stakeholders, and which of these competencies can be characterized as distinctive, able to grant competitive advantages to the institutions and a superior benefit to the students.

Key Words: Organizational Competencies, Organization Change, Individual and Organizational Learning, Distance Learning (EAD), Higher Education Institutions (IES), Ministry of Education (MEC), Information and Communication Technologies (TIC).

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	2
LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE GRÁFICOS	7
LISTA DAS DEMAIS ILUSTRAÇÕES	8
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	9
1.2 OBJETIVOS.....	11
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	12
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	17
2.2 COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÃO, DIMENSÕES E PERSPECTIVAS.....	28
2.3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E APLICAÇÕES.....	42
2.4 SÍNTESE DO MARCO TEÓRICO	50
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.2 O MÉTODO E AS TÉCNICAS DE PESQUISA: COLETA, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	58
3.3 A ESCOLHA DAS ENTIDADES PARA O ESTUDO.....	62
CAPÍTULO 4 – O CONTEXTO DA PESQUISA: O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	65
4.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	65
4.2 DADOS DA EAD NO BRASIL	78
4.3 OS MARCOS REGULATÓRIOS DA EAD	91
4.4 INSTÂNCIAS DE CREDENCIAMENTO, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	98
4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO E RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA PESQUISA	103
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA	105
5.1 COMPETÊNCIAS DEDUZIDAS DO MARCO REGULATÓRIO	107
5.2 A ENTREVISTA COM OS ESPECIALISTAS DE EAD.....	129
5.3 A PESQUISA COM OS ALUNOS DE EAD.....	153
5.4 OS ESTUDOS DE CASOS.....	164
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE INTEGRADA DOS RESULTADOS.....	199
CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES, CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISA	217
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES.....	237
ANEXOS.....	240

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

ABE-EAD: Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância

ABRAEAD: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD: *Compact Disc*

CD-Rom: *Compact Disc Read-Only Memory*

CEDERJ: Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro

CEDU: Centro de Educação a Distância

CEFETs: Centros Federais de Educação Tecnológica

CES: Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONAES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA: Comissão Própria de Avaliação

CTAA: Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação

DDG: Discagem Direta Gratuita

DEAES: Estatísticas e Avaliação da Educação Superior

DED: Diretoria de Educação a Distância

DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DVD: *Digital Video Disc*

EAD: Educação a Distância

EJA: Educação para Jovens e Adultos

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESP: Especialista

EUA: Estados Unidos da América

FASA: Faculdades de Santo Amaro

FGTS: Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HOVET: Hospital Veterinário da Universidade de Santo Amaro

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituições de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES: Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS: Linguagem Brasileira de Sinais

MBA: *Master of Business Administration*

MEC: Ministério da Educação

NTICs: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OSEC: Organização Santamarense de Educação e Cultura

OSEL: Obras Sociais e Educacionais de Luz

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB: Produto Interno Bruto

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNE: Plano Nacional da Educação

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PROUNI: Programa Universidade para Todos

REUNI: Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEED: Secretaria de Educação a Distância

SESU: Secretaria de Educação Superior

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

T&D: Tecnologia e Desenvolvimento

TI: Tecnologia da Informação

TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

TV: Televisão

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UENF: Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

UniRede: Universidade Virtual Pública do Brasil

UniRio: Universidade do Rio de Janeiro

Unisa: Universidade de Santo Amaro

UVB: Universidade Virtual Brasileira

VBR: *Resource based view*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de Recursos segundo Mills.....	p. 34
Quadro 2: Categorias de Competências.....	p. 39
Quadro 3: Síntese de Conceitos de Competências Organizacionais.....	p. 40
Quadro 4: Síntese do Marco Teórico da Pesquisa.....	p. 51
Quadro 5: Métodos de Pesquisa e Análise.....	p. 58
Quadro 6: Síntese da Metodologia de Pesquisa.....	p. 63
Quadro 7: Modelos de EAD Adotados pelas IES no Brasil (1994- 2008).....	p. 89
Quadro 8: Evolutivo da Legislação sobre EAD no Brasil.....	p. 93
Quadro 9: Informações Institucionais Necessárias no Projeto de Credenciamento....	p. 102
Quadro 10: Dimensões Avaliadas nos Instrumentos de Credenciamento Institucional e Autorização de Cursos a Distância.....	p. 109
Quadro 11: Competências Deduzidas da Dimensão 1: Organização Institucional.....	p. 117
Quadro 12: Competências Deduzidas da Dimensão 2: Corpo Social.....	p. 120
Quadro 13: Competências Deduzidas da Dimensão 3: Instalações Físicas.....	p. 124
Quadro 14: Competências Deduzidas da Dimensão 4: Requisitos Legais.....	p. 126
Quadro 15: Síntese de Competências Deduzidas do Marco Regulatório.....	p. 128
Quadro 16: Qualificação e Área de Atuação dos Entrevistados.....	p. 131
Quadro 17: Fatores Motivadores para a Oferta de EAD pelas IES.....	p. 138
Quadro 18: Desafios da Gestão para a Oferta de EAD.....	p. 139
Quadro 19: Competências Deduzidas da Análise do Marco Regulatório.....	p. 146
Quadro 20: Cursos a Distância Oferecidos pela Unisa Digital.....	p. 173
Quadro 21: Motivadores para a Oferta de EAD.....	p. 177
Quadro 22: Desafios da Gestão para a Oferta de EAD.....	p. 177
Quadro 23: Análise das Competências: Visão dos Gestores da Unisa.....	p. 180
Quadro 24: Análise integrada das Percepções dos <i>Stakeholders</i> sobre Competências na EAD.....	p. 208
Quadro 25: Competências Necessárias para a Oferta de EAD.....	p. 210
Quadro 26: Competências em Comum para os <i>Stakeholders</i>	p. 211
Quadro 27: Competências Distintivas para todos os <i>Stakeholders</i> do Ensino Superior a Distância	p. 213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese do Cenário da Educação Superior em 2007.....	p. 68
Tabela 2: Crescimento do Número de Vagas, segundo a Categoria Administrativa (2002 a 2007).....	p. 71
Tabela 3: Número de Vagas, segundo a Organização Acadêmica (2002 a 2007).....	p. 71
Tabela 4: Número de Vagas Ociosas, segundo a Organização Acadêmica (2002 a 2007)....	p. 72
Tabela 5: Percentual do Número de Concluintes em Relação ao Número de Alunos que Ingressaram Quatro anos Antes (2002-2007).....	p. 73
Tabela 6: Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na EAD no Brasil (2002-2007).....	p. 79
Tabela 7: Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na EAD do Brasil (2002 a 2007)	p. 80
Tabela 8: Número de Brasileiros que Fizeram Cursos em EAD (2007).....	p. 80
Tabela 9: Comparação entre o Desempenho de Alunos Presenciais e de EAD no Enade 2007.....	p. 82
Tabela 10: Crescimento do Número de Instituições Autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC) a Praticar EAD e de seus Alunos (2004 a 2007).....	p. 85
Tabela 11: Número de Alunos a Distância em Instituições Credenciadas pelo Sistema de Ensino a Ministrarem EAD no Brasil (2004 a 2007)	p. 86
Tabela 12: Evolução do Número de Alunos por Nível de Credenciamento	p. 87
Tabela 13: Caracterização dos Respondentes	p. 154
Tabela 14: Distribuição dos Respondentes conforme suas Gerações	p. 155
Tabela 15: Benefícios Percebidos pelos Alunos de Cursos a Distância.....	p. 157
Tabela 16: Avaliação da Importância dos Benefícios Percebidos pelos Alunos na EAD	p. 159
Tabela 17: Sistema UAB: Evolução de Polos, Cursos e Vagas	p. 189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do Número de Alunos Matriculados na Unisa Digital (2005 a 2009).....	p. 169
Gráfico 2: Distribuição de Alunos por Área de Ensino	p. 170

LISTA DAS DEMAIS ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Cenário de Mudanças que Afetam as IES.....	p. 12
Ilustração 2: Contexto Exterior: Ensino Superior Brasileiro.....	p. 13
Ilustração 3: Mapa Conceitual sobre a Construção da Noção de Competências Organizacionais.....	p. 36
Ilustração 4: Estudo do INEP em 2007: Comparação do Desempenho de Alunos EAD x Presencial.....	p. 83
Ilustração 5: Instâncias de Regulação e Avaliação do Ensino Superior	p. 99
Ilustração 6: Instâncias para o Credenciamento de IES para a Oferta de EAD.....	p. 99
Ilustração 7: Instâncias para Autorização de Cursos a Distância.....	p. 100
Ilustração 8: Itens de Infraestrutura Analisados na Dimensão 3.....	p. 121
Ilustração 9: Linha do Tempo da EAD na Unisa	p. 169
Ilustração 10: Organograma Departamental da Unisa.....	p. 171
Ilustração 11: Funcionamento do Sistema UAB	p. 188
Ilustração 12: Atores Envolvidos na Oferta de Cursos a Distância no Sistema UAB ..	p. 190
Ilustração 13: <i>Stakeholders</i> do Ensino Superior a Distância	p. 203
Ilustração 14: Classificação das Competências Organizacionais	p. 204
Ilustração 15: Integrando as Percepções dos <i>Stakeholders</i> sobre Competências	p. 206

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

O Brasil é um país de dimensões continentais, com população acima de 180 milhões de habitantes, distribuída em mais de 5.500 municípios, com grandes assimetrias regionais. Tais características implicam desafios educacionais, dentre eles destaca-se a democratização do acesso ao Ensino Superior, que demanda soluções práticas e inovadoras. Nesse contexto, a Educação a Distância (EAD) aparece como uma forma de contribuir com a ampliação e com a interiorização da oferta de educação no país, desde que implementada com critérios de qualidade, por organizações educacionais credenciadas e com as competências necessárias para esse tipo de oferta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) quebrou barreiras e práticas há muito tidas como inalteráveis, na medida em que possibilitou que a EAD se estabelecesse no cenário nacional. Isso motivou as Instituições de Ensino Superior a iniciarem experiências educacionais com a oferta de cursos livres a distância, sobretudo com a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Algumas das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras pioneiras nessas iniciativas fizeram fortes investimentos em tecnologia, para o oferecimento de cursos de EAD, adequação de sua infraestrutura e de seus parques tecnológicos.

Este cenário acentua a necessidade de se desenvolverem estudos enfocando mais precisamente o tema competências e aprendizagem organizacional, para analisar os processos de mudança vivenciados pelas instituições de ensino superior. Tais estudos devem ter por objeto a organização, âmbito em que é possível compreender a forma pela qual as instituições adquirem competências para atender a uma nova demanda de educação superior no país.

A introdução da Educação a Distância como modalidade de oferta do Ensino Superior amplia os espaços físicos de atuação e permite uma nova racionalidade do tempo de estudo, tanto para o docente quanto para o discente. Isso altera o tipo de relação entre alunos, professores, gestores e funcionários técnico-administrativos das IES, e desses agentes com a organização. Nosso pressuposto é que esses desafios só serão superados por organizações educacionais capazes de mudar e desenvolver novas competências.

Dessa forma, em face dos desafios provocados pela gestão da inovação e pela implantação da EAD, o problema de pesquisa que se procura responder com este estudo pôde ser assim formulado:

“Que competências organizacionais as Instituições de Ensino Superior desenvolveram para a oferta de Educação Superior a Distância? Dentre as competências identificadas, quais delas podem ser classificadas como essenciais e distintivas, capazes de conferir vantagens competitivas e valor percebido pelos *stakeholders*?”

Devido ao momento de profundas transformações no ambiente competitivo e na gestão das IES, a hipótese central deste estudo é que a busca pelo diferencial competitivo se apoia no desenvolvimento de competências distintivas associadas à criação de valor para os *stakeholders*, neste caso, o governo, os alunos e os mantenedores das IES. É nessa lacuna que este estudo procurou produzir análises e reflexões que possam diferenciar-se e colaborar com o avanço do conhecimento sobre temas como competências e sua gestão, processos de mudança organizacional e aprendizagem.

Para isso, foi feito um levantamento das constantes e recentes mudanças, revisões e aperfeiçoamentos do Marco Regulatório para a Educação a Distância no Brasil e de como elas têm afetado as instituições de ensino superior, na tentativa de estabelecer critérios rígidos para garantir o credenciamento, a qualidade e a confiabilidade dos serviços educacionais prestados à população. Também fazem parte deste estudo entrevistas com especialistas do setor e alunos de cursos superiores a distância, buscando identificar, a partir de suas experiências, hipóteses de competências exigidas para a implantação e oferta de EAD pelas IES credenciadas para esse tipo de modalidade. Foram realizados também dois estudos de casos que relataram o processo de credenciamento e posterior oferta de cursos na modalidade de EAD em IES que investiram fortemente nessa alternativa estratégica nos últimos quatro anos.

Vale observar, no problema de pesquisa aqui descrito, que as relações propostas para o estudo são delimitadas em dois sentidos: primeiramente a análise a partir apenas do elemento institucional de natureza legal-regulativa, com base na legislação do ensino superior para a modalidade a distância vigente até o início do ano de 2009 e, em segundo lugar, a análise de instituições de ensino superior apenas do estado de São Paulo. Tais delimitações são necessárias em face dos limites que se impõem a esse estudo e, também, em face das opções metodológicas aqui assumidas.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo foi utilizar a abordagem de competências para analisar como as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro, a partir dos novos marcos regulatórios do MEC para a EAD, afetaram as Instituições de Ensino Superior e os impactos da decisão institucional pelo credenciamento e oferta de educação nesta modalidade de ensino.

Para atingir este objetivo geral, foram buscadas as seguintes finalidades específicas:

- Identificar, com base na regulamentação e nos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos a distância do MEC, hipóteses de competências organizacionais demandadas pelas IES, necessárias para a oferta de EAD e como foram percebidas pelos *stakeholders*, a saber, a sociedade, os alunos e os mantenedores das organizações estudadas (Figura 1).
- Identificar, segundo o conceito de Zarifian (2001), se a mudança na legislação educacional, o avanço das tecnologias de informação, o aumento de demanda no segmento do ensino superior e as oportunidades de mercado foram eventos disparadores de mudança nessas instituições de ensino;
- Identificar e descrever, nas IES estudadas, os marcos históricos que caracterizaram a decisão institucional pela oferta de EAD e os desafios de gestão enfrentados;
- Identificar, nas IES estudadas, as competências desenvolvidas, e quais delas são candidatas a se tornarem distintivas para essas instituições, capazes de conferir vantagens competitivas e valor percebido pelos clientes;

Para atingir os objetivos propostos, analisaram-se os casos de duas instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de Ensino Superior a Distância, atuantes nesse segmento. Ambas ofertam cursos em nível nacional nesta modalidade de ensino, por meio de polos de apoio presencial. Essa opção possibilitou o acesso aos dirigentes de mais elevado nível hierárquico e decisório ou pessoas ligadas ao projeto de EAD. Adotou-se como critério na escolha o mínimo de quatro anos de credenciamento pelo Ministério da Educação (MEC) para assegurar que as entidades estudadas tenham maturidade organizacional e não estejam nos momentos iniciais de estabelecimento e implantação do projeto. Esse critério foi estabelecido devido ao recente e expressivo aumento do número de instituições que buscam esse tipo de

credenciamento pelo MEC, que nem sempre já vivenciaram os desafios e os processos de mudança relacionados à oferta de cursos a distância, que costumam ser percebidos mais agudamente depois dos anos iniciais.

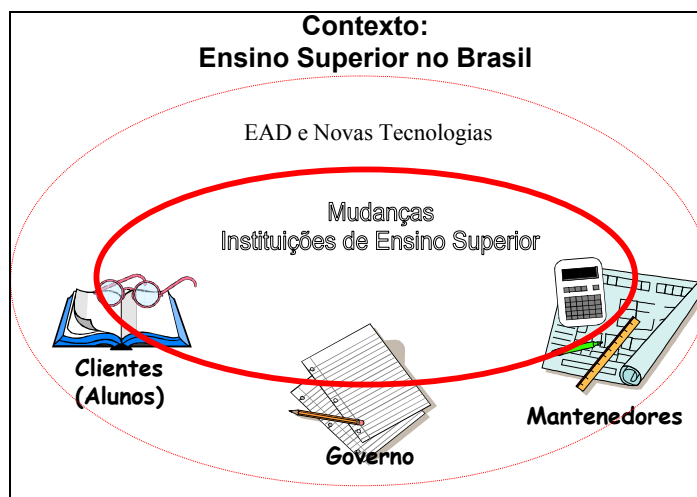


Ilustração 1 – Cenário de Mudanças que Afetam as IES

A pesquisa teve como contexto externo o Ensino Superior no Brasil e os dados da Educação a Distância no país, bem como os marcos regulatórios de referência. Espera-se que os resultados obtidos neste estudo descritivo-exploratório possam ser usados para gerar hipóteses a serem exploradas por outros estudos que, adotando métodos quantitativos, de comparação, sejam capazes de alimentar mais conclusivamente os debates sobre as mudanças no panorama educacional brasileiro com a introdução da EAD.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O interesse que motivou a elaboração deste estudo advém da possibilidade de oferecer contribuições para o setor do Ensino Superior e para a Educação a Distância. Nessa perspectiva, resgata-se o conceito de competências para compreender organizações em ambientes que passam por mudanças, como as IES que oferecem cursos na modalidade de Educação a Distância. As organizações em geral, e as IES estudadas especificamente nesses casos, demonstram necessidade de mudar seus modelos de gestão e de negócios, para atender às novas demandas de mercado (Ilustração 2).

A bibliografia disponível sobre o tema competências é vasta, porém poucos dos conceitos existentes são observados em organizações tão específicas como as instituições de ensino superior.

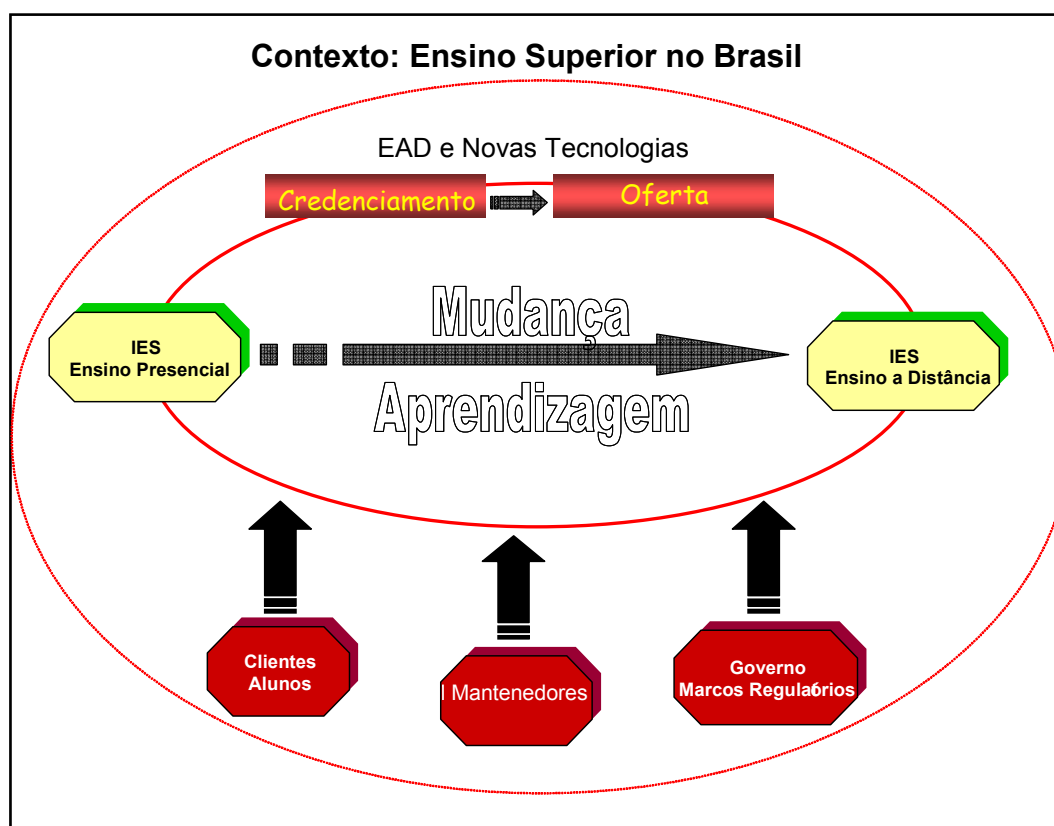


Ilustração 2 – Contexto Externo: Ensino Superior Brasileiro

O pressuposto deste estudo é o de que os *stakeholders* (alunos, mantenedores e governo) estão cada vez mais exigentes por qualidade, preços e flexibilidade na oferta de cursos. Nesse contexto, as IES precisam reagir às demandas com maior velocidade, desenvolvendo competências essenciais e distintivas que lhes confirmam vantagens competitivas. Para que esse modelo de gestão de competências se consolide, é preciso haver um processo de mudança organizacional, que se reflita nas práticas de gestão, na missão, na visão, nos valores, e nas relações internas e externas da organização. Esse processo de mudança caracteriza-se como um fenômeno de aprendizagem organizacional.

Os números do ensino superior, em especial os que destacam a expansão da modalidade de EAD e o crescente interesse das IES por esse tipo de oferta, também justificam as razões do presente estudo. Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira (Inep¹), a graduação a distância registrou em 2007, conforme último censo, crescimento de 80,7% em relação a 2006, contra 5,4% da educação presencial no mesmo período. As informações encontradas na página da SEED² e da SESu³ revelam que,

¹ Dados publicados pelo Inep em fevereiro de 2009, extraídos do site www.inep.gov.br.

² SESu: Secretaria de Ensino Superior do MEC – www.mec.gov.br/sesu.

atualmente, no Brasil, existem cerca de 2.300 IES (entre faculdades, centros universitários e universidades), públicas e privadas, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação. Dessas, apenas 257 são credenciadas pelo MEC para a oferta de Ensino Superior a Distância (graduação e pós-graduação) e somente 97 realizaram algum tipo de oferta em EAD no ano de 2007. Desse universo de 97 IES que efetivamente oferecem EAD, a maioria expandiu a oferta de cursos para fora de sua sede através de polos de apoio presencial espalhados pelo Brasil.

Segundo Palhares (2008), desde 2004, quando foram realizadas as primeiras pesquisas de EAD pela Associação Brasileira de Educação a Distância, as instituições que ministram graduação e pós-graduação cresceram mais de 356%, enquanto as que ministram a educação básica tiveram um crescimento de 62,8% nesses quatro anos. Esse fato é consequência da legislação vigente, que determina que o credenciamento de instituições de EAD para o nível básico seja realizado somente pelo Sistema de Ensino de cada Estado. Em consequência disso, o âmbito geográfico de atuação das instituições credenciadas é limitado ao estado-sede da instituição. Essa condição, por si só, faz com que cada credenciamento realizado no âmbito superior (nível superior) tenha um potencial de captação de matrículas inúmeras vezes superior ao outro credenciamento no âmbito estadual (nível básico).

No entanto, esses números não garantem sobrevivência às organizações envolvidas no ensino superior a distância. Como em qualquer outro, o setor das instituições de ensino superior também sofre com as mudanças que ocorrem no ambiente, com a forte concorrência, e precisam enfrentá-las desenvolvendo novas competências organizacionais, essenciais, que lhes confirmem reais vantagens competitivas.

De acordo com Dahlman (2002), a educação é o ‘calcanhar de Aquiles’ para que o Brasil esteja pronto para a economia do conhecimento, pois uma baixa taxa de educação superior implica baixo percentual de trabalhos técnicos e profissionais. Estudar a dinâmica de uma Instituição de Ensino Superior que passou pelo processo de credenciamento e oferta de educação na modalidade a distância, sob o ponto de vista de competências organizacionais adquiridas, pode trazer contribuições para que essas organizações e o próprio segmento educacional orientem mais adequadamente suas diretrizes estratégicas e políticas de gestão.

Destacando a importância da educação e do desenvolvimento econômico de um país, Fleury e Fleury (2004, p. 122), ao analisarem empresas transnacionais e empresas brasileiras, apontam

³ SEED: Secretaria de Educação a Distância do MEC – www.mec.gov.br/seed

que “[...] a atratividade do país seria maior se, além dos incentivos econômico-financeiros, houvesse maiores investimentos educacionais, disponibilizando no mercado pessoas mais qualificadas, melhoria na infraestrutura e a reforma tributária”. Dahlman (2002) reforça a ideia de que o Brasil deve desenvolver uma estratégia coerente para aproveitar as oportunidades da economia do conhecimento e minimizar os riscos que ela traz. Isso significa atentar para os gastos com educação de modo eficiente, que é a base para criar, adquirir, adaptar, disseminar, compartilhar e usar o conhecimento não somente em cursos presenciais, mas também em cursos a distância, voltados para atender as necessidades do mundo da produção e do trabalho. (CASTRO, 2002; LENHARI; QUADROS, 2002).

Dessa forma, considera-se que a investigação que o presente estudo se propôs a realizar pode apresentar contribuições para os seguintes campos: 1) gestão de políticas públicas voltadas para o ensino superior e para a educação a distância; 2) gestão de políticas e práticas das instituições de ensino superior e 3) estímulo a novas pesquisas sobre as áreas de competência e aprendizagem organizacional.

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos. O capítulo 1 apresenta o problema, os objetivos, a justificativa e as questões norteadoras da pesquisa. O capítulo 2 aborda os referenciais teóricos que orientaram a pesquisa, que se concentram nos conceitos sobre EAD, competências e processos de aprendizagem organizacional. No capítulo 3, trata-se especificamente dos procedimentos metodológicos empregados no estudo e no processo de mapeamento de competência das instituições de ensino superior que foram objetos de estudo de caso. No capítulo 4, descreve-se o contexto externo do estudo, definido como o Sistema de Educação Superior no Brasil, destacando-se os dados sobre a EAD no país e os marcos regulatórios. O capítulo 5 detalha a análise dos marcos regulatórios, as entrevistas realizadas com os especialistas do setor, a pesquisa com os alunos de cursos a distância, buscando identificar, segundo a percepção deles, o grau de importância das competências deduzidas na análise do marco regulatório. Nessa seção, descrevem-se, ainda, os estudos de casos das IES credenciadas. O capítulo 6 analisa de forma integrada os resultados obtidos com os *stakeholders* e as constatações que puderam ser feitas a partir dos estudos de casos. Finalmente, o último capítulo traz as conclusões sobre o caminho que as IES interessadas na oferta de EAD devem percorrer na busca pelo sucesso, e como os alunos percebem os benefícios oferecidos. Também são apresentadas nesse capítulo final as lacunas de estudo que podem ser exploradas em trabalhos futuros. Nos anexos encontram-se os dados adicionais

sobre as IES pesquisadas, os questionários utilizados com os especialistas e com os alunos e os roteiros de pesquisa.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar o marco teórico que orienta o presente trabalho. Para isso, procura-se resgatar os principais autores que definem e discutem os conceitos de Educação a Distância, competências e aprendizagem organizacional. Espera-se que, com base nessas teorias, seja possível identificar se a introdução da EAD no cenário educacional brasileiro constituiu um evento disparador de mudanças, por meio do qual as IES incorporaram novas competências.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Por milênios, ensinar e estudar foram atos que ocorreram com proximidade física, estabelecendo-se como padrão na cabeça das pessoas. Assim, o ato de ensinar e estudar a distância é considerado de antemão excepcional e, muitas vezes, difícil. Pelo fato de muitos considerarem a distância em relação aos estudantes algo negativo, e a proximidade física, pelo contrário, como desejável e necessária. Assim, as primeiras tentativas de estabelecer princípios didático-tecnológicos para a EAD propunham encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar e até mesmo anular a distância física. (PETERS, 2001).

Com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as relações interpessoais e interinstitucionais, sobretudo na EAD, passam por uma transformação sem precedentes, quanto a seus efeitos e possibilidades. Não se trata apenas de inovações tecnológicas, mas, sim, de uma série de desenvolvimentos simultâneos, que atualmente convergem e potencializam-se: primeiro, o desenvolvimento do computador com a possibilidade de armazenar informações e de chamá-las novamente à tela, num piscar de olhos, ou de oferecer programas interativos; segundo, a evolução das telecomunicações, que disponibilizam tecnologias de áudio e vídeo com desempenho cada vez melhor; terceiro, o desenvolvimento das tecnologias multimidiáticas, que estão revolucionando a produção de conteúdo para diferentes suportes (CDs, DVDs, computadores, *palmtops*, celulares, rádio e tv digitais), permitindo a interação cada vez maior; e, quarto, a criação de grandes e abrangentes bancos de dados e sua ligação com as redes globais de computadores de vários países, interligados pela internet. (BALDWIN; McVOY; STENFIELD, 1996).

Com o surgimento em especial da *web*, as novas tecnologias encurtaram espaços, atingindo uma camada de pessoas da sociedade cada vez maior, sobretudo aquelas que estão em constante movimento, permitindo transmitir informações e avaliar o conhecimento de forma extremamente ágil e estratégica.

Diante dessa realidade e dos avanços tecnológicos, a EAD tem alçado voos significativos no Brasil, a cada ano. Os dados que serão apresentados no capítulo do contexto e dos achados de pesquisa revelarão um Brasil como um país continental, com uma universidade tardia (século XIX) e com ampla carência educacional – apenas 12,3% dos jovens entre 18 a 24 anos estão nas universidades⁴. Mas um país com boa infraestrutura de meios de comunicação e informação, satélites, *backbones* óticos, alto crescimento de usuários de Internet, rede de telefonia, correio postal, etc. Portanto, segundo os especialistas, o país reúne condições favoráveis para a implantação e o crescimento da EAD com uso das TICs. (LITTO, 2009).

De acordo com Valente (2002, p. 29)

“se pensarmos nas dimensões de nosso país, na quantidade de pessoas para serem educadas, na infraestrutura física disponível, assim como no número de educadores com capacidade para facilitar esse processo de construção de conhecimento, facilmente chegamos à conclusão de que a educação a distância é uma solução viável”.

2.1.1 O Surgimento da EAD no Brasil

As pesquisas realizadas em diversas fontes⁵ mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. Eram cursos de datilografia, ofertados por professoras particulares, e não por estabelecimentos de ensino.

O ensino era por correspondência, com envio de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. Dessa forma, nos vinte primeiros anos do século passado, o Brasil conheceu apenas uma única modalidade, que por sinal era a mesma em todos os outros países. (PALHARES, 2009).

Em 1923 foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma iniciativa privada que teve pleno êxito, mas que constituiu motivo de preocupação para os governantes, tendo em vista a

⁴ Dados do Inep de 2008, extraídos do site www.inep.gov.br.

⁵ Estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) com base em elementos disponíveis na época, dentre os quais edições especiais de jornais, como o *Jornal do Brasil*.

possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 1930. A principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Os programas educativos dessa época multiplicavam-se e repercutiam em outras regiões, não apenas no Brasil, mas em diversos países do continente americano. Em 1936, devido a fortes pressões e severas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins comerciais, a emissora foi doada para o Ministério da Educação e Saúde (BIANCO, 2009).

A educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação.

Nesse intervalo de tempo, surge a TV Educativa. A televisão para fins educacionais foi usada de maneira bastante positiva em sua fase inicial, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Alguns privilégios a grupos de poder foram outorgados para a concessão de televisões com fins específicos de educação. (ALVES, 2009).

Passaram-se os anos e não ocorreram resultados concretos nos canais abertos de televisão. Na maioria dos casos, com a desobrigação de as emissoras cederem horários diários para a transmissão de programas educacionais, esses eram veiculados em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis alunos-telespectadores. Vale a pena mencionar a iniciativa positiva da Fundação Roberto Marinho, que criou alguns programas de sucesso, como os Telecursos, que continuam a atender um grande número de pessoas por meio de mecanismos de apoio, para que os alunos obtenham certificação pelo poder público. O surgimento do sistema de TV fechada permitiu que algumas novas emissoras se dedicassem de maneira correta à educação, destacando-se as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura, dentre outras que difundem algumas de suas produções também por canais abertos. Há de se mencionar o sistema adotado pela TV Escola, sob a manutenção do poder público federal, que gera bons programas. Porém, a forma de difusão depende das emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral. As escolas recebem por satélite (com apoio dos correios) os benefícios. (ALVES, 2009).

Finalmente pode-se falar dos novos cenários em função dos computadores e da internet. Os computadores chegaram ao Brasil por meio das universidades, que instalaram as primeiras máquinas na década de 1970. Os imensos equipamentos tinham alto custo, mas, com o decorrer do tempo, ficaram mais baratos, tornando-se mais acessíveis a boa parte da população. Posteriormente, foi a vez dos pessoais, e agora chegaram, também, aos celulares. Assim, a internet ajudou a consolidar a propagação da já disponível nos computadores Educação a Distância para todo o sistema educativo brasileiro (e mundial), promovendo a inclusão digital em grande parte do país. (VALENTE, 2009).

Existem ainda alguns aspectos a serem superados, especialmente tendo em vista os custos de transmissão, elevados para fins sociais. Apesar de haver legislação beneficiando os programas educativos, não há regulamentação da matéria, e as instituições e pessoas pagam igualmente para acesso tanto à educação como à pornografia e outros fins, sejam eles lícitos ou ilícitos. A conexão dos computadores em rede de banda larga é imprescindível, pois o acesso discado, além de oneroso, é extremamente limitado. (LITTO; FORMIGA, 2009).

A tendência para a EAD é deixar para trás o modelo artesanal de produção para a produção em massa na era industrial, com fortes influências do modelo adotado na indústria do entretenimento. Os métodos de ensino-aprendizagem e os papéis dos professores são submetidos a fortes pressões para mudança, principalmente em virtude das novas tecnologias e do surgimento de uma geração digital, que demanda novas formas de relacionamento com o cliente, e outras formas de ensino mais interativas e suportadas por essas tecnologias. (RODRIGUES *et al.*, 2007).

Em apertada síntese, pode-se constatar que a EAD no Brasil é marcada por um cenário envolto pela evolução tecnológica e alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças a eles, significativas contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas e dos grandes centros urbanos.

Embora tendo um importante papel na formação de milhares de pessoas, essa modalidade de ensino não raro ainda é vista com um certo preconceito, entendida como sinônimo de curso fácil, fora das quatro paredes de uma sala de aula, sem o emprego de giz, apagador, um ou outro recurso audiovisual e a autoridade máxima do professor. Preconceito advindo

provavelmente do desconhecimento de que, além de várias fundações criadas ao redor do mundo para implantar esta modalidade de ensino, já estavam criadas universidades abertas no Reino Unido (1969), na Espanha (1972), na Austrália e na Venezuela (1977), na Índia e na Dinamarca (1982), no Japão (1983) e na Índia novamente (1985), dentre outras. (NUNES, 2009).

Como se observará à frente, a Educação Superior a Distância no Brasil começa a consolidar-se de forma muito tardia, se comparada à da Inglaterra, EUA, México, Espanha e outros países da América do Sul. Para citar alguns exemplos, a Universidade Aberta do Reino Unido (*Open University*) foi fundada nos anos 1960 como instituição que oferece ensino superior exclusivamente a distância para aqueles que realmente não tiveram a primeira chance, devido a classe social, gênero ou outras barreiras. (EVANS, 2002). Estima-se que mais de 200 mil alunos já se formaram na Inglaterra utilizando-se dessa modalidade de ensino. A Universidade do Pacífico Sul, instituição pública fundada em 1968, tem por objetivo prover educação superior de modo *dual* (presencial e a distância) para 12 países da Oceania. Usa várias mídias e foi pioneira em audioconferências por satélites. (EVANS, 2002). A Universidade de Phoenix, controlada pelo grupo norte-americano de educação Apollo, fundada em meados dos anos 1970, é uma das maiores instituições particulares de ensino superior dos Estados Unidos, com quase 400 mil alunos espalhados em seus mais de 20 *campi* presenciais e em cursos a distância, exportando conteúdos e cursos inclusive para o Brasil, México e Índia. No Brasil, atuou entre os anos de 2001 a 2006, quando fez uma *joint venture* com o grupo Pitágoras, de Minas Gerais. O objetivo dessa aliança foi trazer para o Brasil seu modelo de negócios, baseado em economia de escala e com destaque para o ensino a distância.

2.1.2 EAD: Principais Conceitos e Definições

A Educação a Distância, que, como observado na seção anterior, remonta há mais de um século, vem crescendo em volume e importância nos últimos anos, sobretudo pelo aumento na demanda de educação superior, que não consegue ser atendida por meio do ensino presencial e pela expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que facilitam a comunicação entre pessoas distantes.

Esse cenário de crescimento e expansão também incentivou a produção acadêmica e a pesquisa na área, passando a haver um investimento na conceitualização e caracterização da EAD. No entanto, ainda há divergências quanto a esse conceito.

Para Moore e Kearsley (1996, 2007), quase todos os conceitos e definições de EAD têm como essência a separação de alunos e professores pela distância e, às vezes, pelo tempo. Segundo Keegan (1996), os elementos centrais dos conceitos de EAD são: separação física entre professor e aluno; influência da organização educacional (planejamento, sistematização e organização rígida), que a diferencia da educação individual; uso de meios e técnicas de comunicação (geralmente impressos) para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; comunicação de mão dupla, em que o estudante pode beneficiar-se da iniciativa no diálogo; e possibilidades de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

Para Perraton (1985, p. 14), a EAD é vista como “um processo educacional em que um percentual significativo do ensino é conduzido por alguém distante em tempo ou espaço do aprendiz”. Já Sarramona (1986) afirma que a EAD é um processo que exige todas as condições inerentes a qualquer sistema educacional, a saber: planejamento, orientação do processo e avaliação.

Para Holmberg (1986, p. 486-487), “a educação a distância compreende um tráfego de mão única, representado pelo material impresso, radiofônico ou gravado, utilizado para aprendizado; e um tráfego de mão dupla entre os alunos e sua organização de apoio”. Para o autor, a apresentação do material em mão única ocorre por meio de um curso completo ou por meio de guias de estudo para leituras prescritas ou recomendadas. A maior parte do tráfego em mão dupla ocorre por escrito, ao telefone ou por outro meio e, em geral, apenas secundariamente, como complemento, ocorre o contato face a face.

Para Aretio (1990), a EAD é entendida como um sistema tecnológico e de comunicação de massa bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma do aluno. Já Nunes (2002) argumenta que não basta encarar a EAD com um processo comunicativo de mão dupla. Deve-se organizar um processo sistematizado, bem definido e continuado.

Moore (1993) acredita que o Ensino a Distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais em que as ações do professor são executadas à parte das ações do aluno, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes.

Porém, a comunicação professor-aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.

Mais tarde, Moore e Kearsley (1996) concluíram que a EAD é um aprendizado planejado que normalmente ocorre em um local diferente de onde ele está sendo ensinado, motivo pelo qual são requeridas técnicas especiais de elaboração do curso, bem como métodos diversificados de comunicação eletrônica e por meio de outras tecnologias, e adaptações organizacionais e administrativas especiais.

O desenvolvimento tecnológico permitiu que novos meios de comunicação fossem utilizados na mediação didático-pedagógica. Segundo Anohina (2005), as tecnologias de comunicação e informação (TICs), agregadas aos meios tradicionais de ensino, vêm oferecendo novas oportunidades para a aquisição de conhecimento ao permitirem a escolha do tempo, local, ritmo e quantidade de aprendizagem.

É preciso considerar que aqueles que lidam com as TICs, como atividade de suporte, meio e fim, encontram-se, mais que nunca, desafiados a lidar com a sensação de estar sempre no limite do tempo, bem como desenvolver a capacidade de lidar com o tratamento e a seleção da informação, dada a velocidade com que é produzida e disponibilizada. (LANCASTER, 1993). Nessa dinâmica, nossa busca por conhecimento, de qualquer assunto, pode estar ao alcance de um clique, outra face provocada pelas TICs. A forma de comunicação em rede realiza uma verdadeira revolução no que diz respeito à difusão do conhecimento, mudando as formas de aprender e ensinar de alunos e professores.

O aspecto da globalização, potencializada pela comunicação em rede, torna nossa sociedade complexa, plural, multicultural, dita regras diferenciadas de comportamento e aponta necessidades, em que uma delas, certamente, corresponde à formação ao longo da vida. (NUNES, 2008). Como consequência, profissionais de diversas áreas procuram capacitar-se por meio de cursos feitos a distância, justamente porque não disponibilizam do tempo necessário para estudar de forma presencial em locais e tempos preestabelecidos.

Neste contexto, cada vez mais, cidadãos e instituições veem na EAD “um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida”. (CASTRO NEVES, 2003, p. 3).

Otto Peters (1998) atribui uma característica de gestão à área de EAD, ao relacionar conceitos de planejamento e organização. Ele incluiu os seguintes atributos para destacar as características econômicas da EAD: divisão do trabalho, produção e distribuição maciça de materiais e informações educacionais, e sensibilidade da empresa de EAD em relação às economias de escala.

Na literatura também é encontrada uma corrente de autores que trata a EAD como uma tecnologia, ou, como aprendizagem mediada por tecnologia (CHAVES, 1999; NISKIER, 1999). Apesar de alguns autores usarem o termo *e-learning* para referir-se à Educação a Distância, Rosenberg (2002, p. 25) refere-se a ele como “a utilização das tecnologias da internet para fornecer um amplo conjunto de soluções que melhoram o conhecimento e o desempenho”. Dessa forma, segundo Jacobsohn (2008, p. 46), “o *e-learning* deve ser considerado como uma modalidade de educação a distância”.

É de consenso entre os autores que as novas tecnologias, especialmente as baseadas em Internet, têm impulsionado a EAD e feito muitas instituições de ensino repensarem seu modelo de oferta de cursos. De acordo com Keegan (2000), já citado anteriormente, a *web* está levando muitas universidades, especialmente no ocidente, a se tornarem instituições *duais*, oferecendo seus cursos na modalidade presencial e a distância também. Estudos de Meirelles e Maia (2002) destacam quatro exemplos expressivos da EAD no século XX: o modelo da *Open University*, do Reino Unido; a Universidade de Phoenix, nos EUA; a Universidade do Pacífico Sul e a Universidade Virtual de Monterey, no México, algumas delas com mais de 150 mil alunos matriculados somente em cursos a distância.

Diferentemente de outras nações – como os países europeus, os Estados Unidos e mesmo alguns países da América do Sul, onde as universidades abertas já nasceram com a proposta de oferecer cursos a distância –, o Brasil vem adotando um caminho inverso: credenciando IES presenciais para a oferta de EAD e transformando os cursos oferecidos de forma regular e presencial em cursos a distância. (MAIA; MEIRELLES, 2003).

Para Kenski (2006), as possibilidades de uso de mídias cada vez mais interativas em educação têm alterado, e muito, a concepção do que é educação presencial e a distância. Segundo a pesquisadora, é possível que, nos próximos anos, se amplie a integração entre essas duas modalidades. (KENSKI, 2006, 2007).

Bertagnolli (2007) encara a Educação a Distância como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados por diversos meios de comunicação. Para Medeiros e Farias (2003) cria-se um novo tipo de espaço de aprendizagem que prevê um processo de ensino em que ela ocorra de forma autônoma e independente, distante fisicamente do professor, efetuando-se por meio de usos adequados de tecnologias da informação e da comunicação. Essa corrente de autores, via de regra professores e dirigentes envolvidos com projetos de EAD em suas IES, enxerga a EAD também como um apoio ao ensino presencial.

Surge, então, a modalidade semipresencial, também chamada de *blended learning* (MORAN, 2004), que combina o ensino presencial com o uso de recursos a distância, visando estabelecer novas possibilidades de organização das aulas (ROVAI; JORDAN, 2004), o que permite agregar vantagens do presencial e do virtual. As IES podem oferecer cursos que alternam momentos de encontro numa sala de aula e outros em que os alunos continuem a aprender cada um em seu local de trabalho ou em casa, conectados através de redes eletrônicas e comunidades virtuais de aprendizagem. (MORAN, 2005).

O virtual estimula professores a reconstruírem suas concepções sobre educação. Isso permite a criação, ou, a desconstrução de novos paradigmas educacionais, segundo os quais docentes e discentes possuem novos papéis e atribuições. Além disso, possibilita o desenvolvimento da inteligência coletiva (LÉVY, 2001) e a construção de “ambientes coletivos de aprendizagem” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 60). Essa convergência entre o mundo real e o virtual permite o desenvolvimento de um trabalho mais dinâmico e complexo, visto que não possui limites de tempo e espaço para ocorrer. (BORGES; FONTANA, 2003).

No Brasil, segundo definição do Ministério da Educação (MEC) e conforme o Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB), a “Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2005, p. 1).

Adota-se no presente estudo essa definição do MEC para melhor exemplificar o conceito de EAD e para compreender os modelos de oferta implantados pelas IES que serão objeto de pesquisa. As instituições de ensino superior interessadas em oferecer cursos superiores a

distância precisam solicitar credenciamento federal específico ao MEC. No ato do credenciamento é definida a abrangência de oferta, conforme o modelo metodológico adotado pelas IES e explicitado em seus projetos pedagógicos.

A EAD apresenta-se, hoje, como “uma possibilidade concreta e importante para a aprendizagem, que é apontada como uma condição permanente e indispensável para os sujeitos da sociedade da informação”. (CERNY, 2003, p. 14). Este fato, aliado a outros fatores, certamente está impulsionando a crescente oferta de cursos a distância em todo o mundo, bem como o número de matriculados nesta modalidade educacional.

Para Villardi (2004), a Educação a Distância surge como uma possibilidade de diminuir a discrepância de acesso ao sistema escolar que não consegue responder às necessidades da população tanto na formação inicial quanto nas sequenciais, em todos os âmbitos profissionais. Nesse contexto, a EAD constitui um importante e eficaz instrumento de democratização do acesso à educação, em uma opção de qualidade, para atender uma população considerável, muitas vezes, desassistida historicamente, e que busca uma habilitação em nível superior.

Outro ponto interessante no cenário brasileiro e que impulsiona a EAD é a política de formação inicial e continuada dos professores, desenvolvida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema legalizado a partir do decreto nº 5.800 de 2006 e financiado pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), configurando um regime de trabalho colaborativo entre a União e instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros. (GOMES, 2009).

A pluralidade de modelos de EAD no campo educacional, corporativo ou acadêmico, ampliou em muitas vezes o público da EAD, exigindo eficiência, no campo da gestão, de todos os que desenvolvem essa atividade. Especialmente se considerarmos, sob a ótica macro do sistema UAB, a articulação necessária para a realização das atividades de cunho pedagógico e administrativo pelas instituições públicas que oferecem ensino superior nos polos de apoio presencial.

Cabe lembrar, porém, que a EAD não pode, como diz Preti (2005, p.10),

“ser pensada de maneira mítica ou panaceia, como a salvadora dos problemas da educação do Brasil, como oferecendo por si só mudança de paradigma na educação [...] O grande desafio que temos hoje, no Brasil, no campo da EAD, é sua expansão sem cair no vício da massificação do ensino”.

Em uma rápida síntese dos conceitos apresentados até aqui, pode-se afirmar que o cenário educacional brasileiro está envolto pelas revoluções tecnológicas que emergiram em meio à crescente globalização dos mercados, alavancando a EAD e desencadeando fortes pressões competitivas, que por sua vez acabaram promovendo o acirramento da concorrência. Isso tem exigido das organizações educacionais práticas inovadoras para superar esquemas produtivos estáticos e parciais, cujos resultados atingiram seu limite. (MERTENS, 1996).

Diante dessa realidade, emerge o conceito de competências, que está diretamente relacionado à busca das organizações pela diferenciação, focando capacidades, saberes e modos de fazer guardados dentro da rede de relações internas e externas que são construídas ao longo do tempo para sustentar suas atividades. (MERTENS, 1996). As competências organizacionais passam a ser encaradas como um elemento da gestão estratégica e de competitividade que caracteriza o cenário de mudanças das IES, exigindo uma participação mais efetiva das pessoas e das próprias organizações.

Embora utilizado de forma ampla para traduzir diferentes conceitos e perspectivas de análise, o termo competências guarda em sua essência a ideia de que as capacidades humanas, tanto coletivas quanto individuais, tornaram-se um dos elementos mais importantes para se estabelecerem vantagens competitivas sustentáveis na realidade de hoje. (BARBOSA *et al.*, 2002).

Sobre esses conceitos, que têm ocupado papel de destaque no campo da administração, e as diversas correntes de pensamento que surgiram para compreender fenômenos organizacionais ligados a esse tema, dedicou-se espaço na próxima seção deste estudo.

2.2 COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÃO, DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

O início da década de 1970 marcou o debate a respeito do uso do conceito de competências, termo até então restrito aos juristas e aos tribunais que realizavam algum tipo de julgamento. Vários países passaram a fazer uso do termo competência, por vezes associado ao contexto da educação profissional, por outras aplicado ao campo da psicologia. Pesquisadores americanos e europeus tomaram parte nessa discussão. No campo da administração, as primeiras posições procuravam identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes do trabalhador como suas competências. De maneira simples, tais abordagens ainda se mantinham vinculadas aos conceitos tradicionais dos requisitos necessários para ocupação de um cargo. As habilidades e conhecimentos transformaram-se em competências pelos verbos mobilizar, assimilar, participar, comprometer, e esses conceitos foram sendo incorporados ao âmbito empresarial. (ZARIFIAN, 2001).

Atualmente, percebe-se que o emprego da noção de competências ainda é marcado por uma grande heterogeneidade no que se refere às definições e classificações. Essa situação é ainda mais flagrante quando se trata de pensar competência na perspectiva organizacional (RUAS, 2005). A polêmica também se desenvolve no campo da gestão de pessoas, no qual o conceito de competências parece mais consolidado, e onde se encontra a maior parte dos estudos e artigos. (FISCHER, 2001).

No campo da administração, o termo competência é apresentado pelo menos sob a ótica de duas grandes perspectivas. A primeira delas desenvolve-se na dimensão das competências individuais ou gerenciais, tratadas no âmbito da gestão de pessoas, pois refere-se à competência de indivíduos, cuja entrega é resultante de trabalho individual, na perspectiva de Parry (1988), Le Boterf (1995), Zarifian (2001) e Dutra (2004). A segunda ocorre na dimensão estratégica das organizações e tem sido considerada alternativa importante para o desenvolvimento de competitividade. Refere-se a competências que dizem respeito à estratégia da organização e que são, evidentemente, também competências coletivas, na perspectiva de Hamel e Prahalad (1995), Fleury e Fleury (2000, 2004) e Ruas (2005).

Zarifian (2001), por exemplo, sustenta que, em cada grupo de trabalho, se manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros. Isso porque há uma sinergia entre as competências individuais e as interações sociais existentes no grupo. Le Boterf (2003) reforça esse entendimento, ressaltando que as

competências coletivas emergem das cooperações, trocas e articulações estabelecidas entre as competências individuais dos componentes da equipe. Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, tratam do conceito no nível organizacional, referindo-se à competência como atributo da organização, que lhe permite atingir seus objetivos estratégicos, conferindo competitividade e gerando benefícios percebidos pelos clientes.

Mesmo abordando prioritariamente as competências individuais, Le Boterf (2003) relacionou alguns fatores importantes para promover a emergência de competências coletivas na organização: organizar a cooperação entre as competências pela linguagem comum e pela complementaridade entre elas; facilitar as relações de ajuda entre os diversos colaboradores junto a especialistas; promover a existência das competências ou dos saberes comuns; dispor de uma ferramenta que permita proceder à oferta e à procura de competências; desenvolver estruturas e projetos transversais; garantir o tratamento das interfaces; manter a diversidade das competências; criar relações de solidariedade e de convivência; implantar uma memória organizacional; implementar um gerenciamento apropriado e instaurar anéis de aprendizagem.

Uma análise importante do conceito de competência é desenvolvida por Zarifian (2001). Esse autor examina as mudanças no mundo do trabalho no final do século XX e aponta três delas como base para o surgimento do modelo de competências: a noção de evento, a comunicação e os serviços. Comunicar, porque “trabalhar é em parte pelo menos comunicar-se” (p. 41-42). Serviço, porque “trabalhar é gerar um serviço, ou seja, uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano, ou de uma instituição, chamada de destinatários dos serviços (cliente no setor privado e usuário no setor público)” (p. 41-42). E por último, e de especial importância para este estudo, a noção de evento. Um evento é, então, “alguma coisa que sobrevém de forma parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva” (p. 41-42). O evento seria aquilo que perturba o funcionamento normal da máquina produtiva de maneira parcialmente inesperada, de modo a ir além da capacidade de autorregulação da própria máquina. O evento pode acontecer tanto no ambiente interno quanto externo da organização. (ZARIFIAN, 2001)

O autor afirma que há três procedimentos possíveis para lidar com os eventos: a expectativa, antes do evento; a intervenção, que ocorre em situação do evento, muitas vezes sob pressão de prazos; e um reflexivo, posterior, para compreendê-lo e analisá-lo. Esses momentos delineiam um ciclo de aprendizagem. (ZARIFIAN, 2001).

A presença dessas três características apontadas por Zarifian nas organizações implicaria importantes mudanças no que se refere a seu funcionamento. Dado que o imprevisto dos eventos torna-se constante, as exigências em relação aos trabalhadores e organizações vão além de suas atividades anteriormente prescritas. Assim, trabalhar significa ir além dos limites descritos para tarefas de cada cargo, e torna-se “[...] o prolongamento da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa”. (FLEURY, 2000, p. 20).

Adotaremos esse conceito de Zarifian, para analisar se a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação, as crescentes demandas no ensino superior e as mudanças nos marcos regulatórios no que se refere ao credenciamento e à oferta de EAD foram eventos disparadores de mudanças nas IES estudadas, e as competências organizacionais que foram desenvolvidas.

2.2.1 Competências no Contexto Organizacional

Pode-se perceber que há uma íntima relação entre competências individuais e organizacionais, uma vez que entre organização e indivíduo há uma troca contínua de competências. As competências organizacionais decorrem da gênese e do processo de desenvolvimento da organização, concretizando-se em seu patrimônio de conhecimentos, o qual estabelece as vantagens competitivas da organização no contexto em que se insere. (DUTRA, 2004; DUTRA *et al*, 2008).

A valorização da competência no contexto organizacional deve-se, principalmente, ao fator competitividade, introduzido mais precisamente no início da década de 1980. Com o surgimento do conceito de gestão estratégica de recursos humanos, as políticas de gestão de pessoas passaram a fazer parte das estratégias de negócios das empresas. Nesse cenário, o conceito de competência assumiu relevância, por estabelecer relações entre as estratégias, as funções críticas, as competências essenciais e as competências dos indivíduos. (ZARIFIAN, 2001).

Na dimensão estratégica das organizações, o conceito de competências é apresentado geralmente como desdobramento da corrente *resource based view* (PENROSE, 1980; WERNERFELT, 1984; RUMELT, 1984; BARNEY, 2001), a qual defende a ideia de que os recursos internos da empresa constituem seus principais fatores de competição e compreende

a empresa como um conjunto de recursos. Para Penrose (1980), entre os recursos disponíveis na firma estão os físicos (constituídos de bens tangíveis) e humanos (trabalho qualificado ou não, *staffs* administrativo, financeiro, legal, técnico e gerencial).

A *resource based view* (VBR), inspirada em Penrose (1980) e em outras obras clássicas da economia e da administração, é um dos esforços para tentar compreender e explicar a realidade turbulenta dos negócios no mundo contemporâneo tendo como referência o ambiente interno das organizações. (BARBOSA e RODRIGUES, 2005).

O conceito de recurso também foi salientado por Wernerfelt (1984), que o define como algo que pode ser encarado como um ponto forte ou fraco da firma, ou como aqueles ativos tangíveis e intangíveis que estão associados de forma permanente à empresa. Essa abordagem de Wernerfelt apresenta uma forma de utilizar recursos como a principal fonte de vantagem competitiva da empresa, difícil de ser alcançada por outros. Alguns exemplos de recursos para o autor são: nome da marca, conhecimento tecnológico desenvolvido na empresa, emprego de pessoal qualificado, contratos de negócio, maquinário, procedimentos eficientes, capital, etc.

O pensamento centrado no interior da organização calcado nas premissas da VBR continuou aprimorando-se para acompanhar mudanças na natureza da competição decorrentes das recentes revoluções tecnológicas e do avanço no processo de globalização. Como consequência, a partir dos anos 1990, grande relevância passou a ser dada aos ativos intangíveis das empresas (HERZOG, 2001). Os mesmos estão ligados, de acordo com o autor, à capacidade singular da firma de selecionar e combinar recursos em arranjos inovadores, tais como conhecimentos, rotinas internas, ferramentas de gestão, habilidades e aptidões individuais, todos eles relacionados diretamente à capacidade de ação da empresa.

Segundo Venkatraman e Subramaniam (2002), a visão de que os recursos intangíveis estão substituindo os ativos físicos como fonte primária de vantagem competitiva vem ganhando espaço juntamente com a ideia de que os diferenciais de desempenho entre as organizações parecem ser mais bem explicados pela posse de recursos intelectuais em detrimento dos ativos de natureza física.

Pode-se dizer que, além do conceito de recursos, outros dois conceitos – que fundamentam a abordagem sobre competências organizacionais – estão presentes na VBR: ambiguidade causal e dependência de percurso (DOLABELLA; BITENCOURT, 2006). A ambiguidade

causal é, na verdade, a incerteza existente em qualquer novo processo de criação ou produção e que faz com que a eficiência de um novo entrante tenda a variar e o risco assumido gere ou não o sucesso empresarial. (RUMELT, 1984, *apud* FOSS, 1997). A ambiguidade causal torna-se uma barreira contra a imitação pela concorrência, já que não se sabe ao certo qual fator está levando à diferenciação da empresa. (BARNEY, 1991).

A dependência de percurso está relacionada às condições históricas únicas da empresa. A aquisição e a exploração de recursos dependem de onde a empresa se encontra em determinado tempo e local, ou seja, da história de sua existência ao longo dos anos. (BARNEY, 1991). Esse conceito enfatiza, ainda, que a história e a trajetória da empresa devem gerar competências dinâmicas, inovadoras nos processos organizacionais e em constante evolução, de forma a acompanhar as mudanças e as demandas do mercado e garantir a sobrevivência e a vantagem competitiva da organização. (NELSON, 1991, *apud* FOSS, 1997; LEONARD-BARTON, 1992).

Referindo-se aos elementos decisivos para o aumento da competitividade das empresas, Prahalad e Hamel, no início da década de 1990, contribuíram para a evolução do termo competência no nível organizacional, no campo da teoria estratégica, com o conceito de *core competence*. Esse termo ou competências essenciais, para os autores, significa o conjunto de habilidades e tecnologias disponíveis nas empresas, as quais são fundamentais para o sucesso competitivo da organização a longo prazo, desde que não sejam tratadas isoladamente, contribuindo para uma ampla variedade de mercados de produtos em potencial.

Para Prahalad e Hamel (1990), competências essenciais referem-se a atributos organizacionais que atendem a três requisitos: gerar benefícios percebidos pelos clientes, ser difícil de imitar pela concorrência e prover acesso a diferentes mercados.

Segundo esses autores, determinados recursos das organizações são condicionantes para o sucesso da empresa diante da concorrência. O domínio e a forma de gestão de recursos difíceis de ser imitados proporciona vantagem competitiva para as organizações. Portanto, as competências organizacionais são competências que a organização possui em diversas áreas, entre as quais apenas algumas são essenciais e fundamentais para a definição de sua estratégia competitiva. Para mostrar a importância do conceito de competências essenciais na vantagem competitiva da organização, Prahalad e Hamel (1990, p. 82), utilizam a metáfora da árvore:

A corporação diversificada é uma grande árvore. O tronco e os galhos são os produtos essenciais, e os galhos menores, as unidades de negócio; as folhas, as flores e os frutos são os produtos finais. A raiz, que promove nutrição, sustentação e estabilidade, é a competência essencial.

Mills *et al.* (2002, p. 14) trazem outra ideia importante para compreender a competência organizacional: a competência é construída a partir de recursos. São os recursos que, articulados e coordenados, podem configurar as competências organizacionais. Esses autores (2002, p. 26) aprofundam a distinção entre competência e recurso:

Para distinguir entre competência e recurso, pergunte se o item em questão é algo que a organização “tem” ou “tem acesso a”. Se sim, é um recurso, e será mais bem expresso como um nome. Se é algo que a organização faz, é uma competência, e será mais bem expressa como um verbo.

Ainda para esses mesmos autores, cada competência constitui-se a partir de uma série de recursos (tangíveis e intangíveis), assim como os recursos relativos aos procedimentos, a cultura e os valores, as redes de relacionamento e as iniciativas importantes para a mudança organizacional. Esses recursos são importantes quando criam valor, são raros, únicos, não substituíveis e versáteis (BARNEY, 1991), de tal maneira que, articulados, formam as competências essenciais das empresas (PRAHALAD; HAMEL, 1990; MILLS *et al.*, 2002), ou seja, as atividades mais elevadas no nível corporativo, chaves para a sobrevivência da empresa e fundamentais para o desempenho estratégico. (MILLS *et al.*, 2002).

Importante ressaltar que, segundo os autores, cada um desses recursos não pode ser pensado separadamente, classificado como tangível ou não, com base em conhecimento ou sistemas, pois pode ser uma mistura deles não facilmente separáveis. Dentro dos grupos, eles podem ser classificados da seguinte maneira, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Categorias de Recursos segundo Mills

Categoria de Recursos	Descrição
Recursos Tangíveis	Prédios, plantas, equipamentos, empregados, licenças exclusivas, posição geográfica, patentes, ações e outros itens ligados à infraestrutura física.
Recursos de Conhecimentos, Habilidades e Experiências	Um importante conjunto frequentemente não escrito, de conhecimento tácito, que os detentores podem não saber que possuem.
Recursos de Sistemas e Procedimentos	Ampla conjunto de documentos tangíveis de sistemas, desde recrutamento e seleção até avaliação de desempenho e sistemas de recompensas, sistemas de compras, etc. Estes documentos e processamentos são tangíveis, mas sua aplicação eficaz exige recursos intangíveis como conhecimento, habilidades e experiência dos operadores e usuários dos sistemas.
Recursos Culturais e de Valores	Tipo de recurso intangível frequentemente desenvolvido por longos períodos de tempo e dependente das atitudes dos fundadores e eventos passados. Esta categoria inclui memórias de incidentes críticos, bem como de valores, crenças, comportamentos preferidos, etc. A crença de indivíduos que têm poder pode ser importante.
Recursos de Redes de Relacionamento	Grupos de interesse dentro da organização, redes envolvendo pessoas da empresa e fornecedores, clientes, autoridades legais ou consultores. Estão incluídas marca e reputação nesta categoria.
Recursos importantes para mudança	Um recurso-chave relacionado ao reconhecimento de quando recursos valiosos se tornam ultrapassados e precisam ser mudados ou mesmo destruídos. Exemplos como crenças de trabalhadores e administradores influentes, existência de recursos para implantar mudanças (como dinheiro para investimento).

Fonte: Mills *et al.* (2002, p. 20-21).

Em outras palavras, Mills *et al.* (2002) entendem que o recurso é uma potencialidade, enquanto a competência é uma ação, e propõem três medidas para caracterizar a importância de recursos: valor, sustentabilidade e versatilidade. Eles são assim explicados (Mills *et al.*, 2002, p. 21):

- ✓ Valor: o desempenho viabilizado pela competência oferece uma vantagem competitiva valiosa para o cliente;
- ✓ Sustentabilidade: esta vantagem deve ser sustentável ou durável, difícil de imitar;
- ✓ Versatilidade: este recurso deve ser versátil e portanto útil para várias áreas de produtos e mesmo mercados; deve prover acesso a novos mercados”.

Para Fleury e Fleury (2001), a questão central que envolve as competências organizacionais é a possibilidade de combinar diferentes competências para conceber, produzir e entregar produtos aos clientes. “Competência seria, desta forma, a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços”. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Novas maneiras de pensar a aparente contradição entre estratégias baseadas no posicionamento externo (PORTER, 1980) e estratégias sustentadas em recursos internos têm contribuído com alternativas mais adequadas ao atual momento da economia. Isso porque essas novas formulações buscam exatamente valorizar o dinamismo da relação entre ambiente externo e as competências e recursos internos como o elemento fundamental na formulação estratégica (TEECE *et al.*, 1997; JAVIDAN, 1998). Esta é a interpretação de autores como Teece *et al.* (1997), que elaboraram o conceito de capacidades dinâmicas, ou seja, as competências não poderiam nunca ser tomadas como estoque de recursos, mas como recursos mobilizados, em movimento e em desenvolvimento permanente (TEECE *et al.*, 1997). Assim, as discussões sobre competências organizacionais introduzem uma importante dimensão que é seu caráter dinâmico nos processos organizacionais.

Teece *et al.* (1997, *apud* FOSS, 1997, p. 270) definem que “as capacidades dinâmicas são o subestabelecimento de competências/capacidades que permitem à firma criar novos produtos e processos e responder às circunstâncias de mudanças do mercado”.

Na mesma linha das competências como um movimento constante, capaz de acompanhar as mudanças organizacionais, Helfat e Peteraf (2003, p. 997) entendem que, “por definição, capacidades dinâmicas envolvem adaptação e mudança, porque elas constroem, integram ou reconstróem outros recursos e capacidades”. Dessa forma, as autoras reafirmam a abordagem do ciclo de vida da capacidade, para evidenciar o caráter dinâmico das competências, sendo esse ciclo capaz de explicar a fonte de heterogeneidade das empresas.

Para Nisembaum (2000), é necessário que haja confronto entre competências e mercado, para identificar o *gap* existente entre as competências organizacionais atuais e as que precisam ser desenvolvidas, com os mercados presente e futuro. Esse confronto permite que sejam feitas análises que levem à construção de novas competências ou ao aprimoramento das atuais.

Por fim, a perspectiva das competências contempla também a teoria da firma baseada em conhecimento (DEMSETZ *apud* KNUDSEN, 1996). Sob esse enfoque, o autor argumenta que a organização é interpretada como uma entidade acumuladora de conhecimentos, que adquire novos conhecimentos por meio de um processo cumulativo. Ao longo do tempo, para ele, os mesmos são gradualmente incorporados à estrutura formal e informal da empresa. Para KNUDSEN (1996), o conhecimento é responsável pela criação de estruturas cada vez mais complexas derivadas da estrutura existente tendo em vista o propósito de abrigar novas funções

requeridas.

Para Reed e DeFillippe (1990), a obtenção de uma vantagem competitiva requer investimento na criação e no desenvolvimento de competências em cuja base estão o conhecimento tácito, a complexidade e a especificidade. O conhecimento tácito descreve informação e habilidades não codificáveis e não explicitamente replicáveis. A complexidade descreve o campo das inter-relações entre habilidades e outras competências baseadas no conhecimento. A especificidade descreve o caráter idiossincrático dos recursos e das habilidades da empresa. (MAZALLI *et al.*, 2005).

A ilustração 3 procura destacar alguns dos importantes aspectos abordados no referencial teórico até aqui.

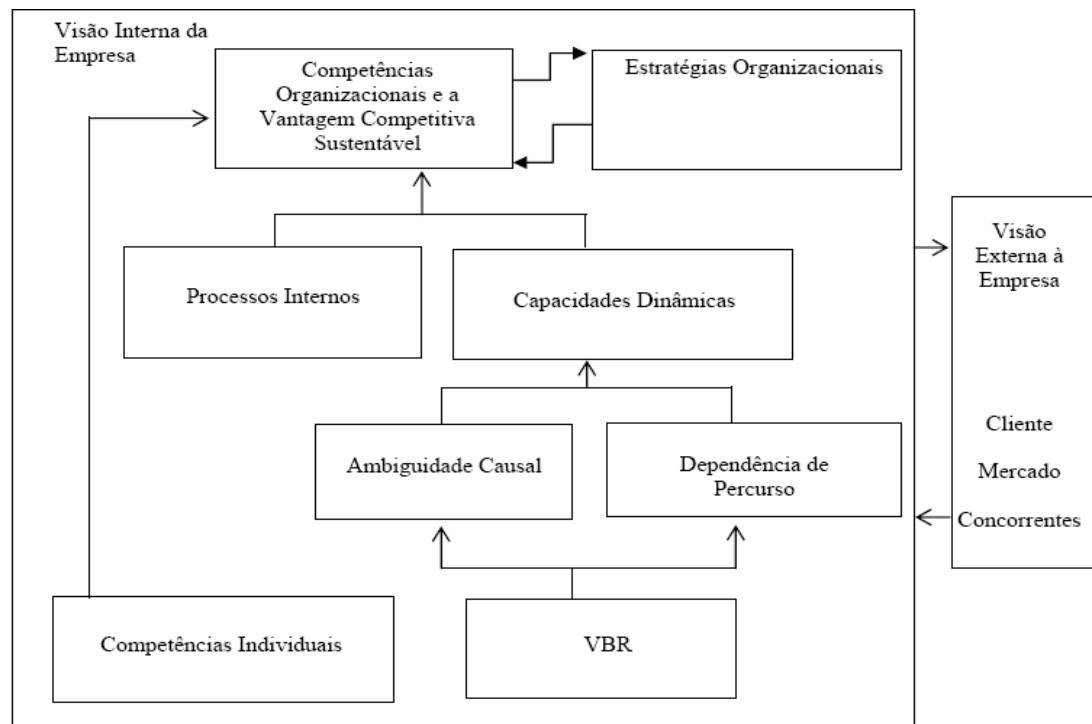


Ilustração 3 – Mapa Conceitual sobre a Construção da Noção de Competências Organizacionais

Fonte: DOLABELLA e BITENCOURT (2006, p. 4)

Essa ilustração tem por objetivo exemplificar os conceitos e dimensões de competência apresentados até aqui. Na base da figura está o conceito de competências individuais, com o qual se iniciou a abordagem sobre competências, diretamente ligado às competências organizacionais. Na outra ponta, encontra-se a teoria econômica da VBR, que fundamentou a construção da abordagem sobre competências organizacionais. Partindo do princípio de que

os recursos são a força da empresa, a VBR defende dois argumentos fundamentais para a diversificação e heterogeneidade da empresa ao longo do tempo: a ambiguidade causal e a dependência de percurso. Com eles surgem novas discussões sobre a associação das capacidades dinâmicas com os processos internos, ligando as competências nas diferentes áreas da empresa de forma dinâmica para atender às mudanças do mercado. Esses fatores relacionados fundamentaram a abordagem das competências organizacionais no campo estratégico, evidenciando a articulação das competências organizacionais com as estratégias da empresa para a vantagem competitiva sustentável. Ao mesmo tempo que as competências sugerem a criação das estratégias, também influenciam o desenvolvimento de novas competências para atender aos diferentes clientes e mercados. (DOLABELLA; BITENCOURT, 2006).

2.2.2 Os Níveis de Competência nas Organizações

A classificação dos níveis de competência que se formam na organização pode ser explicada da seguinte maneira: em um nível mais geral, temos as competências organizacionais, que se evidenciam nas unidades e funções. Destas, algumas são consideradas competências essenciais e são básicas quando da elaboração da estratégia competitiva. As competências essenciais produzem atributos que constituem as competências distintivas percebidas pelos clientes. Essas competências são formadas a partir da combinação de recursos da organização.

Fleury e Oliveira Jr. (2002) apresentam as dimensões organizacionais da competência, que se classificam em:

Essenciais: são as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência;

Funcionais: são as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo);

Individuais: são as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.

No que tange às competências essenciais, influência maior advém do conceito já apresentado de *core competence* (PRAHALAD; HAMEL, 2000; 2005), isto é, competências organizacionais extraordinárias que viabilizariam diferenciais competitivos sustentáveis. “Uma competência essencial é uma fonte de vantagem competitiva, pois é competitivamente única e contribui para o valor percebido pelo cliente ou para o custo. Entretanto, embora todas

as competências essenciais sejam fontes de vantagem competitiva, nem todas as vantagens competitivas são competências essenciais”. (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p.237).

Para esses autores (1995), as competências essenciais estariam por trás dos produtos de uma empresa e permitiriam a diversificação de sua presença no mercado pela criação efetiva de valor para os clientes. O conceito de competências essenciais seria peça importante no posicionamento da organização frente à concorrência, sendo portanto necessário seu enraizamento na gestão. A gestão das competências encarregar-se-ia de cinco tarefas:

(1) identificar as competências essenciais existentes; (2) definir uma agenda de aquisição de competências essenciais; (3) desenvolver as competências essenciais; (4) distribuir as competências essenciais e (5) proteger e defender a liderança das competências essenciais. (HAMEL; PRAHALAD, 1995, p. 261).

Entretanto, essas mesmas competências essenciais, que podem garantir, hoje, a vantagem competitiva da empresa, podem constituir fonte de dificuldades para a empresa no futuro, transformando-se em rigidez essencial. Essa “rigidez essencial”, termo usado por Leonard-Barton (1995), inibe a inovação e é decorrente da dificuldade que as empresas têm em mudar, principalmente quando o comportamento e as ações gerenciais precisam ser modificadas para alavancar o sucesso do negócio. Por isso, trazendo novamente a contribuição de Teece *et al.* (1997), já citados neste estudo, a competência essencial deve ter uma natureza dinâmica para previni-la de tornar-se uma rigidez essencial, principalmente em ambientes caóticos e turbulentos: Dinâmica refere-se à capacidade de renovar as competências de forma a obter congruência com o ambiente de negócios em mudança (TEECE *et al.*, 1997). Certas respostas inovativas são necessárias quando “o *timing* do mercado é crítico, a taxa de mudança tecnológica é rápida e a natureza da futura competição e os mercados são de difícil determinação”(TEECE *et al.*, 1997, p. 515)

O debate sobre competências, recursos e estratégias é resgatado e aprofundado no estudo de Mills *et al.* (2002). Esses autores (2002, p. 9) ampliam os trabalhos de Prahalad e Hamel, procurando ir além do conceito de competências essenciais, e definem competência como a “forma de descrever o quão bem uma firma desempenha suas atividades necessárias”.

Para Mills *et al.*(2002, p. 13), do ponto de vista estratégico, a competência distintiva refere-se “às competências e atividades que os clientes reconhecem como diferenciadoras de seus concorrentes e que proveem vantagem competitiva”. Eles apresentam outra classificação de competência, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de Competências

Categorias de Competência	Descrição
Competência Essencial	Refere-se às atividades de alta competência, importantes para o nível corporativo, as quais são chaves para a sobrevivência da organização e centrais para sua estratégia.
Competência Distintiva	Refere-se às atividades de alta competência que os clientes reconhecem como diferenciadoras dos concorrentes e que proveem vantagem competitiva.
Competência Organizacional ou das Unidades de Negócio	Um pequeno número de atividades-chave, normalmente entre três e seis, esperadas de cada unidade de negócios da empresa.
Competência de suporte	Uma atividade que é valiosa para suportar um leque de outras atividades. Por exemplo, uma competência para construir e trabalhar produtivamente em equipe pode ter um impacto maior na velocidade e qualidade de muitas atividades na empresa.

Fonte: Mills *et al.* (2002, p. 13).

Para compreender as competências organizacionais, segundo a metodologia criada por Mills *et al.* (2002), denominada de Arquitetura de Competências e Recursos, fazem-se necessários alguns passos: a) separar aspectos relacionados à percepção dos clientes; b) avaliar as competências técnicas e de apoio que as sustentam; c) decompor os recursos constitutivos de cada tipo de competência. Como competências envolvem uma esfera de dinamicidade ao longo do tempo, faz-se necessário considerar o desenvolvimento de tais competências na organização.

A definição das competências da organização é elemento-chave dentro da estratégia. O quadro 3, a seguir, apresenta de maneira sintética a visão dos autores consultados a respeito do conceito e definições de competências organizacionais.

Quadro 3 – Síntese de Conceitos de Competências Organizacionais

Conceito	Definição
Evento Zarifian (2001); Maturana e Varela (2001)	Fato parcialmente inesperado que perturba o andamento normal da produção questionando a sua autorregulação. “Alguma coisa que sobrevém de forma parcialmente imprevisível, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva.” (ZARIFIAN, 2001, p. 41-42) O evento pode acontecer tanto no ambiente interno quanto externo da organização.
Competências Organizacionais Prahalad e Hamel (1990, 1995, 2005)	Atributos organizacionais que atendem a três requisitos: gerar benefícios percebidos pelos clientes, ser difícil de imitar pela concorrência e prover acesso a diferentes mercados. O domínio e a forma de gestão de recursos difíceis de serem imitados proporcionam vantagem competitiva para as organizações.
Recursos Mills <i>et al.</i> (2002)	Algo que a organização possui, ou a que tem acesso mesmo que temporário, e que pode ser fonte de vantagem ou desvantagem competitiva sustentável. Podem ser tangíveis ou intangíveis.
Competências Essenciais Prahalad e Hamel (1990, 1995, 2005)	É uma fonte de vantagem competitiva, pois é competitivamente única e contribui para o valor percebido pelo cliente ou para o custo. Entretanto, embora todas as competências essenciais sejam fontes de vantagem competitiva, nem todas as vantagens competitivas são competências essenciais.
Categorias de Competências Mills <i>et al.</i> (2002)	Competências distintivas: atividades de alta competência que os consumidores reconhecem como diferenciadoras e, portanto, geram vantagem competitiva. Competência de unidade de negócio: pequeno número de atividades-chave, entre 3 e 6, esperadas de cada unidade de negócios da organização. Competências-suporte ou metacompetências: atividades valorizadas por darem suporte a diversas outras atividades com impacto em velocidade e qualidade.
Capacidades Dinâmicas Teece <i>et al.</i> (1997) e Mills <i>et al.</i> (2002)	Competências com natureza dinâmica, renováveis, de forma a obter congruência com o ambiente de negócios em mudança.

O presente estudo deverá adotar os conceitos de competências essenciais e distintivas de Prahalad e Mills. Também pretende identificar o processo de construção de competências organizacionais no plano intraorganizacional (MILLS *et al.*, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FLEURY; FLEURY, 2004; BECKER, 2004), tratando da articulação dos recursos e atividades desenvolvidos pelas áreas internas da organização. Que recursos e que competências a área de Tecnologia e Informação de uma Instituição de Ensino Superior, por exemplo, precisa desenvolver e mobilizar a fim de contribuir com uma diretriz estratégica do tipo “ser referência em âmbito nacional na oferta de EAD?”. Parte-se do pressuposto que é o processo de desenvolvimento de competências, no nível das diferentes áreas de uma IES (comercial, TI, pedagógico, financeiro, por exemplo), que vai concretamente sustentar as diretrizes e projetos estratégicos.

As IES são um tipo de organização que desenvolve uma atividade bastante peculiar e que exige práticas de gestão específicas. Seu principal negócio é a formação profissional, com atividades de ensino e educação para disseminação do conhecimento, atendendo às demandas de suas comunidades internas e externas (IPAE, 2009). Organizações educacionais, chamadas IES, possuem objetivos gerais que são comuns a outras instituições, tais como a promoção do aprendizado, da cultura, do desenvolvimento socioeconômico do país e das condições de vida da sociedade (PIAZZA, 1997). As IES também encaram desafios e metas a cumprir, por isso devem formular estratégias para alcançar resultados e precisam de aperfeiçoamento constante em seus processos de gestão. O grande desafio que se impõe aos gestores das IES está em conseguir atender a todas essas exigências qualitativas e, ao mesmo tempo, obter resultado econômico nas organizações que dirigem. (ANDRADE, 2003).

Para Mazalli *et al.* (2005), as principais mudanças no que se refere à oferta de cursos pelas IES podem ser agrupadas em três grandes categorias: cursos tecnológicos, cursos de curta duração e flexibilização dos cursos presenciais (inserindo módulos semipresenciais em sua grade e cursos totalmente a distância).

Nesse sentido, as IES buscaram alternativas de aumento de receita real pela ampliação da oferta de novos cursos (de graduação e pós-graduação), prestação de serviços e parcerias com demais entidades públicas e privadas para cursos de formação profissional. O interesse pela adoção das novas tecnologias, pelo credenciamento e pela oferta de EAD caracteriza-se como alternativa de novos caminhos para crescimento e sobrevivência em meio à concorrência. Isso exigirá dessas organizações educacionais o desenvolvimento de competências essenciais e distintas, capazes de produzir vantagens competitivas.

Competências essenciais, com caráter dinâmico, requerem aprendizagem organizacional para seu desenvolvimento e atualização contínua. (HIT; KEATS; DEMARIE, 1998). A aprendizagem ocorre no âmbito do indivíduo, do grupo e da empresa (em nível corporativo), fruto de processos de mudança no ambiente, de ameaças e oportunidades, de eventos inesperados, que lhes proporcionem a possibilidade de aprendizado e, portanto, de incremento de sua vantagem competitiva.

A próxima seção foi dedicada à discussão sobre os processos de mudança e aprendizado organizacional, ou seja, a forma como as competências são adquiridas pelas organizações, e suas diversas abordagens teóricas. Dessa forma, tomando por base os eventos iniciados no ato

de credenciamento das IES para a oferta de EAD, pretende-se reunir condições de identificar se houve alteração nas demandas por competências por parte dessas entidades, e se estas organizações buscaram atender a essas demandas. Em caso positivo, a mudança de competências das instituições de ensino relacionam-se à transformação de suas estruturas, processos e do ambiente externo? O pressuposto das mudanças é a caracterização de processos de aprendizado – aspecto destacado pelos autores dedicados ao tema das competências.

2.3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E APLICAÇÕES

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento e a incorporação de competências pelas IES que se credenciaram para a oferta de EAD constituem um processo de mudança organizacional, que pode caracterizar a aprendizagem de natureza organizacional, a presente seção deste estudo dedicou-se a resgatar algumas abordagens sobre o tema. O desenvolvimento de competências gerou mudanças nas rotinas e no comportamento das IES pesquisadas? Houve mudança na cultura organizacional dessas IES, identificada pelas transformações nas estruturas e na organização do trabalho? A identificação da mudança de hábitos, símbolos, mitos, sistemas organizacionais, ou seja, a memória dessas IES pode ter um papel determinante na aprendizagem organizacional. Por isso o interesse pelo tema nesta seção do estudo, mesmo que de forma secundária, tangenciando a formação das competências organizacionais.

Para Antonello (2005), os conceitos de aprendizagem organizacional surgiram com maior força a partir dos anos 1980. Suas premissas são baseadas em fatores como estratégia organizacional, cultura, estrutura organizacional e capacidade de resolução de problemas como determinantes dos resultados de aprendizagem. Para Marcon (2007), esse conceito vem sendo incorporado na administração, no intuito de explorar fenômenos de mudança no comportamento organizacional. Para Finger e Brand (2001), a aprendizagem organizacional é um processo de transformação pelo qual as partes interessadas da organização, individual e coletivamente, contribuem por meio de sua aprendizagem.

O tema ganhou ainda mais notoriedade a partir do início da década de 1990, principalmente após a publicação dos trabalhos de Peter Senge. Os estudos sobre aprendizagem organizacional, no entanto, já eram recorrentes na área da administração desde a década de 1970. Cris Argyris e Donald Schon, em parceria, são responsáveis por alguns dos textos

seminais sobre aprendizagem organizacional, como o conceito de circuitos de aprendizagem, uma das contribuições mais disseminadas desses autores. (FLEURY; OLIVEIRA JR., 2002).

Na última década, o interesse pelo tema, como fruto de processos de mudanças nas organizações, cresceu exponencialmente a ponto de colocá-lo em posição de destaque entre os novos títulos bibliográficos de gestão empresarial, entre os novos cursos para administradores – inclusive em nível de pós-graduação – e também dentro das organizações, com a criação de cargos específicos, departamentos, ou de grupos de trabalho para implantação de alguma prática relativa ao assunto.

Por ser um conceito relativamente recente – e ainda em construção –, diferentes pontos de vista surgiram e foram apresentados em livros, artigos ou seminários por autores das mais variadas nacionalidades, tendências e formações acadêmicas. O tema já foi tratado na administração, na psicologia, na ciência da computação, na educação. É, sem dúvida, um dos chamados temas transversais. No entanto a própria definição de aprendizagem é controversa, sobretudo quando o foco é transferido do indivíduo para a organização.

Considerando as organizações sob diferentes dimensões, a literatura apresenta várias definições para aprendizado organizacional. Prange resgata o debate sobre a aprendizagem organizacional citando os primeiros artigos na década de 1960, porém, apenas no final dos anos 1970, é que uma série mais regular de estudos e livros começou a ser divulgada. A autora indica como trabalhos significativos desse período os de Argyris e Schön (1978), Duncan e Weiss (1979), March e Olsen (1975) e Nonaka e Takeuchi (1997). Nas décadas de 1980 e 1990, o volume de trabalhos publicados internacionalmente cresceu de maneira expressiva, transformando o tema em um dos principais entre os estudos organizacionais. (PRANGE, 2001).

Por exemplo, para Simon (1970), o aprendizado organizacional é definido como crescimento de *insights* e reestruturações bem-sucedidas dos problemas organizacionais pelos indivíduos sobre os elementos estruturais e de *performance* da organização. Já Dogson (1993) descreve-o como as maneiras com que a firma constrói, suplementa e organiza o conhecimento e rotinas ao redor de suas atividades e dentro de sua cultura, bem como adapta e desenvolve a eficiência organizacional pela melhoria da utilização das habilidades de sua força de trabalho. Para o autor, aprendizado organizacional é um conceito dinâmico, capaz de unificar vários níveis de análise, tais como individual, grupal e corporativo, servindo para destacar a natureza

da mudança contínua das organizações. Com isso, tem-se que os limites do campo da aprendizagem organizacional apresentam-se como maleáveis e tênues (DIERKERS *et al.*, 2001), tendendo a mover-se ao encontro de outras teorias organizacionais.

Na visão de Prange (2001), os fenômenos relacionados à linguagem e à construção de imagens adquirem maior importância para os estudos sobre a aprendizagem organizacional. Com essa formulação, a autora afirma que as teorias de aprendizagem organizacional devem abandonar a pretensão de construção de ferramentas para uso objetivo na gestão. As teorias deveriam, em vez disso, ser lentes ou filtros através dos quais os fenômenos pudessem ser mais bem compreendidos. Sua posição aproxima-se então do que ela denomina como um “paradigma interpretativo, que toma a realidade como socialmente construída, e não como ocultadora de regras a serem descobertas”. (Prange, 2001, p. 43). Assim, aos estudos não seria possível estabelecer generalizações prescritivas, mas apenas descrever processos e resultados de aprendizagem organizacional.

Já Levit e March (1991) consideram que o aprendizado organizacional realiza-se quando inferências retiradas da experiência são incorporadas às rotinas que guiam comportamentos. O aprendizado organizacional é visto por esses autores como baseado em rotinas, dependente da história e orientado para metas. Argyris e Schon (1978) concebem a aprendizagem como envolvendo a detecção e correção do erro, processo que permite à organização realizar suas políticas e alcançar seus objetivos. Já Di Bella e Nevis (1998) descrevem a aprendizagem como a capacidade ou os processos, dentro da organização, que a partir de sua experiência mantêm ou melhoram sua *performance*.

Para Finger e Brand (2001), o conceito de aprendizagem centra-se principalmente na dimensão cultural da organização. A cultura, de fato, não pode ser transformada sem que haja ao mesmo tempo transformação nas estruturas e na organização do trabalho. Assim, estruturas hierárquicas rígidas, processos decisórios demasiadamente verticalizados e unidades de trabalho desintegradas e competitivas entre si são sinais de falta de suporte organizacional à transferência de aprendizagem. (MARCON, 2007).

Nicolini e Mezner (1991) apontam pelo menos duas razões para a variedade de posições no debate sobre aprendizagem organizacional. A primeira razão consiste no fato de a aprendizagem organizacional possuir várias características. No que se refere ao fenômeno da aprendizagem na organização, é preciso relevar, por exemplo, quatro tipos de processos: a

aquisição de conhecimento, a distribuição e a interpretação de informação, e a memória organizacional. A decisão de estudar a aprendizagem envolveria de saída uma escolha de qual das características do fenômeno abordar. (HUBER, 1991, *apud* NICOLINI; MEZNAR, 1995)

Uma segunda razão consiste nas diversas maneiras de conceituar o que é aprendizagem organizacional. Shrivastava (1983, *apud* NICOLINI; MEZNAR, 1995) aponta ser possível sintetizar a aprendizagem organizacional de quatro maneiras diferentes: como experiência institucional, como fenômeno de adaptação, como processo de mudança de pressupostos compartilhados e, por fim, como processo de relações resultantes de ações e conhecimentos desenvolvidos.

Já Abbad e Borges-Andrade (2004) sustentam que, uma vez que os modelos cognitivos individuais são compartilhados pelos membros da organização, ocorre o processo de aprendizagem organizacional. “Os processos de aprendizagem, nessa perspectiva, são estreitamente relacionados aos processos de difusão e socialização organizacionais”. (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 270).

A aprendizagem pode ser entendida como um processo de mudança provocado por estímulos diversos e mediado por emoções que podem ou não produzir mudança no comportamento da pessoa (FLEURY; OLIVEIRA JR., 2002). Sob essa perspectiva, quando a organização passa por um processo de transformação, constata-se que houve aprendizagem organizacional. (ANTONELLO, 2005).

Em coerência com essa proposição, as novas tecnologias da informação e comunicação (TCIs) podem ser apontadas como marco importante na história, já que são consideradas como eventos disparadores de mudanças nas organizações.

Löbler *et al.* (2006) afirmam que várias tecnologias contribuem para a alteração de um cenário de negócios, entre elas a rede mundial de computadores, a Internet, uma tecnologia que altera e dinamiza processos, estruturas e mesmo culturas, com mudanças que oferecem um novo canal de comunicação com o mercado. Para Cano *et al.* (1999), a Internet possibilitou o surgimento de organizações virtuais, isto é, organizações que se caracterizam por integrar dinamicamente, por meio da tecnologia da informação (TI), demandas e recursos.

Peter Senge (1990), em seus textos sobre aprendizagem organizacional, comenta que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, explorar e experimentar. Infelizmente, a maioria

das organizações é mais orientada para controlar o indivíduo do que para propiciar-lhe condições de aprendizagem. Senge (1990) foca inicialmente o indivíduo, seu processo de autoconhecimento, de clarificação de objetivos e projetos sociais. Em seguida, esse foco desloca-se para o grupo e, finalmente, através do raciocínio sistêmico, para a organização.

O conceito de aprendizagem abarca o fato de que as organizações deveriam estar em estado contínuo de aprimoramento, tornando-se algo mais do que são no presente. Aprender é ganhar experiência, construir competências (FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS *et al.*, 2005), evitar cometer os erros do passado e reconhecer os atuais erros que desperdiçam e dissipam recursos, com os gestores sendo chamados para antecipar e reconhecer questões não respondidas ou resolvidas, utilizando e construindo habilidades para solucioná-las. (ARGYRIS; SCHON, 1978; SENGE, 1990; DI BELLA; NEVIS, 1998).

O conceito de aprendizagem é essencial para a compreensão de como as organizações evoluem ao longo do tempo, por isso é um conceito dinâmico que incorpora a noção de mudança contínua e integrada, de forma sistêmica, a esfera individual, grupal e organizacional. (ANTONELLO, 2005).

2.3.1 Aprendizagem Organizacional: Conceitos Relacionados

A literatura de aprendizagem organizacional estabelece relações com a estratégia, com a mudança, com a cultura organizacional, com a gestão do conhecimento e, em alguns casos, com as competências. (HAMEL; HEENE, 1994; SANCHES; HENNE, 1997, DREJER, 2000; SANCHES, 2001; FLEURY; FLEURY, 2004; PATRIOTA, 2003). Segundo Ruas *et al.* (2005), existe uma carência de estudos e aplicações empíricas na literatura da área de formação e desenvolvimento de competências, relacionando-as com a aprendizagem organizacional em processos e práticas de trabalho.

Estabelecer as diferenças conceituais entre aprendizado, mudanças e adaptação não é tarefa considerada fácil, pelo contrário, torna-se complexa na medida em que eles aparecem como tópicos fortemente referenciados no conjunto de estudos organizacionais, como na teoria comportamental da firma (CYERT; MARCH, 1963), na teoria evolucionária (NELSON; WINTER, 1982), nas organizações como sistemas (KATZ; KAHAN, 1987), nos estudos contingencialistas (CHANDLER, 1962; LAWRENCE; LORSCH, 1973; MILES; SNOW, 1978) ou na gerência estratégica (ANSOFF, 1981; PORTER, 1992; MINTZBERG, 2003),

dentre outros. O fato é que esses *approachs*, apesar de se diferenciarem nas soluções para gerenciamento da relação organização-ambiente (PAWLOWSKY, 2000), concordam que o critério último da organização é a sobrevivência de longo prazo ou seu crescimento, e que, para realizá-los, as organizações devem promover o alinhamento ambiental no sentido de se manterem inovativas e competitivas (FIOL; LYLES, 1985), seja pela identificação das características ambientais e pelo desenho de arquiteturas compatíveis com seu ambiente, seja pelas escolhas estratégicas para o gerenciamento. É consenso, nessas teorias, que a adaptação ao ambiente decorre de mudanças organizacionais, que por sua vez significam aprendizado organizacional. Nesse sentido, o aprendizado organizacional implica adaptação ao ambiente (VERSIANI, 2006).

Também Fiol e Lyles (1985) dizem encontrar a noção do aprendizado dispersa e diluída em vários estudos que tratam do alinhamento ambiental, principalmente daqueles que compartilham o argumento de que a adaptação ao ambiente é a essência da gerência estratégica, pois esta é a chave para lidar com mudanças que ocorrem no ambiente e envolvem um contínuo processo de escolhas. Após a constatação de que a noção de aprendizagem está presente nos estudos em gestão desde que se adotou o paradigma dos sistemas (MIRVIS; MARYLAND, 1996), em uma perspectiva mais sofisticada, Miller (1996) postula que a noção de aprendizagem perpassa todos os eixos dos extremos das dimensões voluntarismo *versus* determinismo presentes nesses estudos. Então, cria uma tipologia que descreve modos de aprendizado desse *continuum*, os quais são distinguidos pela limitação que se imputa ao pensamento e ação dos indivíduos.

Para Hedberg (1981), os hábitos, símbolos, mitos, sagas e sistemas organizacionais filtram e interpretam os estímulos do meio associando-os a determinada resposta que leva a novas aprendizagens da organização. Ou seja, são as memórias, ou a cultura das organizações, que tem um papel determinante na aprendizagem organizacional.

Para Tacla (2002), o termo aprendizagem é visto sob dois ângulos, ou sentidos diferentes.

“O primeiro refere-se à trajetória ou caminho ao longo do qual segue a acumulação de competências tecnológicas. A trajetória pode variar ao longo do tempo: competências tecnológicas podem ser acumuladas em direções e velocidades diferentes. O segundo sentido refere-se aos vários processos pelos quais o conhecimento é adquirido pelos indivíduos e convertido para o nível organizacional, ou seja, os processos pelos quais a aprendizagem individual se converte em aprendizagem organizacional”. (TACLA, 2002, p. 115-116).

Dessa forma, para o autor, aprendizagem é compreendida como processo que permite à empresa acumular as próprias competências. É por meio da acumulação de competências tecnológicas próprias que as empresas podem aprimorar seu desempenho técnico e econômico.

Percebe-se que é grande o número de estudos que compilam a produção e pesquisa realizada sobre o tema aprendizagem organizacional, tentando identificar seus pontos comuns e diversidade de posições entre os autores.

Não se pode deixar de mencionar a importância dos indivíduos para o entendimento da aprendizagem organizacional. O principal argumento é que, embora as organizações possam aprender independentemente de qualquer indivíduo específico, não podem prescindir de todos eles (FRIEDMAN, 2003; HUYSMAN, 2001), o que tem colocado a aprendizagem individual não só como condição necessária ao aprendizado das organizações (ARGYRIS; SCHON, 1978; SENGE, 1990; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), mas como um modelo para a aprendizagem organizacional (CROSSAN *et al.*, 1999; COOK; YANOW, 1996; HUYSMAN, 2001; WEICK, 2004). Dessa forma, torna-se evidente que as organizações aprendem pela interface do comportamento individual com as estruturas coletivas e organizacionais, sendo os indivíduos os agentes estruturantes e elementos decisivos na conformação do aprendizado organizacional.

2.3.2 Processos de Mudança como pressupostos da Aprendizagem

A maioria das organizações, a exemplo das IES, não tem somente uma grande dificuldade em lidar com o dilema da aprendizagem: elas não têm nem mesmo a noção de que esse dilema existe. A razão: elas não sabem o que é o aprendizado e como se chegar a ele. Como resultado, tendem a cometer erros em seus esforços para tornar-se uma organização que aprende (ARGYRIS, 1991).

As classificações feitas por Miller (1996), Pawlowsky (2003), ou aquelas apresentadas por Argyris e Schon (1978), Fiol e Lyles (1985) conduzem o leitor a visualizar o aprendizado como uma preocupação basilar das diferentes teorias organizacionais, principalmente das que tratam de mudança. Huysman (2001) admite não ser incomum perceber a mudança das organizações como um resultado da aprendizagem, cuja questão como as organizações aprendem supõe o alinhamento da organização com seu ambiente.

As dimensões da capacidade de aprendizagem de uma organização foram sistematizadas por Finger e Brand (2001), como base na abordagem pragmática, que considera a influência das variáveis de contexto e do ambiente no processo de aprendizagem organizacional. (FINGER; BRAND, 2001, *apud* MARCON, 2007).

Swieringa e Wiersdma (1995) trazem o conceito de “instâncias organizacionais de aprendizagem” para classificar os níveis de mudança/aprendizagem nas organizações. Para os autores, o processo de aprendizagem nas organizações inicia-se pelo nível mais observável, que é denominado nível das regras. As regras são instruções implícitas e explícitas que orientam as atitudes desejadas. Podem ser representadas por manuais e procedimentos (regras explícitas), ou por símbolos, ritos, histórias e gestos (regras implícitas). No nível seguinte de aprendizagem, as mudanças refletem-se nos *insights*, que podem ser traduzidos como a lógica predominante entre a elite da organização. É a compreensão de como dirigir a empresa, como conseguir a cooperação entre as pessoas para produzir resultados. No terceiro nível de aprendizagem, as mudanças repercutem nos princípios básicos da organização, que representam a visão que a organização tem de si mesma e do que deseja ser. No caso das Instituições de Ensino Superior, esses princípios básicos são destacados em sua missão, visão e valores, que se traduzem em políticas e estratégias, valores e cultura organizacional. De acordo com Swieringa e Wiersdma (1995, *apud* MARCON, 2007), os princípios devem manter coesão entre as regras e os *insights*. A função dos *insights* é explicar e entender as regras existentes, e desenvolver novas regras. A dinâmica dos elementos vai orientar a conduta das pessoas da organização, gerando o comportamento organizacional. Se as regras existentes na organização são capazes de conduzir a atitudes que levam aos resultados desejados, não há necessidade de provocar uma mudança organizacional, ou um processo de aprendizagem coletiva. O que se requer nessa situação é o aprendizado individual, para atuar de acordo com as regras. No entanto, quando as regras já não conduzem aos resultados esperados, há necessidade de aprender no plano organizacional, isto é, mudar os comportamentos coletivos e, com eles, as regras. (MARCON, 2007).

Certos aspectos de modelo organizacional promovem inovação, aprendizado e mudanças. As organizações que foram montadas para permanecer estáveis, na realidade, bloqueiam as forças de mudanças, e os padrões comportamentais que elas moldam sufocam o aprendizado. (AGYRIS; SCHON, 1978).

Dessa forma, tomando como base os conceitos apresentados por Agyris (1978, 1992) e outros, adota-se como definição para a aprendizagem organizacional os processos e as dimensões em que ocorrem as mudanças. A capacidade de aprender das organizações permeia desde o desenvolvimento de diretrizes estratégicas para o negócio, estruturas organizacionais, processos de inovação, até a identificação de competências que precisam ser desenvolvidas e mobilizadas pelas áreas internas da organização, visando contribuir com as diretrizes estratégicas. (ELKJAER, 2001).

Assim, cabem na definição da aprendizagem organizacional os significados tanto de processo (infinito de mudança cognitiva, no caso organizacional) quanto de produto (como resultado desse processo). Esse caráter cíclico do fenômeno do aprendizado é uma constatação recorrente nos diversos autores já citados – Argyris e Schön (1978), Nonaka e Takeuchi (1997), Fiol e Lyles (1985) e Crossan *et al.* (1999).

Ao analisar as IES que serão objetos deste estudo, pretende-se identificar possíveis processos de mudanças na estrutura dessas organizações, processos de inovação com a utilização das TCIs, com a implantação e a oferta de EAD, e as competências mobilizadas pelas áreas internas visando contribuir com as diretrizes estratégicas dessas IES.

2.4 SÍNTESE DO MARCO TEÓRICO

Nesta última seção do capítulo, são apresentadas as escolhas conceituais que orientarão essa pesquisa, conforme o quadro 4, que sintetiza os pressupostos conceituais e teóricos que se pretende utilizar na busca de informações necessárias ao estudo. No próximo capítulo, serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa, dentro dos quais os conceitos listados neste quadro (4) poderão ser aplicados.

Quadro 4 – Síntese do Marco Teórico da Pesquisa

Conceito	Definição	Constatação/Operacionalização
Evento Zarifian (2001, p. 41-42)	Fato parcialmente inesperado que perturba o andamento normal da produção questionando a autorregulação. Alguma coisa que sobrevém de forma parcialmente imprevisível, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva. O evento pode acontecer tanto no ambiente interno quanto externo da organização.	Identificar o contexto interno e externo das IES antes do credenciamento para EAD; Identificar as ocorrências internas que influenciaram a decisão pela oferta de EAD; Identificar os impactos da decisão pela oferta de EAD nas IES; Identificar se as mudanças no marco regulatório foram eventos disparadores de mudança.
Recurso Mills <i>et al.</i> (2002, p. 14-26)	Algo que a organização “tem” ou “tem acesso a”, mesmo que temporariamente. Podem ser tangíveis (prédios, equipamentos, empregados, posição geográfica, patentes, e outros itens ligados à infraestrutura física) ou intangíveis (conhecimentos, habilidades e experiências). Recurso é uma potencialidade, e é mais bem expresso como um nome.	Identificar e relacionar os recursos das principais áreas e departamentos internos das IES envolvidos no projeto de EAD, bem como nos polos educacionais, como unidades externas de negócio.
Competência Organizacional Mills <i>et al.</i> (2002, p. 26)	A competência organizacional é construída a partir de recursos. São os recursos (tangíveis ou intangíveis) que, articulados e coordenados, podem configurar competências. Competência é uma ação, é algo que a organização faz, e “será mais bem expressa como um verbo” (p. 26).	Identificar o que a IES faz com esses recursos, como ela mobiliza e articula os recursos, deduzindo daí hipóteses de competências.
Competências Organizacionais e Competências Essenciais Prahalad e Hamel (1990, p. 82; 2005, p. 226)	Competência organizacional é definida como um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer benefício superior aos seus clientes. Capacidade de coordenar recursos de modo a garantir à organização um desempenho valioso, sustentável e versátil, e um fator-chave de sucesso. A diferença de <i>performance</i> entre as organizações apoia-se em alguns recursos especiais, que os autores qualificam como competências essenciais . Essas competências essenciais conferem a uma organização vantagem competitiva, criam valor percebido pelos clientes e são difíceis de ser imitadas pela concorrência, constituindo as “raízes da competitividade” ⁴⁶ .	Identificar quem são os <i>stakeholders</i> ; Identificar os benefícios percebidos pelos <i>stakeholders</i> ; Identificar os recursos mobilizados pelas IES para trazer valor/benefício aos <i>stakeholders</i> ; Identificar a forma como os recursos eram geridos antes do credenciamento e a forma como passaram a ser geridos após o credenciamento e oferta de EAD; Identificar atividades que tiveram reconhecimento dos clientes e demais <i>stakeholders</i> , como tendo caráter diferenciador ou um benefício superior.
Categorias de Competências Mills <i>et al.</i> (2002)	Competências distintivas: atividades de alta competência que os consumidores reconhecem como diferenciadora e, portanto, geram vantagem competitiva. Competência de unidade de negócio: pequeno número de atividades-chave, esperado de cada unidade de negócios da organização. Competências-suporte ou metacompetências: atividades valorizadas por dar suporte a diversas outras atividades com impacto em velocidade e qualidade.	Identificar atividades que tiveram reconhecimento dos clientes e demais <i>stakeholders</i> , como tendo caráter diferenciador em relação a seus competidores. Identificar e descrever as competências apontadas pelos especialistas, pelos alunos e pelas IES, e ranqueá-las segundo a percepção deles sobre seu grau de importância.

<p>Capacidades Dinâmicas Teece <i>et al.</i> (1997, p. 270)</p>	<p>“Competências com natureza dinâmica, renováveis, de forma a obter congruência com o ambiente de negócios em mudança” (p. 270). Competências não podem ser tomadas como estoque de recursos, mas como recursos mobilizados, em movimento e em desenvolvimento. Capacidades dinâmicas envolvem adaptação e mudança, porque elas constroem, integram ou reconstróem outros recursos e capacidades.</p>	<p>Identificar os atuais desafios enfrentados pelas IES, relacionado com o contexto interno e externo, com vistas a avaliar a capacidade dinâmica de desenvolver novas competências. Identificar se as IES mobilizaram recursos, criaram novos produtos e processos para atender às circunstâncias de mudança do mercado.</p>
<p>Aprendizagem organizacional Prange (2001, p. 42-43) Argyris (1978, p. 116)</p>	<p>Processo de construção social que responde a eventos internos e externos na organização, criando novas interpretações da realidade que são armazenadas na memória organizacional quando devidamente institucionalizadas. Produzem como resultado interpretações e mudanças concretas da realidade – e se revelam em diferentes níveis de complexidade e profundidade na organização. “Aprendizagem Organizacional é um processo de detecção e correção de erros” (p. 116), e pode acontecer em diferentes níveis de profundidade.</p>	<p>Identificar se o desenvolvimento de novas competências para a oferta de EAD resultou de processos de aprendizagem (caracterizados pela mudança nas regras, estruturas, processos e cultura da organização). Identificar como foram promovidas mudanças na gestão de recursos da IES para o credenciamento e a oferta de EAD.</p>
<p>Processos de Aprendizagem Nonaka e Takeuchi (1997)</p>	<p>Conceito de aprendizagem organizacional refere-se a um processo, algo em contínuo movimento, com interação de pessoas, estruturas, estratégias e ambiente. O conhecimento é o produto ou resultado do processo de aprendizagem organizacional que gerou novas interpretações da realidade ou crenças. Agentes são os sujeitos que interferem no processo da aprendizagem organizacional</p>	<p>Identificar a ampliação de conhecimento na organização (novas competências, novas formas de gestão, melhoria na qualidade da prestação de serviços aos <i>stakeholders</i>); Identificar quais foram os atores relevantes para o processo de aprendizagem nas IES: grupos, indivíduos e outras organizações; Identificar se houve processos de integração e combinação de novos conhecimentos, e uma forma institucionalizada de fazer determinadas tarefas.</p>
<p>Níveis de aprendizagem Argyris e Schön, (1978); Fiol e Lyles (1985); Senge (1990); Kim (1993); Ulrich e Glinow (1993).</p>	<p>Extensão e profundidade em que a aprendizagem é capaz de afetar a organização. Pode ser de baixo nível/ ciclo simples (rotinas e comportamentos) ou de alto nível/ ciclo duplo (estruturas e cultura). De maneira geral, as distinções na literatura apontam para um nível mais simples e outro mais elevado de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado Adaptativo x Aprendizado Generativo (SENGE, 1990); • Aprendizado Operacional x Aprendizado Conceitual (KIM, 1993); • Circuito Simples x Circuito Duplo de Aprendizagem (ARGYRIS; SCHON, 1978); • Aprendizado Superficial x Aprendizado Substancial (ULRICH; GLINOW, 1993) </p>	<p>Identificar a ocorrência de mudanças de menor a maior complexidade: comportamentos da organização e individual, rotinas, processos, estruturas e cultura; Identificar se ocorreram mudanças nas estratégias de ação ou se as normas e valores também foram alterados.</p>

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é destacar os procedimentos metodológicos e as técnicas de investigação que se pretende adotar, iniciando pela distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa, e as razões da opção pelo método qualitativo de caráter descritivo-exploratório, em face dos objetivos da pesquisa e da aproximação teórica realizada.

Conforme Selltiz *et al.* (1975), as escolhas de pesquisa tornam-se científicas à medida que: servem a um objetivo formulado de pesquisa; são sistematicamente planejadas; são sistematicamente registradas e ligadas a proposições mais gerais; e são submetidas a verificações e controles de validade e precisão. Esse roteiro para a garantia de cientificidade de uma técnica de coleta de dados pode ser considerado também bom para a escolha da técnica a ser adotada na pesquisa. A variedade existente, por si só, já cria uma dificuldade inicial para qualquer pesquisador.

Assim, a escolha do tipo e da técnica de pesquisa depende inicialmente do objetivo declarado da pesquisa, das condições de execução de seu planejamento, de suas condições de registro de resultados, vinculação a enunciados fundados em uma teoria e à possibilidade de checagem quanto à validade e precisão das informações recolhidas.

Godoy (1995) afirma que durante muito tempo a pesquisa, nas ciências sociais, tem sido fortemente marcada por estudos que valorizam a adoção de métodos quantitativos na descrição e explicação de fenômenos de seu interesse. No entanto, outra forma de abordagem vem se instalando e afirmando como uma frutífera possibilidade de investigação para algumas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia e a administração de empresas. Trata-se da pesquisa qualitativa. (GODOY, 1995).

Em linhas gerais, num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e com a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. Por outro lado, a pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesse

amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Inclui a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995).

Nos estudos sobre competências organizacionais, as fontes e os fatos de onde se originam as informações são pouco suscetíveis à mensuração por quantificação, pois, conforme Godoy (1995, p. 58), a pesquisa quantitativa tem por preocupação a precisão das informações que serão utilizadas para a análise. Por lidar com conceitos abstratos como conhecimento, educação, comportamento, mudanças, entre outros, é importante na pesquisa sob esta dimensão buscar a opinião das pessoas a respeito do que é pesquisado. (EASTERBY-SMITH *et al.*, 1999).

Enquanto a pesquisa quantitativa investiga fatos, a pesquisa qualitativa preocupa-se com fenômenos, sendo o fato tudo o que pode ser observado e definido por consenso social, enquanto um fenômeno remete à interpretação de um fato feita por um observador. Ou seja, o fenômeno é a interpretação subjetiva do fato. (MARTINS; BICUDO, 1989).

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem qualitativa, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser analisadas holisticamente, não se reduzindo a variáveis, mas observados com um todo.

A Educação a Distância (EAD) é um tema ainda novo se pensarmos em termos de educação superior nessa modalidade no país. Por essa razão, a pesquisa exploratória é essencial para o desenvolvimento do estudo em questão, podendo prover novas ideias e descobertas.

Assim, pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa exploratória realizada por meio de um estudo de caso múltiplo. Adicionalmente, a pesquisa também terá aspectos descritivos, pelos motivos apresentados a seguir.

3.1 TIPO DE PESQUISA: O ESTUDO DESCRITIVO-EXPLORATÓRIO E O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

A realização do presente trabalho iniciou-se a partir da familiarização com a temática de competências organizacionais, possibilidades de aprendizagem e sua sistematização como campo teórico, especialmente em organizações educacionais.

A escassez de estudos que investiguem o desenvolvimento de competências e processos de mudança organizacional necessários para as instituições de ensino superior obterem credenciamento do MEC e, posteriormente, ofertarem cursos na modalidade de EAD, justifica o caráter de natureza exploratória desta pesquisa.

Com essa aproximação teórica, realizaram-se estudos de casos em duas entidades de ensino superior que oferecem educação na modalidade a distância em âmbito nacional por meio de polos de apoio presencial, credenciadas pelo MEC para esse tipo de oferta: a Universidade de Santo Amaro e a Universidade Aberta do Brasil.

Para Yin (2005), os estudos de caso constituem uma estratégia de pesquisa. Segundo esse autor, os estudos de casos aplicam-se quando da necessidade de compreensão de fenômenos sociais complexos. O autor define o estudo de caso como “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2001, p. 32).

Essa estratégia de pesquisa, um estudo de caso, qualitativo, é de natureza descritiva e exploratória. Segundo Vergara (2000), a pesquisa exploratória, aplica-se em objetos sobre os quais existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema proposto nas organizações, sobretudo em Instituições de Ensino Superior.

Segundo Gil (1996, p. 43-45), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, sendo realizadas especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil a formulação de hipóteses precisas a seu respeito. Já os estudos descritivos têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Cervo *et al.* (2007) afirmam que a pesquisa exploratória é muito utilizada como primeira etapa para outras pesquisas e objetiva familiarizar o pesquisador com o fenômeno investigado, realizando descrições precisas da realidade e buscando identificar as relações existentes entre seus componentes. Adicionalmente, ela pode ser considerada como uma importante forma de produzir hipóteses que serão testadas em pesquisas posteriores, tornando a pesquisa exploratória que, por suas características, é fortemente qualitativa, um delineamento que pode ser usado para iniciar estudos quantitativos.

Segundo Yin (2001), deve-se optar pela estratégia de estudo de caso quando o tipo de questão básica da pesquisa é composto por questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais e quando o foco da pesquisa é sobre os eventos contemporâneos inseridos num contexto real. As questões do tipo “o quê”, quando utilizadas em pesquisas exploratórias, podem ser utilizadas em qualquer estratégia. O estudo de caso é na verdade uma estratégia de pesquisa utilizada em muitas situações, que incluem estudos organizacionais e gerenciais e que está sendo cada vez mais adotada como ferramenta de pesquisa (YIN, 2001, p. 19-20). “Representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados”. (YIN, 2001, p. 35). Conforme o tema e as condições desta pesquisa, observa-se que não se aplicam as condições de um estudo de caso único e, portanto, optou-se pelo estudo de múltiplos casos.

Também, segundo Eisenhardt (1989), o estudo de caso é uma estratégia de investigação que aborda a dinâmica de uma dada realidade visando identificar parâmetros que permitam sua compreensão. Pode envolver tanto casos únicos como múltiplos, além de numerosos níveis de análise. É comum que combine técnicas de coleta de dados a partir de arquivos, entrevistas, questionários e observações. Também pode ser usado para alcançar diversos objetivos, tais como propiciar descrições, gerar ou testar teorias. O presente trabalho é um estudo descritivo-exploratório a partir da análise de competências e de mudanças das organizações selecionadas, contrapostas às proposições da literatura existente.

Para Chizzotti (2006), o estudo de caso envolve quatro fases:

- a. **Plano de pesquisa:** nesta fase, o pesquisador estabelece os objetivos e as questões a serem investigadas. Faz a revisão da literatura existente sobre o caso e define a unidade de análise e a consulta ao material disponível para a pesquisa (livros,

documentos, relatórios, leis, etc.). Adicionalmente, negocia com os envolvidos o acesso aos dados, às pessoas e aos lugares.

b. **Trabalho de campo:** consiste na coleta de informações sobre o caso pesquisado, utilizando informações dos mais variados tipos. A entrevista é muito usada para coletar informações diretamente com as pessoas;

c. **Organização de registros:** os documentos obtidos em relação ao caso são devidamente consolidados, indexados e organizados de modo a garantir fácil acesso do pesquisador a eles, para dirimir dúvidas, corroborar inferências e avaliar dados provenientes de outras fontes;

d. **Redação do relatório:** faz-se a descrição do material coletado, sistematizando as informações obtidas de modo a permitir ao leitor uma visão do material coletado. Devem-se evidenciar as relações entre os dados e confirmar ou refutar as eventuais hipóteses propostas para o estudo, de modo a impedir interpretações alternativas.

Martins (2006) observa que o planejamento do estudo de caso pode ser consolidado num protocolo, em que os procedimentos adotados são apresentados de modo a garantir que outro pesquisador possa, se desejar, replicar o caso em outro contexto. Esse cuidado permitiria superar a crítica de que os estudos de caso não admitem a generalização das conclusões, pois, ao replicar o caso em outro contexto, o pesquisador daria um importante passo no sentido de produzir conclusões científicas válidas.

O estudo de caso múltiplo justifica-se na medida em que a pesquisa é realizada de forma a explorar e analisar, em profundidade e detalhamento, o tema em questão e foi limitada à realidade de duas instituições de ensino privadas, pois “estudo de caso é o estudo circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país”. (VERGARA, 2000, p. 49).

A estrutura dos casos seguiu a sequência apresentada a seguir, mais bem visualizada no quadro 5:

- 1) **Informações Básicas:** foram descritas as principais características das instituições de ensino, tais como o tempo de existência de cada IES, dados das instituições mantenedoras, os níveis de atuação, o número de alunos matriculados, a inserção regional, tempo decorrido desde o credenciamento do MEC para a oferta de EAD e locais onde está presente com os polos de apoio presencial.

2) Informações sobre o desenvolvimento de competências organizacionais nas IES: competências demandadas pelas IES a partir dos novos marcos regulatórios do MEC, necessárias para o credenciamento e a oferta de EAD, e constatação das hipóteses sobre competências essenciais e distintivas identificadas junto aos demais *stakeholders* da pesquisa, como fatores de vantagem competitiva para as organizações.

Quadro 5 – Métodos de Pesquisa e Análise

Objetivo	Dados Secundários	Entrevistas a Especialistas de EAD	Survey Alunos de EAD	Estudos de Casos	
				Análise	Entrevistas
				Documental/ Bibliográfica	Agentes (Gestores, Dirigentes, Docentes)
Histórico do setor e das IES	X			X	X
Hipóteses/ Deduções sobre competências	X	X			X
Eventos disparadores de mudança	X	X		X	X
Benefícios percebidos / Valor superior para o cliente			X		
Constatação das Competências					X

3.2 O MÉTODO E AS TÉCNICAS DE PESQUISA: COLETA, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Cabe ressaltar e lembrar que método e técnica designam realidades diferentes. Nas palavras de Ruiz (1991, p. 138; grifos do autor),

[...] reserva-se a palavra **método** para significar o traçado das etapas fundamentais da pesquisa, enquanto a palavra **técnica** significa os diversos procedimentos ou a utilização de diversos recursos peculiares a cada objeto de pesquisa, dentro das diversas etapas do método. Diríamos que a técnica é a instrumentação específica da ação, e que o método é mais geral, mais amplo, menos específico.

Soriano (2004) afirma que o método representa **como** se pesquisa, enquanto que a técnica representa **por meio de que** se pesquisa. O autor mexicano ainda acrescenta um terceiro elemento, o instrumento de pesquisa, que seria o meio físico para pesquisar (como um guia de observação ou um roteiro de entrevista).

Conforme Lakatos e Marconi (1992, p. 107), as técnicas são “[...] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência. São também as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. As técnicas devem dar sustentação à busca de dados para as pesquisas. Conforme Lakatos e Marconi (1992), as técnicas de coleta de dados podem ser de dois tipos: a documentação direta (pesquisa documental e bibliográfica) e indireta (observação direta intensiva – observação e entrevistas –, e observação direta extensiva – questionários, formulários, testes etc.).

A seguir apresenta-se a descrição do método e das técnicas que caracterizaram as etapas desta pesquisa e seus diferentes públicos, ou *stakeholders*. São elas: 1) análise documental do marco regulatório; 2) entrevistas com especialistas do setor; 3) *survey* com os alunos de EAD e 4) estudos de casos.

3.2.1 Análise Documental do Marco Regulatório

O passo inicial desse processo consistiu em identificar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos das instituições (CARBONE *et al.*, 2005), a partir da pesquisa documental realizada nos marcos regulatórios de credenciamento institucional e autorização de cursos a distância do MEC. Por meio de cuidadosa análise documental realizada nos instrumentos de avaliação que o *stakeholder* governo utiliza para credenciar IES para a oferta de EAD, foi possível deduzir hipóteses de competências consideradas essenciais para as instituições ofertarem ensino superior nesta modalidade.

Além da dedução das competências necessárias à estratégia organizacional, ou seja, o credenciamento institucional e a oferta de cursos na modalidade a distância, esta etapa da pesquisa possibilitou realizar um mapeamento que teve como pressuposto identificar as competências internas disponíveis nas instituições de ensino que atuam com a oferta de ensino superior presencial, e quais delas podem tornar-se distintivas tendo em vista a oferta específica de EAD (IENAGA, 1998, *apud* GUIMARÃES e BRANDÃO, 2001). Essas

hipóteses de competências foram descritas e ordenadas para compor os itens de uma entrevista semiestruturada com os especialistas do setor.

3.2.2 As Entrevistas com os Especialistas do setor de EAD

Esta etapa da pesquisa consistiu em orientar e sistematizar a busca de respostas aos problemas de pesquisa definidos a partir do referencial teórico e das hipóteses de competências deduzidas da análise do marco regulatório. Para isso, a técnica utilizada foi a entrevista com os especialistas do setor. Os procedimentos utilizados resumiram-se em definir as pessoas a ser entrevistadas, um planejamento da condução das gravações, a transcrição, a conferência dos depoimentos, a autorização para uso, arquivamento e a publicação dos resultados.

Para Lang (1996), as entrevistas baseadas em roteiro, como se pode caracterizar essa técnica, consistem em um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador, no qual o indivíduo é a fonte de dados – ele conta sua história ou dá seu depoimento –, mas não constitui, ele próprio, o objeto do estudo; a matéria-prima para o trabalho do pesquisador é a narrativa do indivíduo entrevistado; é por meio dela que o pesquisador procura compreender as relações sociais em que o fenômeno e seu narrador estão inseridos.

Dessa forma, aplicou-se um questionário semiestruturado com questões abertas para alguns especialistas de EAD, de entidades públicas e privadas do Brasil, com o objetivo de conhecer suas experiências e perspectivas, compreender os significados que atribuem às questões, e identificar outras hipóteses sobre competências necessárias para uma organização educacional diferenciar-se nesse segmento. O interesse desse questionário não foi estatístico, mas qualitativo. Trata-se de uma técnica de entrevista em profundidade das análises qualitativas, útil à compreensão dos fenômenos.

Ao iniciar a coleta dos dados, procurou-se expor a cada respondente os objetivos do trabalho e a importância de sua colaboração, bem como a garantia do anonimato para quaisquer declarações. Tomou-se, ainda, o cuidado de valorizar a participação do respondente, buscando uma relação de empatia, conforme descrito por Lodi (1991).

Segundo os preceitos de Bom Meihy (1996) de que é um mito considerar a transcrição palavra por palavra como realidade da narrativa, as entrevistas com os especialistas foram gravadas, transcritas e posteriormente editadas, sendo trazido ao leitor – no capítulo a seguir, sobre os

achados de pesquisa –, um texto trabalhado, em que se manifesta a interferência do pesquisador dirigida à sua melhoria.

3.2.3 Survey com os Alunos de EAD

Em função da disponibilidade de tempo e recursos, optou-se por uma pesquisa tipo *survey*, como o método mais acessível para solicitar informações aos alunos, no que se refere aos benefícios e às exigências deste *stakeholder* ao procurar uma instituição para fazer um curso na modalidade de EAD. O pressuposto básico do método é de que a percepção do grupo tem maior probabilidade de ser correta do que as opiniões individuais. Dessa forma, aplicou-se um questionário semiestruturado com escalas de avaliação, como sugerem Guimarães e Brandão (2001), e uma questão aberta, permitindo aos respondentes usar as próprias palavras.

A formatação desse instrumento exigiu a aplicação prévia das outras técnicas já relatadas (análise documental e entrevistas), com o objetivo de identificar elementos para compor os itens do questionário, eliminando ambiguidades, duplicidades e irrelevâncias. As perguntas foram formuladas de forma clara, com um vocabulário conhecido e amigável para os respondentes. Para a elaboração dos enunciados e itens do instrumento, evitaram-se frases longas e expressões técnicas, extremadas ou negativas, conforme sugerem Rocha e Christensen (1997), Viegas (1999) e Richardson *et al.* (1999).

3.2.4 Estudos de Casos

Os estudos de casos foram realizados com o objetivo de constatar a aplicação das competências deduzidas nas etapas anteriores e identificar aquelas candidatas a se tornarem distintas às IES na oferta de cursos na modalidade de EAD. Para isso, foi utilizada a coleta de dados com pessoas-chave das IES, e esses dados foram cotejados com a análise documental, conforme proposto por Bruno-Faria e Brandão (2003). Utilizaram-se, ainda, as entrevistas como técnica de pesquisa para alinhar a percepção dos entrevistados com os dados apurados na análise documental.

Neste caso, foram selecionadas as pessoas que possuem maior conhecimento da organização, dirigentes ou pessoas do *staff* que se relacionassem com a Reitoria ou comitês ligados ao projeto de Educação a Distância. Foi recomendado gravar os depoimentos e registrar notas que facilitassem a compreensão das respostas. Ao fim das entrevistas, as respostas foram transcritas e analisadas, conforme sugerem Richardson *et al.* (1999). Na análise do conteúdo

das entrevistas, procurou-se interpretar o discurso dos entrevistados, com vistas a identificar aspectos subjacentes às respostas. (CARBONE *et al.*, 2005).

Para a pesquisa documental, elegeu-se como principais fontes de informações documentos como: o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Planejamento Estratégico e o Projeto Político Pedagógico de Cursos. Outros documentos utilizados no credenciamento das instituições para a oferta de EAD pelo MEC e os Referenciais de Qualidade da EAD, também, foram analisados ao longo do processo. A documentação consultada foi acessada prioritariamente no local de cada instituição ou polo de apoio presencial, salvo exceções em que houve autorização expressa dos responsáveis para se retirarem exemplares visando a análise posterior.

Espera-se, com os resultados obtidos nos estudos de casos descritivos, formar uma base de dados para futuros trabalhos comparativos e de formulação de teorias.

3.3 A ESCOLHA DAS ENTIDADES PARA O ESTUDO

Para a realização do estudo, escolheu-se uma instituição de ensino superior privada, a Universidade de Santo Amaro, e o sistema público conhecido como Universidade Aberta do Brasil, tendo em vista que o acesso às informações e a receptividade são questões a serem consideradas na escolha das entidades para os estudos de caso, levando-se em conta também a disponibilidade de tempo e recursos.

A Universidade de Santo Amaro (Unisa) – fundada em 1968 – foi mantida pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (Osec), e atualmente o é pela Obras Sociais e Educacionais de Luz (Osel). Tem uma estrutura *multicampi* e contava com cerca de 25 mil alunos em 2009. Agora, com o advento da EAD, esse número pode duplicar, ou até mesmo triplicar, em muito pouco tempo.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve sua origem em 2005, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade de EAD. Para isso, o sistema buscou fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo, articuladas pelo Ministério da Educação. (MOTTA *et al.*, 2006). Atualmente, a rede UAB oferece mais de dois mil cursos superiores por meio de 88

instituições públicas em 550 polos de apoio presencial e um total de aproximadamente 190 mil vagas, espalhadas por todas as regiões do país.

O interesse pelos marcos regulatórios e pelo contexto da EAD no Brasil deu-se pelo envolvimento do pesquisador com avaliação institucional, credenciamento de IES para a oferta de EAD, autorização de cursos e credenciamento de polos de apoio presencial junto ao Inep, fazendo parte do banco de avaliadores do MEC/ Inep.

Dessa forma, consolidamos os procedimentos metodológicos do presente estudo como sendo predominantemente exploratório, mas com aspectos descritivos e de forma qualitativa. A estratégia de pesquisa foi a de estudos de casos em IES de natureza privada e pública, recorrendo à técnica da análise documental e bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com os dirigentes. Especialistas de EAD também responderam a um questionário estruturado em questões abertas, visando ao aprofundamento e à compreensão dos fenômenos apresentados (quadro 6).

Quadro 6 – Síntese da Metodologia de Pesquisa

Sobre o método da pesquisa	Definições
Tipo de Pesquisa	Pesquisa qualitativa e predominantemente exploratória, com aspectos descritivos.
Amostra e Estratégia de pesquisa	Estudo de caso múltiplo (IES privada e pública)
Instrumentos	Análise documental e bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e questionários com especialistas, gestores e alunos.
Análise dos Dados	Triangulação dos dados primários e secundários coletados de múltiplas fontes.

CAPÍTULO 4 – O CONTEXTO DA PESQUISA: O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o contexto externo do objeto de estudo desta pesquisa: o Ensino Superior no Brasil e seu histórico. Nele se destacam a introdução da Educação a Distância e os aspectos mais relevantes dos marcos regulatórios pertinentes a esta modalidade de ensino.

4.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no país teve efetivo desenvolvimento apenas no século XIX e, mesmo assim, sob condições bastante restritivas. (TEIXEIRA, 1989; RANIERI, 2000). Até então eram poucas as instituições que ministravam ensino de nível superior, e as poucas existentes eram voltadas apenas à formação do clero, no caso de alguns poucos colégios jesuítas que ofereciam educação filosófica e teológica (RANIERI, 2000). Como afirma Teixeira (1989), no período anterior ao final do século XIX, a grande instituição universitária de formação superior dos poucos brasileiros com condições para isso era a Universidade de Coimbra, em Portugal. Ainda assim, o ano de 1808 representou um marco histórico para o Brasil, já que, por iniciativa estatal, algumas instituições de ensino superior foram instaladas, mesmo que ainda não houvesse mentalidade favorável à organização universitária ou à educação superior como projeto de importância nacional.

Dessa forma, o pensamento dominante no Brasil até fins do século XIX vinculava a organização universitária de ensino superior à cultura medieval. (CRUBELLATE, 2004). Para Teixeira (1989, p. 85), “o Brasil conservava a posição de defender uma educação superior do tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou ‘desinteressada’”. Parece, assim, mais apropriado chamar de ensino superior do que propriamente de educação superior, dado seu escopo restrito e limitado à formação profissional, baseado na sala de aula como *locus* único do aprendizado. (CRUBELLATE, 2004).

Quanto à sua manutenção, o ensino superior brasileiro foi predominantemente oferecido em instituições públicas até as primeiras décadas do século XX. Já no decorrer do século passado e de forma crescente, a oferta de vagas na rede privada de ensino superior (que em todo o

século XIX contava com pouquíssimas opções) aumentou até tornar-se predominante. (TEIXEIRA, 1989).

Após anos de discussões e tramitações, a primeira LDB é aprovada em 1961, com a edição da Lei n. 4.024/61, na qual a educação é entendida como obrigação do poder público e livre à iniciativa privada, o que Saviani (1997) aponta como a forma de conciliação encontrada entre duas vertentes antagônicas: uma que defendia a educação gratuita e outra favorável ao ensino privado, ao menos como alternativa.

A nova LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) aprofundou o embate entre as duas vertentes já observadas no período de discussão da antiga LDB de 1961, isto é, uma vertente favorável a que o Estado assumisse papel central tanto no credenciamento e controle do sistema de ensino quanto na oferta de educação, em todos os níveis, e outra vertente de natureza liberal e favorável à maior participação da iniciativa privada. Para Saviani (1997), prevaleceram os interesses privatistas, permanecendo o Estado como instância credenciadora de IES e fiscalizadora da qualidade de cursos, principalmente em relação ao ensino de graduação.

Porém, ao destacar a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino como um dos princípios norteadores do ensino no país (Artigo 3º) e, mais adiante, ao declarar o ensino como livre à iniciativa privada, desde que atendidas as condições estabelecidas na legislação (Artigo 7º), dentre as quais a qualidade do ensino, a ser avaliada pelo poder público, a LDB parece evidenciar o posicionamento do Estado como instância reguladora das condições de ensino e não como instância exclusiva ou mesmo predominante de atendimento das necessidades educacionais da população.

Com essa abertura, a educação superior privada no Brasil tem experimentado uma expansão significativa nos últimos anos. Nos últimos dez anos, como decorrência da crescente demanda pelo ensino superior, mais do que dobrou o número de Instituições de Educação Superior (IES) no país, conforme revelam os dados apresentados a seguir. Porém, com as transformações ocorridas após a estabilização da economia no país e a dependência quase que exclusiva do pagamento das mensalidades pelos alunos, as IES tiveram suas posições de mercado e rentabilidade ameaçadas pela concorrência no setor. (SONNEBORN, 2004).

Para estratificar o cenário do Ensino Superior no Brasil, realizou-se uma consulta aos dados publicados eletronicamente, em fevereiro de 2009, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse órgão, ligado ao MEC, é responsável por, anualmente, coletar os dados sobre a educação superior, com o objetivo de oferecer, à comunidade acadêmica, aos gestores educacionais e à sociedade em geral, informações detalhadas sobre a situação atual e as tendências do setor.

O Censo da Educação Superior é respondido por todas as IES do país: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos superiores de educação tecnológica, que possuem um ou mais cursos em funcionamento. Por meio de um questionário eletrônico, as IES respondem sobre sua estrutura e os cursos oferecidos. Esses dados servem para compor o censo da educação superior, que reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial e a distância, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Conforme o Inep, “esses dados são validados pelas próprias IES antes da publicação dos resultados”.

Segundo estabelece o artigo 4º do Decreto 6425 de 4 de abril de 2008, “o fornecimento das informações solicitadas por ocasião do censo da educação básica e da educação superior, bem como para fins de elaboração de indicadores educacionais, é obrigatório para todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e para todas as instituições de educação superior, na forma do art. 9º, inciso V e § 2º, da Lei no 9.394, de 1996”.

Faz parte dos objetivos deste capítulo analisar os principais resultados do Censo da Educação Superior de 2007⁶, organizados pelos seguintes eixos: as instituições, a graduação presencial, as vagas para os ingressantes, concluintes e as novas matrículas, e os cursos a distância (EAD). Não fez parte do escopo deste estudo analisar os dados sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância (especializações e MBAs), devido ao dinamismo desta área e à autonomia acadêmica que as IES têm para esse tipo de oferta (não sendo reguladas diretamente pelo MEC), bem como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância (mestrados e doutorados), que estão sujeitos à competência normativa da Capes e à expedição de ato autorizativo específico.

⁶ OS dados foram extraídos do Censo do Ensino Superior publicado pelo Inep em fevereiro de 2009, no site www.inep.gov.br.

4.1.1 Sobre as IES e os Cursos Oferecidos

Os resultados do censo carregam grande potencial informativo, podendo trazer importantes elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral. Uma síntese do último censo publicado está apresentada na tabela abaixo. Algumas informações – específicas para as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e outras só para as instituições privadas – são mencionadas em nossa análise, as tabelas completas (disponíveis na íntegra nos anexos) podem ser aí consultadas.

Tabela 1 – Síntese do Cenário da Educação Superior em 2007

Graduação Presencial	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Total	Pública			Privada
			Federal	Estadual	Municipal	
Instituições	2.281	249	103	82	61	2.032
Cursos	23.488	6.596	3.030	2.943	623	16.892
Vagas Oferecidas	2.823.942	329.260	155.040	113.731	60.489	2.494.682
Candidatos Inscritos	5.191.760	2.290.490	1.290.876	920.887	78.727	2.901.270
Ingressos	1.481.955	298.491	151.640	109.720	37.131	1.183.464
Vagas Ociosas	1.341.987	30.769	3.400	4.011	23.358	1.311.218
Matrículas	4.880.381	1.240.968	615.542	482.814	142.612	3.639.413
Concluintes	756.799	193.531	89.257	80.014	24.260	563.268

Fonte: MEC/ Inep/ DEEP.

Em 2007, o país contava com um total de 2.281 instituições de ensino superior e aproximadamente cinco milhões de brasileiros matriculados na graduação. Dentre as IES, 89% eram privadas e 11% públicas, divididas entre federais, estaduais e municipais. Nos dados coletados e informados pelo Inep estão incluídas todas as IES que oferecem cursos de graduação, tanto na modalidade presencial quanto a distância. As instituições de ensino superior, além de estarem organizadas segundo a categoria administrativa, também estão classificadas conforme sua categoria acadêmica, a saber: faculdades, centros universitários e universidades.

Ainda sobre as instituições, os dados do censo (disponíveis na íntegra no anexo E) demonstram que as faculdades, a exemplo dos anos anteriores, mantiveram o predomínio, com 1.978 estabelecimentos, correspondendo a 86,7% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondiam por 8% e 5,3% dos estabelecimentos, respectivamente. No

que diz respeito à organização acadêmica, o setor privado concentra o maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%), enquanto as universidades estão distribuídas de forma mais equitativa entre o setor público (47,5%) e o privado (52,5%).

O segmento revelou um aumento progressivo do número de IES nos últimos cinco anos, em especial entre as faculdades, e do setor privado, levantando a hipótese de um crescente interesse de entidades educacionais em credenciar-se junto ao MEC para oferta de ensino superior. O aumento do número de universidades também revela um possível interesse das IES isoladas em obter maior autonomia para oferta de cursos e pautar sua atuação no ensino, pesquisa e extensão, pilares que constituem o suporte científico, tecnológico e cultural do país. A evolução do número de IES nos últimos cinco anos, conforme a organização acadêmica e a categoria administrativa, pode ser mais bem visualizada nas tabelas em anexo.

O conjunto dos dados mostra que existe no ensino superior brasileiro uma predominância quantitativa de instituições privadas, o que permite inferir que os dados referentes aos alunos das IES privadas afetam de forma decisiva os indicadores globais do ensino superior brasileiro, inclusive a EAD.

Em relação aos cursos de graduação presenciais, percebe-se um crescimento a uma taxa média de 10,34% ao ano, nos últimos cinco anos, sendo oferecido pelas IES em 2007 um total de 23.488 cursos. A exemplo do que aconteceu nos anos anteriores, as IES privadas foram responsáveis por 72% do total de cursos, oferecendo 16.892 deles no ano de 2007. Também são as universidades responsáveis pela maior parte dos cursos existentes e, em 2007, registraram 11.936 cursos, representando cerca de 52% de toda a oferta de cursos de graduação presencial (anexo E).

Porém, o país ainda está longe de atingir os objetivos estabelecidos no Plano Nacional da Educação (PNE), que propõe metas do governo para todos os níveis e etapas da educação a serem alcançadas num período de 10 anos. No conjunto da América Latina, segundo dados do Inep, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de 12,3%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A meta do governo brasileiro contida no PNE é fazer subir essa porcentagem para 30% até o final de 2010. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma

vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%).

Resolver a questão do acesso e do ingresso no ensino superior passa por uma análise mais profunda no que se refere ao baixo índice de alunos que se forma no ensino médio. Segundo Schwartzman (2007), em pesquisa intitulada “Políticas educativas para os que ficaram atrás”, quase 12 milhões de jovens com idade entre 15 e 24 anos iniciaram mas não concluíram o ensino médio. O problema ainda é agravado pela defasagem idade-série. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), em 2007, cerca de 30% dos jovens de 16 ou 17 anos que deveriam estar na etapa pré-universitária ainda cursavam o ensino fundamental. Ao mesmo tempo, dos três milhões de pessoas com 18 e 19 anos que deveriam ter concluído o ensino médio, 58% ainda estavam na educação básica, fase que abrigava 30% dos adultos de 20 a 24 anos, segundo a mesma pesquisa.

A acirrada competitividade no segmento do ensino superior torna necessária a busca e a adoção de estratégias para prospecção de alunos, que também garantam sua permanência na instituição. (SONNEBORN, 2004). A transição de uma economia baseada em produtos para uma economia baseada em serviços pressupõe não apenas uma mudança de mercado, mas também exige novas habilidades e posturas gerenciais dessas instituições. (CARVALHO, 1997). Esses fatos apresentados podem tornar o tema deste estudo, competências organizacionais para a oferta de EAD, de especial interesse para as IES.

4.1.2 Sobre as vagas oferecidas, o índice de ingressantes e concluintes

Outra questão a ser analisada diz respeito à quantidade de vagas ofertadas pelas instituições e ao índice de ingressos nos cursos de graduação presencial. No período de 2003 a 2007, segundo o censo, a taxa média de crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presencial pelas IES foi de 9,84% ao ano, conforme dados apresentados na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Crescimento do Número de Vagas, segundo a Categoria Administrativa (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.773.087	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.002.733	13,0	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,9	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5

Fonte: MEC/ Inep/ DEED.

O ano de 2007 revelou um aumento de 7,4% em relação ao número de vagas oferecidas pelas IES no ano anterior, perfazendo um total de 2.823.942. Do total de vagas, 88,3% foram oferecidas pelas IES privadas, enquanto as IES públicas respondiam por apenas 11,7% das vagas. No que tange às IES públicas federais, percebe-se em 2007 um aumento de 7,3% em relação ao ano anterior, contrapondo as IES públicas estaduais e municipais, em que houve um decréscimo de 9,6% e 0,5%, respectivamente, conforme mostra a tabela 3.

Sobre a concentração de vagas nas universidades, cuja autonomia universitária para abertura de cursos é maior que nas faculdades isoladas, é interessante notar os dados apresentados na tabela 3.

Tabela 3 – Número de Vagas, segundo a Organização Acadêmica (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Universidades	%Δ	Centros Universitários	%Δ	Faculdades	%Δ
2002	1.773.087	-	851.764	-	271.564	-	649.759	-
2003	2.002.733	13,0	889.145	4,4	302.458	11,4	811.130	24,8
2004	2.320.421	15,9	1.028.931	15,7	379.622	25,5	911.868	12,4
2005	2.435.987	5,0	1.074.796	4,5	400.068	5,4	961.123	5,4
2006	2.629.598	7,9	1.141.465	6,2	439.753	9,9	1.048.380	9,1
2007	2.823.942	7,4	1.255.858	10,0	448.873	2,1	1.119.211	6,8

Fonte: MEC/ Inep/ DEED.

Pode-se observar uma evolução do número de vagas, segundo a organização acadêmica das IES, com destaque para as universidades que, além de ofertarem um número maior de vagas, registraram em 2007 um aumento de 10% em relação ao ano anterior. Embora se evidencie

uma evolução no número de vagas oferecidas, esses números não significam que todas elas foram ocupadas, ou seja, o crescimento do número de vagas oferecidas não foi acompanhado por um crescimento proporcional ao número de ingressos. Essa constatação pode ser mais bem visualizada na tabela abaixo.

Tabela 4 – Número de Vagas Ociosas, segundo a Organização Acadêmica (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública			Privada	%Δ
			Federal	Estadual	Municipal		
2002	567.947	-	1.705	6.771	6.387	553.084	-
2003	739.779	30,3	893	3.085	10.154	725.647	31,2
2004	1.017.311	37,5	1.060	6.222	13.968	996.061	37,3
2005	1.038.706	2,1	1.959	6.243	16.485	1.014.019	1,8
2006	1.181.089	13,7	2.456	8.572	22.670	1.147.391	13,2
2007	1.341.987	13,6	3.400	4.011	23.358	1.311.218	14,3

Fonte: MEC/ Inep/ DEED

Constitui um fator de preocupação para os dirigentes e mantenedores das IES o aumento da quantidade de vagas ociosas, mais claramente percebidas entre as IES privadas. Os dados do censo registraram 1.341.987 vagas ociosas em relação ao número total de ingressos em 2007. Aproximadamente 97% do total de vagas ociosas em 2007 concentrava-se nas IES particulares (faculdades, centros universitários e universidades). Isso pode revelar a dificuldade em obter-se financiamento para os estudos no setor privado, sobretudo das camadas de mais baixa renda e da população rural, fora dos grandes centros.

Assim, quando se fala em democratização do acesso ao ensino superior, é preciso oferecer alternativas reais de emprego e inclusão a um número maior de jovens. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2008), a média de desemprego para jovens de 16 a 24 anos está em cerca de 35% no Brasil. Na Grande São Paulo, são 800 mil jovens, cerca de 32,6%, enquanto no Nordeste o índice ultrapassa os 40%.

Em relação aos ingressantes no Ensino Superior (cursos presenciais), o censo registrou, em 2007, o ingresso de 1.481.955 novos alunos, dos quais 79,8% ingressaram na rede privada e 20,2% na rede pública. Do total de ingressantes em 2007, 48% iniciaram os estudos nas universidades enquanto 37,5% e 14,5% ingressaram, respectivamente, nas faculdades e centros universitários (anexo E). Outra reflexão que se pode fazer a partir desses números é a

relação entre o financiamento público e o privado no ensino superior. Quase 80% das matrículas brasileiras são da iniciativa privada, enquanto em outros países vizinhos, como a Argentina e o Chile, o percentual de vagas privadas é de 18% e 30%, respectivamente, segundo dados do Banco Mundial.

O Ministério da Educação espera chegar a 2012 com 1.082.239 matrículas na rede de ensino superior federal. Em 2007, o número de matrículas era de 653 mil, segundo dados da pesquisa. A aposta para passar de 133.941 vagas em 2007 para 227.260 em 2012 é o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo qual as 53 universidades públicas federais se comprometeram em ampliar os cursos diurnos e noturnos, as vagas, o número de licenciaturas e a relação professor/aluno. A expectativa do programa é ampliar a oferta de 2.350 cursos em 2007 para 3.601 em 2012. Toda a rede pública de ensino congrega, segundo dados do Censo da Educação Superior, 1.209.304 matrículas, contra 4.676.646 na rede privada.

Para finalizar a análise desta etapa do Ensino Superior Presencial, o censo de 2007 traz informações que se referem à evasão, sendo essa uma das preocupações do Ministério da Educação e objeto de muitas pesquisas. Para uma radiografia dessa questão, é utilizado o percentual de conclusão, calculado pela razão entre o número de concluintes de um ano e o de ingressantes quatro anos antes, conforme destacado na tabela 5.

Tabela 5 – Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que Ingressaram quatro Anos antes (2002-2007)

Ano	Concluintes/Ingressos %				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2002	59,2	69,0	76,2	52,5	55,3
2003	58,9	71,8	71,3	81,5	54,0
2004	60,4	72,7	95,9	79,8	53,6
2005	59,6	70,2	69,9	67,3	56,5
2006	58,3	69,4	70,3	60,6	55,6
2007	58,1	72,6	63,8	62,4	55,4

Fonte: MEC/ Inep/ DEED

Observa-se que o índice maior de evasão concentra-se nas IES privadas, com uma taxa média anual de 41% nos últimos cinco anos, enquanto as IES públicas apresentam uma taxa média de 29% de evasão anual no mesmo período. Obviamente, como as IES privadas detêm a maioria dos alunos no ensino superior, seu peso é maior e a média nacional está mais próxima de seus índices. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 55 se formaram, o índice de titulação é de 55% e a evasão nesse curso é de 45%.

As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. (LOBO; SILVA, 2007).

Ainda no que se refere à evasão, vale a pena destacar que aproximadamente 60% dos alunos da educação superior estão matriculados em cursos noturnos, revelando que cada vez mais os alunos da educação superior trabalham paralelamente à realização do curso. Isso sugere que esse perfil de aluno custeia seus próprios estudos, sendo extremamente sensível ao preço do serviço e muito exigente com sua qualidade. Sob esse aspecto, tendo em vista a realidade socioeconômica do Brasil, a EAD pode constituir uma alternativa importante para as IES e para os alunos.

4.1.3 Conclusões e Reflexões sobre os Dados do Ensino Superior

Os dados apresentados nesta seção representam uma síntese dos estudos realizados e publicados pelo Inep. A finalidade é analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos avaliativos da Educação Superior. Não basta que o Estado assegure a todos o direito à educação; para que a Educação Superior possa efetivamente cumprir seu papel estratégico, novas exigências precisam ser consideradas, especialmente para reduzir as desigualdades que marcam os países do hemisfério sul, entre eles o Brasil.

Enquanto países como o Canadá demonstram ter matriculado 100% de sua população na faixa etária de 18 a 24 anos (segundo dados da UNESCO de 2008), o ensino superior brasileiro em

números redondos (dados do Inep e IBGE atualizados em 2009) admite em média 12% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos.

Para o governo atual e para o setor privado, a ampliação do acesso ao ensino superior é o grande desafio da educação nos próximos anos. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é incluir 30% dos jovens entre 18 e 24 anos na graduação até 2010. Algumas medidas se fazem necessárias para conseguir alcançar essa meta, que já parece distante de ser atingida: a criação de alternativas de financiamento; a qualificação da educação básica e do ensino médio para melhorar o fluxo de alunos e garantir a conclusão dos cursos do ensino superior; a diversificação da oferta de cursos superiores de longa e curta duração na modalidade presencial e a distância, levando o ensino superior a locais geograficamente distantes, ampliando, assim, o acesso das classes C, D e E da população ao ensino superior.

Apesar da expansão do ensino superior nos últimos anos, o argumento apresentado de que a população brasileira é desproporcionalmente grande em relação à de outros países com melhor desempenho, possuindo portanto um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* inferior ao desses países, deveria ser o maior motivo para entender a educação superior como um investimento estratégico. Não se podem negar, no entanto, boas iniciativas lideradas pelo governo, por meio de suas políticas públicas. Programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), em parceria com o setor privado, abriram mais de 600 mil vagas em instituições de ensino superior particulares entre 2005 e 2008. A expectativa do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni) é ampliar a oferta de 2.350 cursos em 2007 para 3.601 em 2012 e aumentar o número de matrículas na rede do Ensino Superior Federal, ampliando os cursos diurnos e noturnos e a relação professor/aluno, bem como expandindo o acesso ao Ensino Superior por meio de parcerias com o setor privado, como é o caso do ProUni.

Outra grande aposta do governo para a expansão do atendimento é a educação superior a distância. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece ensino a distância por meio de 88 instituições de ensino superior públicas federais, estaduais e centros de educação tecnológica (Cefets), pretende alcançar aproximadamente um milhão de alunos em 2012. Atualmente, mais de 550 polos da rede federal operam o sistema, que atende a cerca de 180 mil alunos. Segundo o ministério, outras instituições públicas estão manifestando interesse em ingressar no sistema, o que é feito através de edital público. O modelo da UAB e suas particularidades, bem como as principais competências das Instituições Públicas de Ensino

Superior (IPES) que compõem o sistema serão abordados mais à frente neste trabalho, no capítulo que trata dos estudos de caso.

O investimento público em educação em relação ao PIB é de 4,6% no Brasil. Segundo o Ministério da Educação, o valor é o maior registrado na história do país e aproxima-se do padrão de investimento dos países desenvolvidos, de 5%, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Porém, observa-se que o crescimento maior se concentra na educação básica, que reúne 3,9% do investimento. Na educação superior, o percentual manteve-se em 0,7%. Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e referem-se ao ano de 2007, medição mais recente.

As IES particulares estiveram à frente da ampliação do acesso à graduação desde o final dos anos 1990. Para Ioschpe⁷, o cenário era de estagnação no setor público, o que fez com que as privadas fossem as grandes responsáveis por essa expansão.

O aumento das vagas não preenchidas no setor privado mostra que existe um nicho a que as IES podem dedicar mais atenção e esforços. Buscar e identificar oportunidades e direcionar seu plano de ações estratégicas para atender os determinados públicos específicos são algumas alternativas para o problema. Diante desse cenário, alguns especialistas questionam-se sobre qual o futuro dessas IES. (CHAIMOVICH, 2006). A expansão do sistema de ensino superior privado ainda não encontrou alternativas de financiamento acessíveis aos segmentos economicamente menos capazes de pagar.

Com o aumento das demandas educacionais do país e com a necessidade de democratização do acesso ao ensino, a LDB (Lei n. 9.394/96) apresentou uma maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino, possibilitando a interferência do governo federal no financiamento para a educação, favorecendo a descentralização e municipalização do ensino fundamental. A LDB também incluiu em seu texto o artigo 80, voltado para a educação a distância, atribuindo ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Então, a partir da LDB, uma nova possibilidade de oferecer educação passou a formar-se no país, trazendo a perspectiva de efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem em outros momentos que não apenas no

⁷ Declaração apresentada no Fórum Nacional da Educação em 2007, na conferência A importância do ensino superior particular no desenvolvimento do país.

espaço da sala de aula e com a presença física de estudantes e educadores.

Com a emergência de um mercado globalizado, os eventos no setor do ensino superior tendem a dinamizar-se, diversificando de modo especial os tipos de instituições, os perfis dos docentes e discentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando o número de vagas e matrículas, e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade.

Esse cenário, com novos atores e papéis, pressupõe a necessidade de reestruturação das instituições do ensino superior para implementação e oferta da Educação a Distância, cujos resultados serão apresentados à frente. Nesse sentido, decretos e portarias específicos já foram aprovados a fim de regulamentar a Educação a Distância. O governo criou no Ministério da Educação uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), que conta com programas, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição de uma política nacional de EAD.

Nas próximas seções são apresentados os dados da EAD no Brasil, os marcos regulatórios da modalidade, as exigências e os padrões de qualidade para o credenciamento e a oferta. Essas informações, servirão de base para análise e dedução das competências organizacionais demandadas pelas IES.

4.2 DADOS DA EAD NO BRASIL

No Brasil a Educação a Distância está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o artigo 2º do Decreto Federal 2.494/98 destaca:

os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão de ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação, serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...).

Os dados apresentados nesta seção revelam que a EAD no Brasil, nos últimos anos, vem fazendo progressos. Vale destacar que, apenas em 1997, surgia no Brasil o primeiro curso de licenciatura aprovado pelo MEC nessa modalidade de ensino, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso. Somente em 1998 o MEC apresentou o primeiro arcabouço de legislação para certificação de cursos em EAD. A partir dessa data começaram a surgir as solicitações para aprovação e certificação de cursos de graduação. (MAIA, 2003).

No início de 2000, algumas tendências no que se refere à cooperação interinstitucional e internacional foram identificadas. Redes e consórcios promoveram o intercâmbio de informações e de ações, caso da UniRede (Universidade Virtual Pública Brasileira), formada por 69 universidades públicas, que surgiu nesse mesmo ano, e da Universidade Virtual Brasileira (UVB), formada por 15 universidades particulares (MAIA; MEIRELLES; ABAL, 2001). O objetivo dessas redes e consórcios era democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior de qualidade, através da oferta de cursos a distância. Com o tempo esses consórcios desfizeram-se e as IES passaram a atuar de forma isolada, formando a própria rede de parceiros, através de polos de apoio presencial. (CARVALHO; SCHLEMMER, 2005).

Por ser um mercado com enorme potencial de crescimento, faz-se necessário enfatizar a importância do levantamento da situação atual da EAD no Brasil e das IES credenciadas para esse tipo de oferta.

Segundo dados da SEED/MEC⁸ – Secretaria de Educação a Distância –, atualmente 257 IES estão credenciadas para a oferta de ensino superior na modalidade de EAD no Brasil (sequenciais, graduação e pós-graduação). Desse universo, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação nessa modalidade de ensino. São 19 IES a mais em relação às registradas no ano de 2006. A tabela 6 destaca o aumento do número de cursos de graduação a

⁸ Dados extraídos em fevereiro de 2009 do site www.mec.gov.br/seed - ver link IES credenciadas para a oferta de ensino superior a distância.

distância no Brasil nos últimos anos.

Tabela 6 – Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na EAD no Brasil (2002-2007)

Ano	IES	%Δ	Cursos	%Δ	Vagas	%Δ	Inscritos	%Δ
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	38	52,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	47	23,7	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	73	55,3	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	5,5	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0

Fonte: MEC/ Inep/ DEEP

Comparando 2007 com o ano anterior, observa-se que foram criados 59 novos cursos a distância, representando um aumento de 16,9% no período. Quanto ao número de vagas oferecidas em 2007, verificou-se o expressivo aumento de 89,4% em relação ao ano anterior, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais do que as oferecidas em 2006. Uma análise do período de 2003 a 2007, conforme o censo, revela um crescimento significativo do número de vagas da EAD, registrando uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. No entanto, até a conclusão do censo em 2007, o número de inscritos e o número de ingressantes não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento. Enquanto em 2006 foram registrados 0,53 candidatos para cada vaga, no ano seguinte essa relação foi de 0,35.

Os números de 2007, conforme a tabela 7 a seguir, revelam que o total de ingressantes nesse ano apresentou um aumento de 42,4% em relação ao ano anterior. O total de matrículas na graduação também teve um crescimento nos últimos anos, chegando, em 2007, a 369.766. Esse número de matrículas dos cursos a distância representa 7% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais. No ano de 2006, esse percentual esteve em torno dos 4,2%. A quantidade de concluintes nos cursos de EAD em 2007 (29.812) apresentou um aumento de 15,5% em relação ao ano de 2006 (25.804).

Tabela 7 – Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na EAD do Brasil (2002 a 2007)

Ano	Ingressos	%Δ	Matrículas	%Δ	Concluintes	%Δ
2002	20.685	-	40.714	-	1.712	-
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.465	67,3	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,4	369.766	78,5	29.812	15,5

Fonte: MEC/ Inep/ DEEP

Outra fonte de dados sobre Educação a Distância no Brasil foi publicada em forma de anuário, organizado pela ABED⁹ e pelo Instituto Monitor, tendo como foco as instituições oficialmente autorizadas e com cursos credenciados (não restritos apenas à graduação). Segundo esse anuário, em 2007, mais de dois milhões de brasileiros utilizaram a Educação a Distância para a realização dos mais diferentes cursos. Esses dados, apresentados na tabela 8 a seguir, incluem estudantes que participaram de cursos em todos os níveis de ensino, não se restringindo apenas ao Ensino Superior a Distância, com cursos de graduação e pós-graduação.

Tabela 8 – Número de Brasileiros que fizeram cursos em EAD (2007)

PROJETO OU PESQUISA	Nº DE ALUNOS
Educação credenciadas (AbraEAD/2008)	972.826
Educação corporativa (AbraEAD/2008)	582.985
Senai*	53.304
Sebrae	218.575
Senac	29.000
CIEE	148.199
Fundação Bradesco	164.866
Oi Futuro	175.398
Secretaria de Educação a Distância do MEC**	8.552
Governo do Estado de São Paulo	119.225
Fundação Telefônica	9.000
Fundação Roberto Marinho***	22.553
TOTAL	2.504.483

*Exclui alunos em cursos autorizados oficialmente, informados em outro item.

**Exclui o projeto Mídias na Educação (20 mil alunos), já informado pelas Instituições credenciadas.

***Exclui alunos do telecurso 2000.

Fonte: As próprias instituições citadas e AbraEAD (2008).

Além de ganhar espaço no cenário educacional brasileiro, a EAD passa também a fazer parte

⁹ Associação Brasileira de Educação a Distância – publicação chamada ABRAEAD – também disponível para consulta no site www.abed.org.br/abraead.

do cenário corporativo, sendo cada vez maior o número de empresas que utilizam essa modalidade para capacitar e trazer novos conhecimentos a seus funcionários e parceiros.

Sobretudo no segmento corporativo, uma tendência percebida foi a das consultorias e empresas de tecnologia, que passaram a oferecer cursos livres a distância, de curta duração, voltados para o treinamento profissional e certificação em ferramentas tecnológicas. Esse fenômeno, conhecido como educação corporativa, pode oferecer novos espaços de capacitação, sobretudo se as IES não souberem adaptar-se e desenvolver novas competências, permitindo que seus egressos, caso queiram espaço no mundo do trabalho, se submetam a outros tipos de certificação. Como mostra a tabela 8, as universidades corporativas surgem como umas das maiores patrocinadoras da EAD no Brasil, especialmente em face da crescente necessidade de capacitação empresarial e garantia da educação continuada interna.

Segundo Éboli (2004), tal fenômeno da educação corporativa surge no final do século XX como o setor de maior crescimento no ensino superior. As empresas que compreenderam a importância da aprendizagem permanente e estão realmente preocupadas com competitividade, têm despertado interesse pela educação corporativa, pois, segundo a autora (2004, p. 54), “um sistema de educação corporativa pode elevar o patamar de competitividade empresarial, por meio do desenvolvimento, da instalação e da consolidação das competências críticas empresariais e humanas”.

O surgimento de novos protagonistas no âmbito do Ensino Superior revela o momento de transformações por que o setor está passando. As universidades corporativas, patrocinadas ou administradas por grandes empresas, visando à aprendizagem contínua e especializada de seus quadros, não apenas concorre com as universidades tradicionais, mas também lhes servem como complementos e parceiros. Embora tradicionalmente essas instituições tenham sido consideradas basicamente como clientes ou fornecedoras do sistema de ensino superior, devem passar agora a ser vistas como parte dele e, portanto, como colaboradoras ou competidoras em potencial.

Para Éboli (2004, p. 47),

o crescimento das universidades corporativas é uma tendência que está aumentando a cada dia, à medida que as empresas começam a perceber a necessidade de repensar seus tradicionais centros de T&D, de modo que possam contribuir com eficácia e sucesso para a estratégia empresarial, agregando valor ao resultado do negócio.

Na visão de Meister (1999), “para os institutos de educação superior continuarem a ser considerados forças viáveis no setor privado, eles terão de repensar seu relacionamentos com as empresas e reexaminar suas metodologias, produtos, serviços e veículos”. À medida que entenderem melhor seu papel de fornecedores parceiros das empresas, as IES poderão descobrir que é útil adotar estratégias orientadas para o mercado.

Para Bielschowsky (2008), secretário de educação a distância do MEC, o aumento expressivo da oferta de EAD no ensino superior veio acompanhado de uma outra boa notícia: a avaliação positiva do rendimento dos alunos. Segundo resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/MEC) realizado no final de 2007, das 13 áreas em que se podem comparar estudantes da educação presencial com aqueles a Distância, observou-se que em sete – administração, biologia, ciências sociais, física, matemática, pedagogia e turismo – os alunos de cursos a distância foram melhores que os alunos do presencial. Essa comparação detalhada entre o desempenho dos alunos presenciais e de EAD pode ser observada na tabela 9.

Tabela 9 – Comparação entre o Desempenho de Alunos Presenciais e de EAD no Enade 2007

Area	Presencial	Distância
Administração	37,71	37,99
Biologia	32,67	32,79
Ciências Contábeis	34,97	32,59
Ciências Sociais	41,16	52,87
Filosofia	32,50	30,36
Física	32,50	39,62
Formação de Professores (Normal Superior)	42,82	41,52
Geografia	39,04	32,58
História	38,47	31,60
Letras	35,71	33,05
Matemática	31,68	34,16
Pedagogia	43,35	46,09
Turismo	46,34	52,26

Fonte: MEC/ Inep. Dados coletados por Dilvo Ristoff (DEAES).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. A avaliação do desempenho dos alunos no Enade é expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos

por especialistas das diferentes áreas do conhecimento¹⁰. Esse estudo, mais amplo, analisou as médias gerais dos dois grupos, de ambas as modalidades, sem no entanto levar em consideração as variáveis como idade, gênero, estado civil, renda, escolaridade do pai, se trabalha ou não e se estudou em instituição pública ou privada.

Num primeiro momento, os técnicos do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos da Educação (INEP, 2009) do Ministério da Educação, compararam primeiro as notas médias no Enade de todos os alunos dos dois grupos. Os estudantes de EAD, conforme observado na tabela 9 tiveram, em geral, 6,7 pontos a mais do que os alunos de cursos presenciais. Em seguida, conforme a ilustração 4, na análise de alunos com o mesmo perfil, a diferença na nota foi de 0,23 (a favor do presencial), considerado estatisticamente igual a zero.

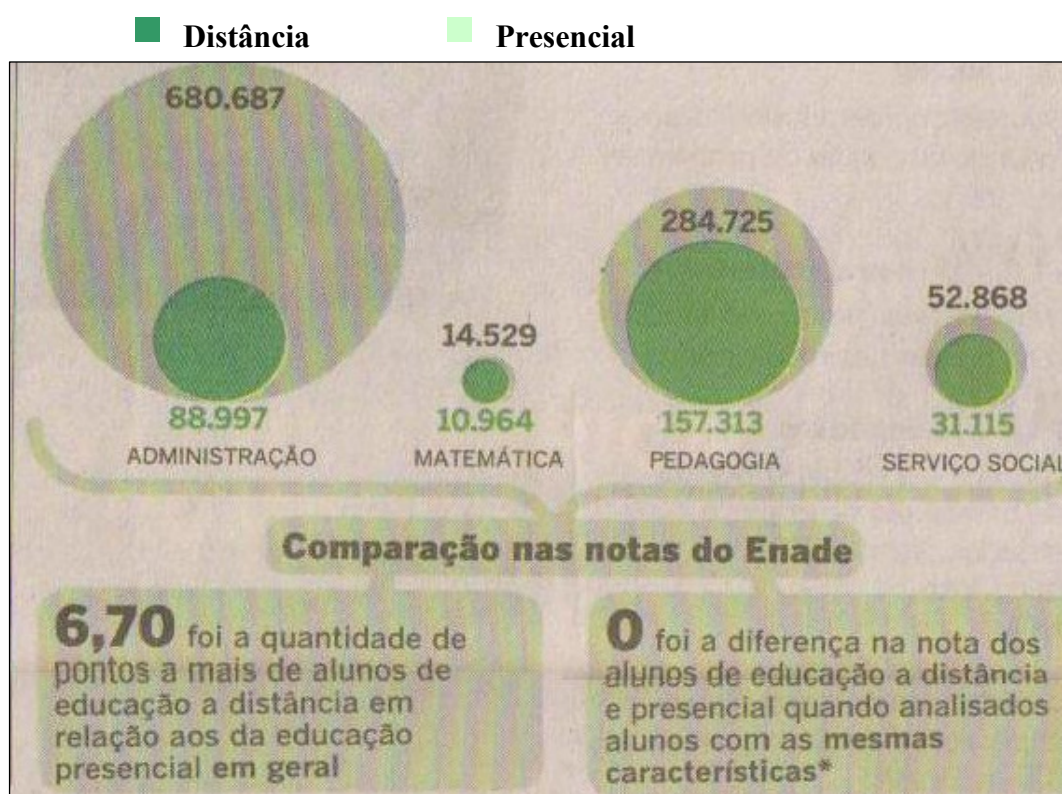


Ilustração 4 – Estudo do INEP em 2007: Comparação do Desempenho de Alunos EAD x Presencial

Fonte: *O Estado de S.Paulo*, 19 de julho de 2009.

Esse estudo do INEP, pela primeira vez analisou formados com o mesmo perfil, ou seja, com características semelhantes – idade, renda, estado civil, se trabalha ou não, se estuda em instituição pública ou não – em ambas as modalidades de ensino. O estudo examinou os únicos

¹⁰ Segundo o Artigo 4º, parágrafo 8, da Lei Nº 10.861, de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), onde se insere o Enade como um dos componentes da avaliação.

quatro cursos a distância em que a quantidade de formandos pôde ser comparada a suas versões presenciais: administração, matemática, pedagogia e serviço social. Segundo especialistas do segmento, o resultado do estudo teve grande relevância pois as variáveis podem interferir no desempenho. A pesquisa também revelou que o perfil dos alunos de EAD, em geral, é diferente do presencial. Eles são mais velhos, trabalham e têm renda de até R\$ 1,3 mil, são mais pragmáticos, mais dedicados e estão estudando com um objetivo claro.

Para Bielschowsky (2008), são modelos diferentes de ensino que se aplicam a pessoas diferentes, mas que dão o mesmo resultado em qualidade. Para ele, ao comentar o resultado do estudo, quem ainda desconfia disso tem um pensamento atrasado.

Ainda se encontram pequenos e médios empresários, em especial, com algumas resistências maiores ou que não conhecem a EAD. No entanto, esse paradigma pouco a pouco está sendo quebrado, sobretudo com a ampliação de seu uso por organizações multinacionais, bancos e instituições de ensino que investem na qualificação de seus funcionários.

Apesar da desconfiança de alguns especialistas, professores, dirigentes e parte da sociedade, sob o argumento de que a qualidade estaria comprometida e não seria a mesma dos cursos presenciais, a EAD cresce de forma significativa no país, sobretudo na graduação.

Os dados apresentados na tabela 10 revelam que, nos últimos três anos, o número de alunos em EAD (graduação e pós-graduação) cresceu 213% e o de instituições credenciadas, 54,8%. Trata-se de um crescimento que continua intenso, apesar de alguma espera das IES pelas definições legais e normativas que estavam em curso até dezembro de 2007 na área de EAD, quando a pesquisa foi finalizada.

Tabela 10 – Crescimento do Número de Instituições Autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC) a Praticar EAD e de seus Alunos (2004 a 2007)

Ano	2004	2005		2006		2007		Evolução no período 2004-2007 (em %)
			Evolução no ano (em %)		Evolução no ano (em %)		Evolução no ano (em %)	
Nº de instituições credenciadas ou com cursos autorizados	166	217	30,7	225	3,7	257	14,2	54,8
Nº de alunos nas instituições	309.957	504.204	62,6	778.458	54,4	972.826	24,9	213,8

Fonte: AbraEAD (2008).

Para Ristoff, diretor do Departamento de Estatística e Avaliação da Educação Superior do Inep (DEAES/Inep) em 2007, com base nos dados oficiais, o número de cursos de graduação a distância no país cresceu 571% entre 2003 e 2006, e o número de matrículas, 315% no mesmo período.

O ato de credenciamento considera como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial. Estes são obrigatórios e destinam-se à realização de encontros presenciais. Entende-se como polo de apoio presencial a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. São espaços de atendimento fora de sede, onde o aluno assiste a aulas presenciais, realiza avaliações e recebe suporte pedagógico e administrativo.

A região que mais alavancou o crescimento do número de alunos regularmente matriculados em cursos superiores a distância foi a Sudeste, que ampliou em 51% o número de alunos a distância em suas instituições, como mostra a tabela 11.

Tabela 11 – Número de Alunos a Distância em Instituições Credenciadas pelo Sistema de Ensino a Ministrar EAD no Brasil (2004 a 2007)

Estado	2004		2005		2006		2007		
	Alunos	% do Total	Alunos	% do Total	Alunos	% do Total	Alunos	% do Total	
Centro-Oeste	Distrito Federal	17.143		42.783		124.329		89.918	
	Goiás	836		956		2.735		2.371	
	Mato Grosso	3.500		4.817		5.384		6.084	
	Mato Grosso do Sul	2.109		3.055		3.550		9.611	
	Total Região	23.588	7,60	51.611	10	135.998	17,5	107.984	11,1
Nordeste	Alagoas	1.150		1.330		943		436	
	Bahia	500		3.300		31.231		50.094	
	Ceará	52.687		49.353		38.300		4.928	
	Maranhão	2.815		6.956		7.465		6.446	
	Paraíba					20		294	
	Pernambuco			360		3.116		4.185	
	Piauí					473		2.729	
	Rio Grande do Norte			1.625		3.434		3.720	
	Sergipe	830		1.404		4.836		7.650	
Total Região	57.982	18,7	64.328	13	89.818	11,5	80.482	8,2	
Norte	Amazonas					N.D.		4.320	
	Pará	2.144		973		10.097		13.775	
	Rondônia					N.D.		N.D.	
	Roraima			630		654		800	
	Tocantins	9.500		21.640		40.154		102.514	
	Total Região	11.644	3,70	23.243	5	50.905	6,5	121.409	12,5
Sudeste	Espírito Santo	6.777		7.934		1054		5.778	
	Minas Gerais	26.340		37.584		38.999		45.503	
	Rio de Janeiro	49.865		49.579		53.403		46.677	
	São Paulo	80.905		144.162		149.658		269.987	
	Total Região	163.887	53	239.267	47	243.114	31,2	367.945	37,8
Sul	Paraná	29.846		89.891		141.793		181.758	
	Rio Grande do Sul	2.618		7.249		60.642		80.258	
	Santa Catarina	20.392		28.615		56.188		32.990	
	Total Região	52.856	17	125.755	25	258.623	33,2	295.006	30,3
Total Geral	309.957		504.204		778.458		972.826		

Fonte: AbraEAD (2008).

Em 2007, os alunos das IES da região Sudeste foram mais de um terço (37,8%) de todos os alunos do país. O principal responsável é o Estado de São Paulo, que cresceu 80% em 2007, reunindo um total de 270 mil alunos a distância em suas instituições.

Os dados revelam que essa modalidade de educação tem sido encarada pelo MEC como uma das soluções para corrigir as distorções educacionais no país, que não tem como suprir a demanda atual do ensino superior, oferecendo unicamente cursos superiores no formato tradicional, o presencial. (MAIA, 2003). A EAD não requer construção de mais espaços físicos e pode atender alunos em diferentes regiões do país, que ainda hoje não dispõem de especialistas. (VALENTE, 2002).

No que se refere à comparação do crescimento entre instituições credenciadas para a oferta de EAD em âmbito federal e as credenciadas pelo sistema estadual e o respectivo número de alunos, cabe uma análise da tabela 12.

Tabela 12 – Evolução do Número de Alunos por Nível de Credenciamento

	2004	2005	2006	2007	Evolução no período 2004-2007
Nível de Credenciamento	Número de Alunos				
Federal (Graduação e Pós-Graduação)	146.366	300.826	575.709	727.657	+356%
Estadual (Educação Básica, Técnicos e Educação de Jovens e Adultos – EJA)	150.571	203.378	202.749	245.169	+62,8%
Total Geral	309.957	504.204	77.458	972.826	+213%

Fonte: AbraEAD (2008).

Novamente se faz necessário ressaltar o crescimento em quatro anos (2004 a 2007) do número de alunos (213%) e das IES (356%) que possuem credenciamento federal para ministrar graduação e pós-graduação a distância, em comparação com as que ministram Educação Básica, Educação Profissionalizante (Técnicos) e Educação de Jovens e Adultos (credenciamento estadual), que tiveram um crescimento mais discreto de 62,8%, conforme observado na tabela 12. Esse é um dos motivos que justificam o foco desta pesquisa no Ensino Superior a Distância, oferecido pelas IES que possuem o credenciamento federal,

cujos números são realmente expressivos e merecedores de uma análise mais acurada, especialmente no que se refere às competências exigidas por essas IES para esse tipo de oferta.

No Brasil, coincidência ou não, a EAD passou a ser vista com um novo olhar pela comunidade e sobretudo pelas instituições de ensino superior privadas. Seus números são bastante significativos e têm motivado as IES a enxergarem essa modalidade de ensino como uma possibilidade de expansão e crescimento, especialmente com a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação, e sem a obrigatoriedade de investir na construção de prédios nos grandes centros, ou expandir seus *campi* presenciais.

Segundo informado pelo MEC, quatro instituições de ensino superior respondem, atualmente, por cerca de 257 mil alunos em um sistema que atende a 760,5 mil matriculados. Ao todo, existem no Brasil 109 instituições de ensino superior – entre particulares, comunitárias e públicas – que oferecem cursos de graduação a distância, segundo os dados do MEC/SEED ainda não publicados no novo censo da educação.

Sobre essa questão, que diz respeito à organização institucional, ou ao modelo metodológico de EAD adotado pelas IES para a oferta de ensino superior, um levantamento feito por Vianney (2008) aponta cinco vertentes metodológicas principais, conforme o quadro 7. A questão é polêmica e permeia as discussões sobre os rumos da EAD no Brasil. Por um lado, especialistas do governo defendem a adoção de um modelo unificado para a modalidade, com estruturas descentralizadas para encontros presenciais, com a presença de professores tutores orientando atividades, laboratórios específicos e bibliotecas físicas, que garantam aos alunos as mesmas condições democráticas de acesso que ele teria nos *campi* presenciais das universidades. Por outro lado, especialistas e dirigentes defendem a autonomia das IES e o direito de inovar em seus modelos pedagógicos, desde que assegurada a qualidade dos cursos e programas a distância.

Quadro 7 – Modelos de EAD Adotados pelas IES no Brasil (1994-2008)

MODELO	DESCRIÇÃO	INSTITUIÇÕES
1. Tele-educação Via satélite	Geração e transmissão de teleaulas com recepção em franquias ou telessalas. Suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos com entrega de material didático impresso ou em meio digital (CD) ou on-line, via internet.	Eadcom/ Unitins; FTC: Unopar; Uniderp; COC: Unip; Uninter; Cesumar; Estácio; Unimep; Unisa; Metodista; Claretianos.
2. Polos de apoio presencial (semipresencial)	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou on-line).	Instituições de consórcio Cederj; UFPR; UnB; Ufal; Ufop; Udesc e instituições vinculadas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação
3. Universidade Virtual	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos, e destes entre si com. Bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizados. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas.	Universidades Católicas do PR; MG; DF e RS; Unisul; FGV; AIEC; UFSC; Unifesp; Unis; Newton Paiva; Universo; UnB; UFF; Unifesp; UFPE; Anhembí; Iesbe
4. Videoeducação	Atendimento aos alunos em videossalas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e on line.	Ulbra; Univ. Castelo Branco; Uniasselvi; Idesde
5. Unidade Central	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.	Universidade Federal de Lavras. Algumas IES fazem uso deste modelo, como a UnB e a Unisul, para realizar etapas com uso de laboratório em determinados programas.

Fonte: Vianney (2008).

Para Vianney (2008), os discursos do governo apontam para a indução de um modelo, com o propósito de padronizar a atuação das IES vinculadas ao MEC numa organização metodológica semipresencial, derivada do projeto implementado no Estado do Rio de Janeiro pelo consórcio Cederj¹¹. O Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) é um consórcio que trabalha com a promoção de cursos de graduação a distância nas universidades públicas. No Estado do Rio de Janeiro, seis instituições públicas de ensino superior fazem parte do consórcio (Uerj, UFRJ, UFF, UniRio, Rural e Uenf). O modelo é semipresencial, isto é, o aluno frequenta polos regionais próximos a sua região, que representam a faculdade cursada e são coordenados pelo Cederj em parceria com a prefeitura.

¹¹ Segundo Vianney a proposta da indução de um modelo preferencial de EAD foi apresentada por Celso Costa, então coordenador da implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil.

Para o MEC, o modelo preferencial de organização institucional para a oferta de EAD no ensino superior constitui-se de uma proposta que considera a instalação de unidades físicas compostas por: salas de aula, salas de recepção, salas de professores, salas de estudos e bibliotecas, salas de informática e laboratórios específicos, bem como espaços necessários para a realização de atividades e provas presenciais pelos alunos de EAD, e assistência de tutores presenciais e suporte administrativo aos alunos. Entendem-se essas unidades como Polos de Apoio Presencial.

Para Litto (2009), presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), há necessidade de estabelecer critérios para a garantia da qualidade. Mas a Associação é contra a adoção de um modelo pedagógico único para todo o Brasil e contra a diferenciação de regras. "Outros países não têm leis específicas para a EAD. A modalidade deveria ser incluída dentro do processo de educação da universidade", defende Litto, concluindo: "Essa visão diminui as possibilidades de experimentação, de inovação e de abordagens pluralistas". (2009, p. 1)

Segundo os últimos dados publicados na pesquisa do AbraEAD (2008), 77% dos cursos a distância são realizados via material impresso, 62,9% por *e-learning* (internet), 45% por vídeo, 23,6% por televisão e 11,4% via satélite. A tecnologia que prevalecerá num futuro próximo ainda é uma aposta incerta, mas certamente pode-se afirmar que as novas ferramentas tecnológicas e a internet são eventos disparadores de mudança, que demandam o desenvolvimento de novas competências organizacionais pelas IES interessadas na oferta de EAD.

A seguir, apresenta-se um outro evento disparador de mudanças – a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Sobre esse marco regulatório, histórico para a EAD no Brasil, dedicou-se espaço na próxima seção.

4.3 OS MARCOS REGULATÓRIOS DA EAD

O marco regulatório para a Educação a Distância no Brasil remonta há pouco mais uma década. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹², de 1996, alterou modelos e práticas de ensino presencial, permitindo que a EAD se estabelecesse no cenário educacional, contemplando o assunto no artigo de número 80. A Lei estabelece a modalidade como válida e equivalente para todos os níveis educacionais e exige o credenciamento prévio do Governo Federal para que as IES possam oferecer cursos superiores nessa modalidade.

Assim, pela primeira vez, com a nova LDB, a EAD ganha *status* de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. Por vezes, ela tende a ser vista apenas como um novo meio de fazer educação, ao mencionar (artigo 80 e parágrafos) aspectos relacionados às Tecnologias Modernas de Comunicação, embora esta direção, pelos custos que envolve, num primeiro momento tenha sido mais explorada para projetos de educação continuada – TV Escola, por exemplo, ou por atividades mais especializadas, relativas a programas de pós-graduação. (SATHLER, 2008).

Tal aspecto da lei possibilitou o funcionamento não só de cursos de graduação e pós-graduação, como também de educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos (EJA) e na educação especial. A lei também permitiu, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas universidades corporativas e outros grupos educativos. (SATHLER, 2008).

As bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998).

Em abril de 2001, a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*. A oferta de cursos de mestrado, doutorado e especialização a distância foi normatizada pelo Decreto n.º 5.622/05 e pela Resolução n. 01, da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação-CNE, de abril de

¹² Lei n. 9.934/96 disponível em <http://www.mec.gov.br>.

2001. O artigo 24 do Decreto n. 5.622/05 determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecerão às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.

No artigo 11, a Resolução n. 1, de 2001, em harmonia com o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

O quadro 8 destaca a evolução do marco regulatório após a abertura propiciada pela LDB, com os principais decretos e portarias para regular a modalidade de ensino no país.

Quadro 8 – Evolutivo da Legislação sobre EAD no Brasil

Data	Dispositivo	Descrição
Dezembro 1996	Artigo 80 da LDB	Estabelece a modalidade EAD como válida e equivalente para todos os níveis educacionais e exige o credenciamento prévio do Governo Federal para que as IES possam oferecer cursos superiores nesta modalidade.
Fevereiro 1998	Decreto n. 2.494 Artigo 2º	Regulamenta o Art. 80 da LDB. O Art. 2º diz: “Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim”.
Outubro 2001	Portaria 2.253 MEC	Permite às IES oferecer até 20% da carga horária de seus cursos por meio de atividades não presenciais
Abril 2001	Resolução n. 1/2001 CNE.	Regulamenta a pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância.
Junho 2005	Portaria n. 2.201/05	Possibilita o credenciamentos de IES públicas para a oferta de EAD.
Dezembro 2005	Decreto n. 5.622/05 Revoga os Decretos n. 2.494 e n. 2.561	Estabelece os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, como princípios norteadores das ações voltadas para a modalidade.
Junho 2006	Dec. 5.800/06	Institui a UAB – Universidade Aberta do Brasil
Junho 2006	Dec. 5.773/06	Trata da regulação, supervisão e avaliação das IFES
Mai 2006	Decreto n. 5.773	Trata das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Altera o papel até então exercido pela SEED.
Abril 2007	Lei 11.502/07	Altera estrutura da Capes.
Dezembro 2007	Decreto n. 6.303	Altera nomenclaturas e complementa o Decreto 5773 no que se refere à supervisão relativa dos cursos superiores na modalidade de EAD.
Janeiro 2007	Portaria Normativa n. 1 Portaria Normativa n. 2	SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Define o conceito de polo de apoio presencial e altera a compreensão sobre a abrangência geográfica na EAD.
Novembro 2007	Portaria n. 1047 Portaria n. 1051	Estabelece os instrumentos utilizados pelo Inep no credenciamento de IES e autorização de cursos na modalidade a distância.
Dezembro 2007	Portaria Normativa n. 40	Institui o e-Mec e estabelece diretrizes para a oferta de cursos na modalidade a distância em regime de parceria
Fevereiro 2008 Abril 2008 Abril 2008	Decreto n. 2494 Decreto n. 2561 Portaria 301	Estados e Municípios encarregam-se de legislar o primeiro e o segundo graus, cabendo ao governo federal a responsabilidade pela normatização do ensino superior a distância.
Abril 2009	Port. 318/09	Transfere a UAB para a Capes

A legislação que trata da educação a distância tornou-se vasta nos últimos anos. Para Litto (2008, p. 11), “há um excesso de legislação que regulamenta a EAD no Brasil”, mas concorda ser “necessário afastar o charlatanismo”, ou seja, deve-se separar o joio do trigo.

Já Bielschowsky (2009, p. 25), em relação aos atos regulatórios criados nos últimos anos, afirma que o “governo está fazendo ajustes no sistema, que cresceu rápido demais, dando origem a algumas distorções”.

Com a necessidade de orientações mais esclarecedoras, a partir da nova LDB, o MEC tomou a iniciativa de publicar os decretos n. 2494, de 10/02/98, n. 2561, de 27/04/98, e a portaria 301, de 7 de abril do mesmo ano. Esses dispositivos colocaram em evidência algumas questões básicas sobre EAD aqui destacadas. Os sistemas Estaduais e Municipais podem legislar sobre o ensino de primeiro e segundo graus a distância, incluindo-se a educação de jovens e adultos e a educação profissional de nível técnico. Já para a educação superior, tomam-se como base outros dispositivos fixados pela legislação federal, além dos já mencionados. Fica claro, portanto, que Estados e Municípios se encarregam do primeiro e segundo graus, cabendo ao governo federal a responsabilidade pela normatização do ensino superior, respeitadas as especificidades fixadas pelo artigo 10 e respectivos incisos da nova LDB.

A portaria 2.253 do MEC, de 18/10/2001, que permitiu às Instituições de Ensino Superior oferecer até 20% da carga horária de seus cursos por meio de atividades não presenciais, transformou e movimentou o ensino superior brasileiro, deixando as instituições de ensino impactadas com as possibilidades, oportunidades e desafios trazidos pela lei. Essa portaria trouxe para as IES a discussão de como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que propiciem novas maneiras de ensinar e aprender, não necessariamente aquelas que conhecemos e aceitamos, da sala de aula tradicional e presencial. (MORAN, 2008).

Dessa forma, as discussões e projetos relacionados ao desenvolvimento de ferramentas e sistemas utilizando as tecnologias de informação e comunicação, que eram tratados apenas como objeto de pesquisa acadêmica, a partir de então alcançaram dimensões maiores. As Instituições de Ensino envolveram-se no debate, introduziram o ensino com tecnologias interativas, ambientes virtuais de aprendizagem, trabalhos colaborativos, e docentes, discentes e gestores educacionais tiveram de ser capacitados para esse novo cenário de mudanças que se apresenta. (MAIA, 2002).

Porém, foi preciso aguardar exatamente nove anos pela publicação de uma legislação mais abrangente sobre a EAD, preparada por profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento da modalidade. O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, tem por finalidade não só regulamentar o Artigo 80 da LBD, mas também funcionar como política

pública indutora com vistas à ampliação e ao fortalecimento da EAD no País. (SATHLER, 2008).

Os Decretos n. 2.494 e n. 2.561, ambos de 1998 e revogados em 2005 pelo Decreto n. 5.622/05, foram elaborados num contexto em que as “práticas em EAD se desenhavam para o futuro, mas ainda não havia suficiente número de experiências que fizessem uso das TICs para alcançar centenas de milhares de pessoas simultaneamente, tendo em vista a tão almejada democratização do acesso ao ensino superior” (SATHLER, 2008, p. 63). “A internet e a comunicação pessoal móvel, por exemplo, ainda eram adotadas por poucos no país e não revelavam todo seu potencial de transformação da comunicação – algo que ainda está por vir”. (SATHLER, 2008, p. 63).

O Decreto n. 5.622/05 indica que os atos governamentais relacionados à EAD serão norteados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância. Também define como polos de educação a distância as unidades operativas, e poderão ser organizados em parceria com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas dos cursos superiores a distância.

Devido à organização dos diferentes sistemas de ensino, em seus níveis e responsabilidades específicos, o Decreto n. 5.622/05 deu ênfase maior à Educação Superior, sobre a qual o MEC tem autoridade mais direta, mas não sem apontar a necessidade de padronização de normas e procedimentos nacionais para os atos regulatórios da educação a distância. Infelizmente, algumas secretarias de educação espalhadas pelo País “ainda demonstram preconceito contra a EAD e emitem diferentes atos normativos que, muitas vezes, se contrapõem à legislação maior, criando barreiras em concursos públicos e impedindo progressão na carreira para alunos da modalidade”. (SATHLER, 2008, p. 64).

O Decreto n. 5.773, de 9/5/2006, trata das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Relaciona-se com o Decreto n. 5.622/05, delimitando mais fortemente os papéis esperados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), além dos demais órgãos próprios do MEC, no que se refere à EAD. O Decreto n. 6.303, de 12/12/2007, veio complementar as mudanças, alterando algumas nomenclaturas e ações esperadas.

O Decreto n. 5.773/06 alterou as responsabilidades até então exercidas pela SEED, tornando mais precisas as relações que se estabeleceriam a partir de então, internamente ao MEC. À SEED passaram algumas funções antes restritas à SESu e a outros órgãos, tais como:

- 1) Exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições específicas para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e aos processos próprios da educação à distância;
- 2) Exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação à distância, no que se refere às tecnologias e aos processos próprios da educação a distância;
- 3) Propor ao CNE, compartilhadamente com a SESu e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos específicos de avaliação para credenciamento de instituições para oferta de educação superior a distância;
- 4) Estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância;
- 5) Exercer as atividades de supervisão relativas aos cursos na modalidade de educação a distância.

Além desses instrumentos regulatórios, outros também afetam diretamente a EAD, como a Portaria Normativa n. 1, de 10/1/2007, sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); a Portaria Normativa n. 40, de 12/12/2007, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico que gerencia as informações relativas aos processos de regulação da educação superior; e a Resolução n. 1/2001, do Conselho Nacional da Educação, que trata da pós-graduação *lato sensu*.

Há regulamentações específicas para o sistema público de educação superior, que são tratadas por uma série de leis, decretos e portarias, especialmente tendo em vista viabilizar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e organizar o sistema governamental para seu funcionamento. Não se trata de uma nova instituição, conforme veremos nos estudos de casos, mas sim da articulação entre instituições públicas existentes, com o objetivo de alcançar municípios brasileiros com demandas não atendidas de formação superior.

A Portaria n. 2.201/05, tendo por base essa premissa, possibilitou uma série de credenciamentos de IES públicas que muitas vezes ainda não tinham maturidade suficiente no debate interno para desenvolver o próprio projeto na modalidade. Para muitos (VIANNEY; MORAN; SATHLER; LITTO, 2008), a UAB foi inspirada pelo modelo da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), o que indicaria apenas um dos caminhos possíveis.

A Portaria Normativa n. 2, de 10/01/2007, deixou claramente definido o conceito de polo de apoio presencial e alterou a compreensão sobre o que o MEC consideraria como abrangência geográfica na EAD. Também barrou a possibilidade de abertura de polos sem visita prévia de

comissões avaliadoras e estabeleceu um mecanismo de transição para as IES já credenciadas à época. A partir de então, quaisquer pedidos de ampliação da abrangência de atuação somente poderiam ser efetuados após o conhecimento da instituição. Um ponto a ser destacado é como algumas das mudanças recentemente promovidas pelo MEC afetam as Instituições de Ensino Superior (IES) já credenciadas e atuantes na modalidade. Essa portaria deve fazer muitas IES repensarem seu modelo de parceria para expansão da oferta de cursos superiores a distância, muitas vezes criando verdadeiras redes de franquias, deixando de lado sua missão, a visão e os valores sobre o papel da educação.

Para Moran (2008), essa obrigatoriedade de polos e de momentos presenciais é questionável e revela preconceitos do MEC em relação à modalidade de EAD. No exterior, existem universidades que podem ser feitas totalmente on-line. “Uma coisa é coibir excessos que acontecem e outra é normatizar o conceito exigindo um único modelo de polo como possível”. (MORAN, 2008, p. 18). Segundo o especialista, polos instalados em IES autorizadas a funcionar pelo MEC deveriam ser aceitos sem necessidade de vistoria prévia.

Apesar de fortes reações contrárias às mudanças das regras, que poderiam comprometer seriamente investimentos realizados pelas IES privadas até então, em 7/11/2007, foram publicadas a Portaria n. 1047 com diretrizes para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, e a Portaria n. 1.051 com o instrumento de avaliação do Inep para a autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. Ambas fortemente embasadas pelos Referenciais de Qualidade de EAD¹³. A infraestrutura dos polos de apoio presencial e os recursos humanos neles esperados ficaram bem delimitados nesses instrumentos de avaliação.

Percebe-se, nesta revisão dos marcos regulatórios, o esforço empreendido pelo governo na tarefa de legislar e supervisionar a oferta de EAD, visando assegurar com determinação a qualidade dos cursos, a partir de seu ponto de vista. O objetivo principal dos dirigentes do MEC não é apenas regular, mas também primar pela avaliação do sistema federal de educação superior, que engloba as IES públicas, comunitárias e privadas.

¹³ Documento construído e submetido à apreciação e consulta pública pelas IES, disponível em www.mec.gov.br/seed – ver link consulta pública: referenciais de qualidade para a EAD.

4.4 INSTÂNCIAS DE CREDENCIAMENTO, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

Passadas mais de sete décadas desde a introdução da EAD no Brasil, e com um crescimento médio de 20% ao ano, nos últimos cinco anos, aliada à necessidade de incluir mais brasileiros na graduação, a modalidade vive um momento de questionamentos que podem definir seu futuro. Questiona-se o nível de intervenção do governo necessário para garantir sua qualidade, o grau de autonomia que as instituições de ensino devem ter para criar novos métodos pedagógicos e a possibilidade de adotar um modelo unificado num país das dimensões do Brasil.

Essas questões começaram a ganhar relevância entre educadores e envolvidos com a educação a distância, sobretudo a partir do final de 2007, quando o Ministério da Educação definiu os instrumentos para credenciamento institucional de polos e para autorização de cursos na modalidade de EAD, dando início a regulação de um setor que, até então, não tinha instrumentos específicos. Passou-se a exigir uma infraestrutura para cada polo presencial que inclui, entre outros itens, auditório, biblioteca e laboratórios especializados. No início do ano de 2009 o órgão anunciou o resultado do processo de supervisão iniciado em 2008: mais de mil polos de apoio presencial desativados. Agora, o MEC estuda novos critérios para a autorização de cursos.

As IES interessadas no credenciamento institucional para oferta de EAD e posterior autorização de cursos superiores nesta modalidade, precisam conhecer as instâncias envolvidas nesses processos e o fluxo que segue a tramitação, conforme mostram as ilustrações 5, 6 e 7.

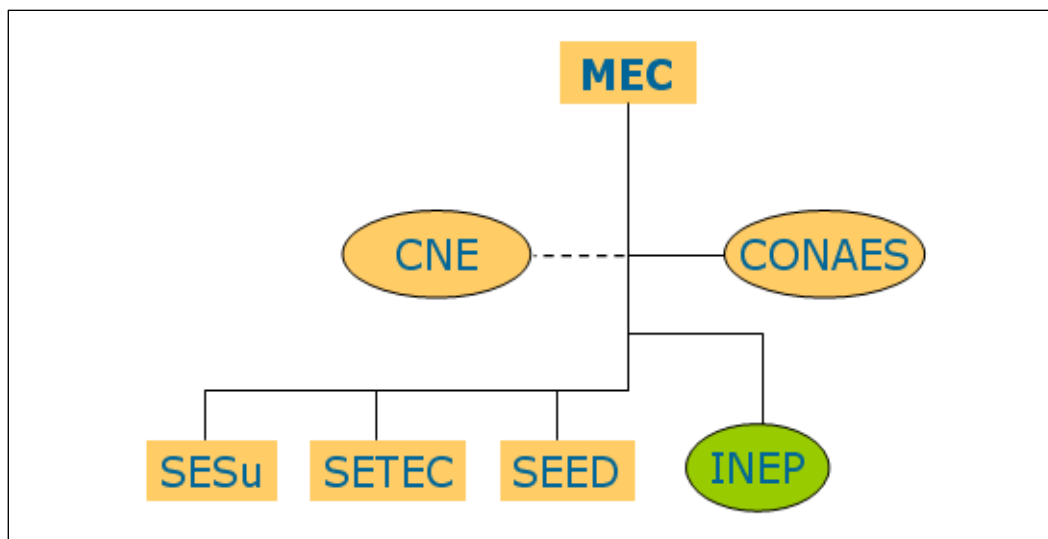


Ilustração 5 – Instâncias de Regulação e Avaliação do Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão de Avaliação da Educação Superior

SESu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

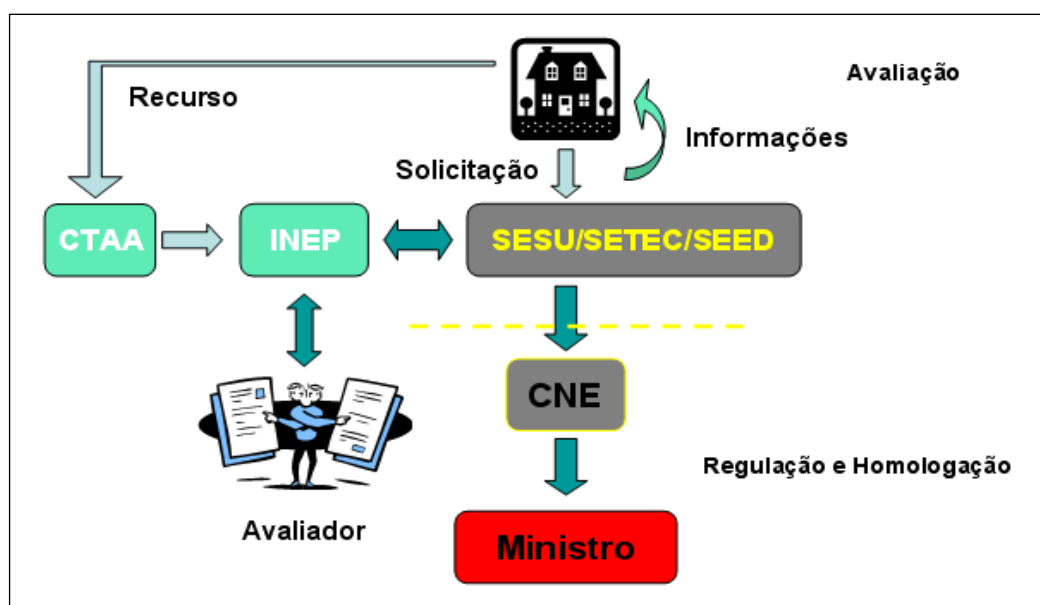


Ilustração 6 – Instâncias para o Credenciamento de IES para Oferta de EAD

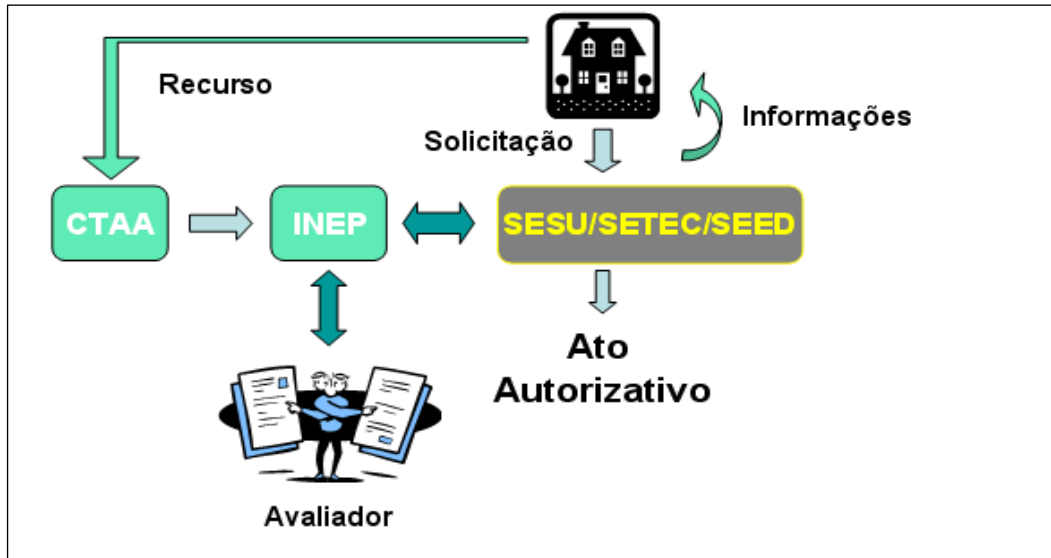


Ilustração 7 – Instâncias para Autorização de Cursos a Distância

Como pode ser observado na ilustração 5, numa primeira etapa cabe às Secretarias do MEC (Educação Superior, Educação Tecnológica e Educação a Distância) analisar os processos de quaisquer naturezas, que são solicitados pelas Instituições de Ensino Superior. A verificação é precedida de avaliação feita pelo Inep, por meio de grupos de avaliadores *in loco*. As secretarias editam portarias deferindo ou indeferindo os pleitos, cabendo recursos ao Conselho Nacional de Educação. Em todas as situações há necessidade de homologação dos pareceres pelo Ministro da Educação. Quando o parecer é contrário, normalmente a mantenedora apresenta pedido de revisão ao Ministro. Em alguns casos, há a devolução da matéria à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) para reanálise. Em outros, existe a homologação e encerra-se a fase administrativa.

No caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isso, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer (ilustrações 6 e 7). O processo é analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma comissão de especialistas, avaliadores do Inep, na área do curso em questão e por especialistas em Educação a Distância. Em seguida, o parecer dessa comissão é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise. Para orientar o desenvolvimento de um projeto de curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento Referenciais de Qualidade para Cursos de

Graduação a Distância e criou instrumentos específicos de credenciamento institucional e autorização de cursos a distância, disponíveis no site do MEC para consulta.

O credenciamento constitui a efetiva autorização da IES para ingresso no sistema federal de ensino com vistas à oferta de educação superior na modalidade a distância, devendo, portanto, além de ser precedido por requisitos formais, ser compreendido como um processo de natureza fundamentalmente educacional¹⁴. Isso decorre do fato de que essa IES deve ter um projeto educacional a cumprir que, deve ser analisado pelo ângulo da oferta de condições infraestruturais, da organização acadêmica e administrativa e de um projeto pedagógico global. Mais ainda, deve ser analisado sob a ótica das proposições concretas para a implementação do referido projeto pedagógico, isto é, pelo ângulo dos projetos de cursos oferecidos.

Os processos de credenciamento devem ser acompanhados de pelo menos um outro, solicitando autorização para oferta de curso, como determinam os Decretos n. 5.622/2006¹⁵ e 5.773/2006. As IES interessadas no credenciamento e oferta de cursos a distância devem observar os requisitos legais, tais como: protocolo da solicitação no sistema e-MEC, pagamento da taxa de credenciamento, apresentação da cópia dos atos registrados no órgão oficial competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica de atuação, prova de regularidade perante a Receita Federal, prova de regularidade perante a Seguridade Social e FGTS, demonstração de patrimônio, prova de inscrição no cadastro dos contribuintes estadual e municipal, plano de desenvolvimento institucional (PDI), bem como identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando as experiências acadêmicas e administrativas.

O quadro 9 sintetiza as principais informações institucionais que devem constar no projeto de EAD, com base nos referenciais de qualidade para a modalidade. São exigências que, aliadas a outros indicadores de qualidade presentes nos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos podem demandar o desenvolvimento de competências específicas por parte das instituições. Essas hipóteses e possíveis constatações serão abordadas mais a fundo no próximo capítulo do presente estudo.

¹⁴ Conforme Parecer CNE/CES n. 66/2008, que versa sobre o credenciamento para a educação a distância, homologado pelo Ministro da Educação em 20 de fevereiro de 2009.

¹⁵ Parágrafo 1º do Artigo 12, do Decreto n. 5.622/2005 (que regulamenta o artigo 80 da LDB) diz: “o pedido de credenciamento da instituição para a educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade”.

Quadro 9 – Informações Institucionais Necessárias no Projeto de Credenciamento

Histórico da IES	Capacidade financeira, administrativa, infraestrutura e objetivos institucionais.
Qualificação acadêmica	Experiência profissional das equipes multidisciplinares e de eventuais instituições parceiras.
Infraestrutura	Adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar. Tecnologias a serem utilizadas e justificativa para essa utilização
Recursos mediadores	Recursos disponíveis pela IES; Modelos já oferecidos em EAD na região pretendida; Custos e recursos das mídias no mercado
Resultados obtidos	Avaliações nacionais, Enade, avaliação <i>in loco</i> , etc.
Experiência anterior	Preferencialmente em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.
Polos e abrangência geográfica	Locais onde a IES já possui infraestrutura; Outros “mercados” pretendidos (onde a IES não possui polos ou parceiros); Oferta de cursos superiores nessa modalidade por outras IES e modelos oferecidos na abrangência pretendida; A IES deve citar a abrangência geográfica pretendida e a meta de implementação inicial e de expansão. Viabilidade de parcerias.
Cursos e níveis a serem implementados	Demanda: profissionais sem a formação específica; Necessidade de formação acadêmico-profissional; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Confronto de informações IDH/ Censos sobre necessidade de formação profissional/ oferta no mercado atual
Organograma funcional	O organograma da área de EAD deverá demonstrar a relação de subordinação e inter-relação com o organograma da IES. Não significa uma instituição à parte, mas um núcleo regido pelas diretrizes institucionais e composto por pessoal interno inserido no Plano de Carreira Institucional.

Fonte: Adaptado do documento Referenciais de Qualidade para a EAD (MEC/INEP, 2008).

4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO E RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante desse quadro de mudanças fomentado pelas novas regulamentações, pode-se concluir que o ensino superior no Brasil sofreu forte expansão nos últimos anos, sobretudo com a introdução da modalidade de EAD, após a abertura jurídica propiciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996. No entanto, a EAD apenas será consolidada no Brasil, como realização de qualidade, se o poder público garantir as condições adequadas de regulação e supervisão, ao mesmo tempo que as instituições avançarem em pesquisas inovadoras, buscando equilibrar fundamentos de tecnologia e metodologias para que a referida modalidade seja implantada e desenvolvida de maneira harmônica e sustentável. (LITTO; FORMIGA, 2009).

O Brasil, em 2002, tinha perto de 20 mil alunos em EAD. Em apenas seis anos passou para 750 mil alunos de graduação e pós-graduação nessa modalidade. Algumas das quase 110 instituições públicas e privadas que hoje compõem o sistema de IES credenciadas pelo MEC para esse tipo de oferta¹⁶ cresceram rápido demais. Desses 750 mil alunos, cerca de 60% estão em 12 instituições, que agora passam por uma fiscalização mais intensa do MEC, e algumas delas já assinaram um termo de saneamento técnico para reparar as diversas fragilidades apontadas durante as avaliações.

Os problemas foram constatados nos chamados “centros de apoio” das instituições. De acordo com Bielschowsky (2008), as instituições abriram centros de maneira indiscriminada e sem a autorização do MEC. Elas tinham autorização para abrir polos, mas foram além e criaram os centros de apoio, que não são reconhecidos. Por isso estão passando por um forte processo de regulação e avaliação, tendo de assinar termos de saneamento e reduzir o número de ingressos no ano de 2009.

Essas mudanças no cenário da educação superior no Brasil e os novos marcos regulatórios do governo para a EAD tornam, cada vez mais, desafiadora e essencial para as IES a tarefa de pensar em termos de futuro. Para serem competitivas nesse ambiente altamente dinâmico, elas precisam entender as mudanças como um componente de sua rotina de negócios e desenvolver novas competências organizacionais.

¹⁶ Dados extraídos do depoimento do Secretário de Educação a Distância do MEC/SEED em entrevista à *Folha Dirigida sobre EAD*.

O desafio referente à tarefa de legislar, supervisionar e avaliar o sistema educacional brasileiro é complexo e marcado por contínuas mudanças. Certamente o ciclo avaliativo da EAD após o estabelecimento dos novos marcos regulatórios ainda não se completou. Outras mudanças ainda se farão necessárias em breve, trazendo novos desafios para a gestão.

Supõe-se que alguns desafios deverão ser superados por essas IES, como a resistência dos docentes para o uso da tecnologia e adesão quanto a implantação da modalidade, o que aumentará a exigência de capacitação, planejamento e produção de materiais didáticos. Na esfera jurídica, alteram-se as formas de contratação e remuneração, os direitos autorais e patrimoniais, o que pode significar focos de resistência por parte dos que buscam maior centralização e controle sobre os conteúdos. Por parte dos alunos, enquanto clientes, os desafios maiores serão quebrar os paradigmas da cultura do ensino presencial, a suspeita de simples interesse financeiro da instituição e a falta de acesso à Internet em muitos municípios do país. Para o corpo administrativo, as IES precisarão encarar e desenhar novos procedimentos administrativos para atender à realidade da EAD e às relações da área acadêmica com a gestão da tecnologia da informação. A preparação dos cursos envolverá a construção de matrizes curriculares inovadoras, a seleção e a capacitação de professores e tutores, com papéis diferentes do ensino presencial, suportados por uma infraestrutura técnica específica para os projetos de EAD. Na questão da abrangência geográfica, que implica necessariamente a presença de parcerias, desafios ainda maiores serão enfrentados pelas IES que se interessam por atuar fora de suas sedes. Definir o ponto de equilíbrio para a liberdade e as áreas de atuação do polo, garantir a supervisão periódica, fornecer suporte administrativo e técnico a distância, informar com clareza as responsabilidades das partes e assegurar o adequado atendimento aos alunos fora da sede, são hipóteses desses desafios maiores, que podem demandar o desenvolvimento de novas competências, essenciais para as instituições.

Oferecer cursos a distância, de qualidade, exige materiais didáticos de excelente produção, profissionais com qualificação técnica de alto nível, atendimento personalizado, sistema de gestão administrativo, suporte tecnológico, enfim, requisitos físicos, pedagógicos, administrativos, tecnológicos e comunicacionais que não se sustentam sem investimentos altos e, sobretudo, exigem o desenvolvimento de novas competências.

Sobre esses desafios, desencadeadores competências, e como elas são percebidas pelos especialistas da EAD, alunos e gestores das IES, dedicou-se espaço no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo, visando identificar as competências organizacionais demandadas pelos principais *stakeholders* do ensino superior a distância, a saber, o governo – como regulador e supervisor da modalidade de EAD; os alunos – como clientes das IES ofertantes de ensino superior nessa modalidade; e os mantenedores, cuja visão de EAD poderá ser mais bem entendida nos estudos de caso. Os estudos de caso realizados e descritos no próximo capítulo tiveram como foco uma IES privada e comunitária, que oferece cursos superiores a distância, e o sistema articulado pela iniciativa pública conhecido como Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Antes de prosseguir, é importante contextualizar o conceito de *stakeholders* e sua importância para esta pesquisa. Durante décadas a grande dificuldade de caráter conceitual foi entender qual a extensão e como avaliar a responsabilidade das corporações, considerando a gama de interesses sociais que para elas convergem. Assim, Freeman (1984) delimitou o espaço da responsabilidade social para uma dimensão mais restrita com a seguinte definição de *stakeholder* “[...] inclui qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou é afetado pelos objetivos organizacionais”. (FREEMAN, 1984, p. 174). A amplitude do conceito suscitou outras proposições que, segundo Starik (1994), podem ser consideradas em função da extensão, do tipo de benefício, da importância e, principalmente, da percepção do que sejam as organizações e quais seus objetivos.

O conceito de Freeman (1984), considerado o mais amplo, abre espaço para virtualmente qualquer um que possa afetar ou seja afetado pela organização; no caso deste estudo, as IES que oferecem ensino superior a distância. Para o filósofo, que adotou o conceito pela primeira vez, o sucesso de qualquer empreendimento depende da participação de suas partes interessadas e por isso é necessário assegurar que suas expectativas e necessidades sejam conhecidas e consideradas. São exemplos de *stakeholders* de uma organização na obra de Freeman: os acionistas, os investidores, os empregados, os clientes, os fornecedores, sindicatos, associações empresariais ou industriais, comunidades onde a empresa opera, governo e concorrentes.

Adotando esse conceito, pudemos definir como principais *stakeholders*: **o governo**, como regulador e supervisor da modalidade de EAD perante a sociedade; **os alunos** das IES que

atuam com EAD, como clientes das IES ofertantes de ensino superior nesta modalidade; e os **mantenedores (dirigentes)**, cujas exigências e desafios da gestão podem ser mais bem expressos na entrevista com os especialistas e nos estudos de casos.

A primeira etapa da pesquisa (item 5.2) consistiu em analisar o marco regulatório da modalidade de EAD. Identificar e descrever, com base na regulamentação e nos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos do MEC, as competências organizacionais demandadas pelas IES para a oferta de educação superior na modalidade a distância.

A análise do marco regulatório resultou em um conjunto de hipóteses sobre as competências organizacionais demandadas pelo *stakeholder* governo, como supervisor e regulador da modalidade de ensino no país.

Na segunda etapa da pesquisa (item 5.3), a entrevista com um grupo de especialistas em EAD, profissionais que de alguma forma influenciaram e continuam influenciando o segmento, teve por objetivo confirmar ou modificar as competências deduzidas do marco regulatório. Na fase da pesquisa realizada junto ao *stakeholder* aluno (item 5.4), utilizou-se um questionário semiestruturado, buscando identificar os principais benefícios exigidos por ele ao procurar um curso nessa modalidade. Esse questionário foi elaborado com base na síntese das competências deduzidas na análise do marco regulatório e nas entrevistas com os especialistas. Também, com vistas a uma primeira classificação das competências essenciais e distintivas reconhecidas pelos alunos, foi solicitado aos respondentes que indicassem o grau de importância de cada uma delas.

A pesquisa com os alunos também permitiu identificar importantes características quanto ao perfil do aluno a distância, e o quanto suas expectativas estão alinhadas com as políticas do governo para a modalidade.

Para concretizar os objetivos propostos no presente estudo, o próximo capítulo deste trabalho trará a análise dos estudos de caso das instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de Ensino Superior a Distância e atuantes nesse segmento. Ambas ofertam, ou articulam a oferta de cursos em nível nacional nessa modalidade de ensino, por meio de polos de apoio presencial. Esses estudos de caso, que envolveram entrevistas com os principais gestores dos projetos, bem como uma análise documental, permitiram identificar também as

competências demandas pelos mantenedores das instituições de ensino superior e pelos mantenedores de polos de apoio presencial.

5.1 COMPETÊNCIAS DEDUZIDAS DO MARCO REGULATÓRIO

Para identificar as competências demandadas pelo *stakeholder* governo, foram analisados dois instrumentos, disponíveis para consulta na seção dos anexos deste estudo: Instrumento de Credenciamento Institucional para a Oferta de EAD e Instrumento de Autorização de Curso na Modalidade de EAD¹⁷. Eles foram elaborados com base no documento denominado Referenciais de Qualidade do MEC para a EAD¹⁸, desenvolvido pelo órgão regulador a partir de sugestões dos especialistas do setor e amplamente discutido com as universidades e com a sociedade.

Em síntese, o documento Referenciais de Qualidade para a EAD (BRASIL, 2007) indica algumas das principais premissas que devem ser consideradas na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico de um curso superior a distância, a saber:

“integração da educação superior a distância no plano de desenvolvimento institucional; processo de ensino e aprendizagem e organização curricular; equipe multidisciplinar; material didático; interação de alunos e professores; avaliação de ensino e de aprendizagem; infraestrutura de apoio; sistemas de gestão; custos e sustentabilidade financeira”.

Esses tópicos não são entidades isoladas, mas interpenetram-se e desdobram-se em outros subtópicos relacionados, fundamentalmente, com “aspectos pedagógicos”, “recursos humanos” e “infraestrutura”. São esses os três pilares que serviram de base para a construção dos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos a distância. Para análise detalhada das demandas do *stakeholder* governo sobre as IES, optou-se por utilizar os instrumentos de credenciamento, dado seu caráter mais objetivo e direto ao definir critérios de avaliação.

Cabe destacar ainda que esse documento não tem força de lei, serve apenas como um referencial norteador, para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as normas legais vigentes e as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

¹⁷ Disponíveis para consulta no portal do MEC, em: <http://portal.mec.gov.br/seed> e na seção anexos deste trabalho.

¹⁸ O documento Referenciais de Qualidade para a EAD trata de diretrizes e padrões de qualidade para a modalidade e está disponível na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>.

5.1.1 Competências Deduzidas dos Instrumentos de Credenciamento e Autorização de Cursos a Distância

Os instrumentos analisados na sequência deste trabalho são resultado de empenho e esforço da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), da Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior (Deaes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED). São documentos que têm por finalidade orientar o processo de credenciamento de IES e a avaliação de cursos superiores a distância no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Foram elaborados e disponibilizados à sociedade no mês de agosto de 2007 e, desde então, obrigatoriamente utilizados nos processos de credenciamento.

Os instrumentos analisam quatro dimensões diferentes, a saber: (1) organização institucional para a educação a distância, (2) corpo social, (3) instalações físicas e (4) requisitos legais. O quadro 10 revela como se compõe cada uma dessas dimensões, que são avaliadas tanto do ponto de vista institucional, quanto em seus projetos de cursos.

Quadro 10 – Dimensões Avaliadas nos Instrumentos de Credenciamento Institucional e Autorização de Cursos a Distância

Dimensão 1 Organização Institucional para a EAD	Dimensão 2 Corpo Social: Corpo docente, discente e técnico-administrativo	Dimensão 3 Instalações Físicas	Dimensão 4 Requisitos Legais
<i>Indicadores</i> 1.1 Qualificação acadêmica; 1.2 Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a Distância; 1.3 Organograma Funcional; 1.4 Experiência com a modalidade; 1.5 Avaliação Institucional; 1.6 Representação Docente, Tutores e Discente; 1.7 Sistema para gestão acadêmica da EAD; 1.8 Sistema de controle e produção e distribuição de material didático; 1.9 Recursos Financeiros; 1.10 Estudo e Justificativa para Implantação de Polos de Apoio Presencial	<i>Indicadores</i> 2.1 Formação e Capacitação de Professores; 2.2 Formação e Capacitação de Tutores; 2.3 Formação e Capacitação do corpo Técnico-administrativo; 2.4 Corpo Técnico-administrativo para atuar na gestão da EAD; 2.5 Corpo Técnico-administrativo para atuar na área de infraestrutura tecnológica em EAD; 2.6 Corpo Técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD; 2.7 Corpo Técnico-administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos polos de apoio presencial; 2.8 Produção Científica; 2.9 Titulação e Regime de Trabalho da Coordenação de EAD na IES; 2.10 Regimes de Trabalho	<i>Indicadores</i> 3.1 Instalações Administrativas; 3.2 Infraestrutura de Serviços; 3.3 Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia); 3.4 Biblioteca na Sede e no Polo; 3.5 Biblioteca: Informatização do sistema; 3.6 Biblioteca: política de aquisição, expansão e atualização do acervo; 3.7 Laboratórios	<i>Indicadores</i> 4.1 Acessibilidade; 4.2 Convênios e Parcerias

Fonte: Inep/MEC (2009).

Cada uma dessas dimensões é composta por indicadores de qualidade, que significam exigências que demandarão a mobilização de recursos, sejam eles tangíveis ou intangíveis, por parte das IES. Por esse motivo, pode-se deduzir que os critérios de credenciamento estimulam o desenvolvimento de competências organizacionais, conceituadas conforme o modelo teórico de Prahalad e Hamel (1990) e Mills *et al.* (2002). Conforme já abordado anteriormente neste trabalho, esses autores mencionam que o domínio e a forma de gestão de recursos difíceis de ser imitados proporcionam vantagem competitiva para as organizações. Ou seja, “a competência é construída a partir de recursos” (MILLS *et al.*, 2002, p. 14), que, articulados e coordenados, podem configurar as competências organizacionais.

Busca-se, assim, compreender a combinação dos recursos necessários para cumprir as exigências do marco regulatório. Com isso, pretende-se compor um quadro-síntese de competências, a ser apresentado no término desta seção.

Para facilitar a análise, subdividimos o texto em cada uma das dimensões dos instrumentos. É importante destacar, entretanto, que uma competência pode ser deduzida a partir de uma ou mais dimensões de análise. Os indicadores, que representam as exigências do marco regulatório para cada categoria, foram numerados conforme observado quadro 10, para auxiliar o leitor a recorrer à visão geral do instrumento quando necessário.

5.1.2 Exigências do Credenciamento e Competências Deduzidas da Categoria 1: Organização Institucional para a EAD

Esta categoria, chamada Organização Institucional, tem como foco principal avaliar o projeto global da instituição, considerando sua missão institucional; as ações propostas para cumprir a missão; a gestão acadêmico-administrativa; a pesquisa e os programas de iniciação científica; a extensão e o projeto de avaliação institucional. Tudo isso à luz da vocação global da IES, de seus objetivos e metas expressos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Levam-se em conta ainda os diversos e importantes resultados das autoavaliações, avaliações realizadas pelo MEC e por outros agentes externos.

A categoria está dividida em grupos de indicadores que caracterizam a realidade dos múltiplos aspectos institucionais que retratam. Cada indicador corresponde a um aspecto institucional sobre o qual se emite um juízo de valor, por ocasião da avaliação externa realizada pelo MEC. Para organizar a análise numa sequência lógica, os indicadores desta e das demais categorias foram numerados (1.1, 1.2, 1.3,...), conforme o quadro 10. A seguir, apresentamos um extrato das principais exigências de cada categoria, a partir de seus indicadores, buscando deduzir as competências organizacionais necessárias para atender a essas exigências.

Quanto a Qualificação Acadêmica (1.1), o marco regulatório exige que as IES tenham *“condições de cumprir sua missão para atuação em EAD, conforme estabelecido no PDI, PPC, regimento e documentos que estabelecem seus compromissos com o poder público”*. O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Nesse sentido, percebe-se a exigência de contextualizar como a EAD está inserida no PDI e

nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), ou seja, qual é a missão institucional, qual a política de uso de novas tecnologias, o programa de capacitação e a parte do orçamento institucional que será destinada anualmente ao programa de EAD.

Quanto ao Planejamento de Programas de Cursos a Distância (1.2), as IES devem “*comprovar os requisitos e as condições necessárias para a implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade de EAD, compatíveis com o prazo de vigência do credenciamento institucional (05 anos)*”. Esse item diz respeito aos cursos que se pretende oferecer nessa modalidade. A IES deve informar em detalhes a denominação de cada curso, as formas de ingresso, a clientela-egressos do ensino médio, portadores de diploma de curso superior, quantidade de vagas, duração e tempo de integralização. A justificativa para a oferta deve basear-se em dados estatísticos, incluindo o perfil do egresso e as competências que o aluno deve desenvolver, relacionadas aos objetivos do curso.

O projeto pedagógico de um curso nessa modalidade deve explicitar a construção da estrutura curricular – inter e transdisciplinaridade, a valorização das interações aluno-aluno e aluno-instituição –, como será a integralização da carga horária (mediatizada, individual e presencial), o cômputo da frequência e a metodologia adotada. Deve ser explicitado pela IES como cada recurso tecnológico contribuirá para o processo de aprendizagem dos alunos de um curso a distância.

A análise dos itens 1.1 e 1.2 do marco regulatório nos conduzem à dedução de hipóteses de competências relacionadas com a **Gestão Estratégica para a EAD**. Essa competência permitirá à IES planejar o quão bem realizará a oferta de EAD, os recursos que serão oferecidos, as mídias que serão utilizadas, a forma de conceber o conteúdo, o perfil de seus alunos e quanto pretende investir na modalidade. É uma competência necessária para as instituições orientarem sua trajetória institucional com a oferta de cursos na modalidade e conhecerem melhor as possibilidades de expansão com essa modalidade de ensino, o perfil dos alunos a distância, as principais causas de evasão, para subsidiarem o planejamento e lançamento de cursos em diferentes níveis – extensão, graduação e pós-graduação – e para assegurarem a sustentabilidade dos programas e cursos a distância que se proponham a oferecer.

Compõe também esta categoria o tópico Organograma Funcional (1.3). Ele indica a necessidade de as IES “*comprovarem a existência de uma unidade responsável pela gestão*

acadêmico-operacional da modalidade de EAD contemplada no organograma da IES e integrada com as demais áreas e departamentos da instituição”. Assim, a instituição deve detalhar o Organograma do Núcleo de EAD e sua vinculação com a estrutura organizacional da IES. É preciso descrever a equipe que compõe a unidade com informações como: cargo (forma de contratação e capacitação), função (atribuições, responsabilidades e direitos) e perfil (formação, titularidade, experiência exigida, tempo de dedicação ao programa). A observância de tais requisitos não se restringe a uma mera transposição de modelos e práticas adotados no ensino presencial, mas envolve a mobilização de outros recursos existentes na IES, ou contratados externamente. Esta análise permite deduzir a demanda de competências de **Gestão da Mudança Organizacional**, essencial para a instituição criar e posicionar a unidade de EAD de forma estratégica dentro da estrutura organizacional. Os núcleos de EAD não podem ficar isolados no organograma da IES, concorrendo com as atividades acadêmicas das outras unidades, ou mesmo fazendo a instituição recriar e duplicar suas estruturas. Espera-se que as equipes encontrem um ambiente de diálogo permanente, que permita maior adesão ao projeto entre áreas, de forma a obter sinergia entre os profissionais de diferentes departamentos, para atuarem em prol dos objetivos institucionais. São resultados que demandam mudança organizacional e sua gestão.

O tópico 1.4 do instrumento exige da instituição candidata ao credenciamento e oferta de EAD experiência com a modalidade. As IES devem “*comprovar experiência anterior ao credenciamento, na oferta de ações na modalidade de EAD, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, disciplinas semipresenciais na graduação (20%), entre outros*”. Apesar de não se deduzir uma competência, com esta exigência o MEC tem por objetivo cercear a oferta de cursos superiores por empresários ou mantenedores de instituições (tidos como aventureiros), que buscam entrar no sistema sem comprovada experiência e descompromissados com a qualidade do ensino, vislumbrando na EAD somente uma forma de aumentar mais rapidamente suas margens de lucro.

As IES precisam comprovar ainda “*um processo de avaliação institucional (autoavaliação), cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição em EAD*” (1.5). Ou seja, exige-se que cada IES tenha processos e ciclos avaliativos muito bem definidos, departamentalizados e definidos em sua estrutura organizacional, o que certamente requer uma competência organizacional específica. Os tipos de avaliação mais comumente usados são: 360 graus, auto e meta-avaliação, avaliação do aluno (diagnóstica, formativa,

somativa), avaliação do corpo docente (pelo discente e autoavaliação), avaliação do material produzido, avaliação de qualidade contínua do sistema de ensino, dentre outras. A partir dos resultados das autoavaliações, deve-se buscar identificar aspectos a serem preservados e aqueles que precisam ser melhorados, de modo a desenvolver uma cultura de constante aprimoramento. Pode-se deduzir, portanto, que os instrumentos do marco regulatório exigem o desenvolvimento da competência de **Gestão da Avaliação Institucional**, o que pode gerar informações que serão utilizadas como subsídio para o Planejamento Institucional e pode ser o canal de prestação de contas das ações realizadas à sociedade, como forma de orientar as ações futuras.

O instrumento prevê ainda que se implante a Representação Discente, de Tutores e de Docentes (1.6). Assim, exige-se que a IES “*possua regras institucionalizadas que permitam representação de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e à gestão da EAD*”. Esse aspecto do marco regulatório remete a uma característica de gestão mais participativa e democrática das organizações, que privilegia o envolvimento das pessoas nas tomadas de decisões. Isso é obtido pela criação de colegiados de cursos, conselhos de faculdade e comitês consultivos, mais comumente observados nos organogramas funcionais das IES. Requer, também, que a instituição amplie e sistematize instâncias consultivas junto aos coordenadores, com reuniões regulares, para tratar das questões específicas de cada curso a distância, ou ampliada, com todos os coordenadores de curso, com o propósito de garantir um trabalho articulado, em sintonia com os objetivos comuns da universidade.

No que se refere ao quesito Sistema para a Gestão Acadêmica da EAD (1.7), o marco regulatório deixa clara a necessidade de a IES “*apresentar um sistema informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica*”. Assim, exige-se que as IES desenvolvam a gestão de seus processos acadêmicos e administrativos, com o objetivo de controlarem os dados e informações relativas à vida acadêmica dos alunos de cursos a distância, integrados a seu sistema de gestão acadêmico-administrativo. Por isso, pressupõe-se necessário desenvolver a competência em **Gestão da Tecnologia da Informação**, capaz de proporcionar sistemas que controlem processos administrativos e acadêmicos, como a tutoria e os momentos presenciais; o sistema de avaliação com registro dos resultados; o cadastro dos alunos, professores,

coordenadores, tutores; inscrições e trancamento de matrículas e o gerenciamento de conteúdo para o professor.

O instrumento de autorização de cursos a distância reforça a importância da competência em **Gestão da Tecnologia da Informação** ao indicar a necessidade de a IES definir e especificar em seus projetos de cursos “*as formas de interação entre docentes, tutores e estudantes, e as tecnologias que serão utilizadas*”. Além disso, “*as tecnologias adotadas precisam atender plenamente o perfil dos estudantes potenciais*” (1.4.1).

Concernente à interação entre os alunos e com a IES, faz-se necessário um sistema de comunicação ágil e integrado ao sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo, que contemple inclusive os alunos dos polos de apoio presencial. A interação professor-aluno deve ser privilegiada e garantida a relação entre colegas de curso para evitar o isolamento, possibilitando ao aluno a sensação de pertencimento ao grupo. Na maioria dos cursos superiores, são requeridos momentos presenciais com frequência determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. Dessa forma, há de se preocupar com a interação entre alunos e professores (tutores, professores orientadores) e com a forma de apoio logístico, tanto na sede como fora dela.

A questão da interação parece ter grande importância nos referenciais de qualidade do MEC para a Educação a Distância. O regulador indica que se faz necessário “*quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos, realizar uma previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada, informar os horários e formas de contato com professores e pessoal de apoio, informar os locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades, descrever o sistema de orientação e acompanhamento do aluno e assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno nos polos de apoio presencial – próprios ou conveniados – inclusive para encontros presenciais*”.

Quanto ao Sistema de Controle, Produção e Distribuição de Material Didático (1.8), os instrumentos de credenciamento e autorização de cursos enfatizam sua importância ao exigir que as IES “*tenham um sistema de controle de produção e distribuição de material didático, e estratégias alternativas para atender aos estudantes em situações diversas e adversas*”. Indicam a necessidade de se considerarem materiais diversificados (livro-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD-ROM, websites,

vídeos); critérios de avaliação de qualidade dos materiais, tempo de entrega do material, se promovem autonomia para o aluno aprender e controlar o próprio desenvolvimento, integração dos materiais entre si, bibliografia e sites complementares para aprofundamento, origem do material didático (equipe responsável, contrato de autoria), parcela do material que será produzida e testada antes do início do curso.

O desenvolvimento de conteúdos didáticos para a EAD tem sido um dos principais investimentos das IES que, em sua maioria, estão longe de renunciar à elaboração própria do que será apresentado aos alunos. Tal opção estratégica exige das IES uma competência organizacional específica, o **Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos**, ou seja, a capacidade de planejar e controlar a produção e a distribuição de material didático específico para a EAD, que contemple, inclusive, a logística com os polos de apoio presencial. Essa competência envolve também as relações com os profissionais que elaboram e produzem os materiais, uma vez que, como é sabido, não se trata de uma simples transposição dos conteúdos e metodologias empregados nos cursos presenciais para as mídias digitais.

Esse movimento interno resultante da produção de conteúdos pelas equipes multidisciplinares também pode demandar das IES uma competência extra, que diz respeito à **Gestão da Inovação**. Essa competência refere-se à capacidade de desenvolver novos negócios e produtos ligados à EAD, produzir conteúdos e cursos diferenciados, com uma linguagem mais dialógica e, sobretudo, sabendo potencializar as formas de comunicação entre alunos, professores e tutores de um curso. A gestão da inovação é necessária para as organizações educacionais sobreviverem aos desafios provocados em épocas de crise mundial, para compreender as principais carências do mercado de trabalho no que se refere à formação profissional, e como as IES podem suprir essas demandas e lacunas com cursos superiores na modalidade a distância.

Sobre os Recursos Financeiros (1.9), as IES precisam “*demonstrar possuir recursos financeiros para realizar os investimentos previstos em seu PDI*”, bem como garantir a sustentabilidade financeira da oferta de seus programas e cursos a distância. Sabe-se que, requisitos físicos, pedagógicos, administrativos, tecnológicos e comunicacionais não se sustentam sem investimentos. As IES devem provar a viabilidade financeira do projeto e, para isso, é preciso relatar suas responsabilidades e dos parceiros que tornarão viável a execução e o custeio de todo o projeto. Os custos e investimentos (de curto e médio prazo), previstos no

PDI, revelam a capacidade ou sustentabilidade financeira da IES para garantir o êxito dos projetos e programas de cursos a distância. Nesse sentido, esse planejamento financeiro deve demandar das IES uma competência em **Gestão Estratégica e de Políticas para a EAD**, alinhada com a missão institucional, que leve em consideração a produção de material didático, a implantação do sistema de gestão, os equipamentos de comunicação, a gestão dos laboratórios, a implantação de polos de apoio presencial, o custeio da equipe multidisciplinar, dos recursos de comunicação, da distribuição de material didático e dos sistemas de avaliação que serão usados no projeto de EAD.

Finalmente o item sobre o Estudo e a Justificativa para Implantação de Polos de Apoio Presencial (1.10), é certamente um dos indicadores de maior importância nesta pesquisa. É exigido que as IES *“apresentem a localização dos Polos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a taxa bruta e líquida de matriculados no ensino superior e os indicadores estabelecidos no PNE (Plano Nacional da Educação)”*. A instituição conveniada, responsável pelo polo, deve *“apresentar justificativa coerente com a missão institucional para a implantação do polo de apoio presencial na região indicada, assumindo compromissos com a formação continuada de professores e com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local”*.

Nas IES que oferecem EAD, em especial nas entidades escolhidas para este estudo, a expansão da oferta de cursos para fora da sede é feita por meio de unidades educacionais, ou, polos de apoio presencial. O polo é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância (INEP, 2009). São espaços de atendimento aos alunos dos cursos a distância, localizados em diferentes cidades do território nacional ou no exterior, onde os estudantes assistem às aulas transmitidas via satélite, recebem orientação pedagógica e contam com atendimento técnico-administrativo. Os polos pressupõem por parte das IES o desenvolvimento da competência em **Gestão das Parcerias e Relacionamento Institucional**, na medida em que podem ser organizados em parceria ou conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso.

Dessa forma, para atender a essa exigência de estudo e implantação dos polos, deduzem-se duas importantes competências a serem desenvolvidas por essas IES: 1) a **Gestão de Marketing e das Ações de Comunicação**, na medida em que se fará necessário pesquisar as

áreas e regiões para implantação dos polos de apoio presencial, com base em dados estatísticos que justifiquem a carência de ensino superior, e fortalecer a marca em regiões mais distantes da sede, e 2) a **Gestão das Parcerias**, meio pelo qual as IES prestarão atendimento aos clientes, ou seja, aos alunos distribuídos geograficamente pelo país.

Em resumo, as principais competências organizacionais levantadas na análise da dimensão 1 (organização institucional) estão apontadas no quadro 11.

Quadro 11 – Competências Deduzidas da Dimensão 1: Organização Institucional

Indicador	Competências Deduzidas
1.5 Avaliação Institucional	Gestão da Avaliação Institucional
1.8 Sistema de controle, produção e distribuição de material didático	Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos
1.1 Qualificação acadêmica 1.2 Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a Distância 1.3 Organograma Funcional 1.9 Recursos Financeiros	Gestão Estratégica e de Políticas para a EAD
1.7 Sistema para a Gestão Acadêmica da EAD	Gestão da Tecnologia da Informação
1.10 Estudo e justificativa para Implantação de Polos de Apoio Presencial	Gestão das Parcerias (Polos) e das Ações de Marketing
1.8 Sistema de controle e produção e distribuição de material didático	Gestão da Inovação, novos negócios e produtos ligados à EAD

A seguir analisaremos as competências deduzidas de outra categoria avaliada pelo marco regulatório, que trata da dimensão Corpo Social.

5.1.3 Competências Deduzidas da Categoria 2: Corpo Social

Esta categoria avalia a formação e a qualificação profissional dos docentes, suas condições de trabalho e de capacitação, além de sua atuação ou desempenho na gestão acadêmica, no ensino e nas demais atividades acadêmicas vinculadas à EAD. Avalia também os programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico do discente e os programas voltados para o acompanhamento e formação continuada dos egressos. A formação e a qualificação profissional dos funcionários técnico-administrativos, além das condições institucionais voltadas para sua capacitação e progressão na carreira, também são elementos analisados na categoria Corpo Social. Assim como no caso anterior, ela é composta por um grupo de

indicadores numerados para facilitar a apresentação lógica das principais exigências e dedução das competências.

O grupo de indicadores que avalia o corpo social destaca em especial a Formação e Capacitação de Professores, Tutores e Técnico-administrativo (2.1, 2.2 e 2.3). Exige-se que as IES tenham uma “*política de capacitação desses profissionais envolvidos especificamente com a EAD, e acompanhamento de seus trabalhos*”.

Para atender a essa exigência, pode-se deduzir a importância de um **Programa de Formação e Capacitação** desses professores tutores e dos professores conteudistas, bem como a gestão permanente desses programas por meio de políticas de capacitação. Essa pode ser considerada uma competência necessária para as IES que desejam oferecer cursos superiores a distância, na perspectiva do *stakeholder* governo.

A capacitação do corpo docente para atuar na modalidade Educação a Distância normalmente é oferecida pela própria instituição e ministrada também a distância, utilizando as mídias que serão adotadas no projeto pedagógico dos cursos. O conteúdo desta capacitação está voltado para as especificidades do projeto institucional, buscando, dessa forma, o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da mídia de interação escolhida pela instituição e para a metodologia que será empregada. O documento Referenciais de Qualidade para a EAD indica que os atores diretamente ligados aos programas e cursos a distância precisam ser capacitados para conhecer a legislação sobre EAD, a metodologia que será empregada, as mídias de interação (síncronas e assíncronas), a produção de material didático, os critérios para a elaboração e o processo de produção e distribuição desse material (tanto o impresso como o digital). As equipes multidisciplinares envolvidas nesses programas de capacitação precisam conhecer o perfil do aluno de EAD, as responsabilidades dos polos de apoio presencial, dos professores, tutores e coordenadores, as estratégias de avaliação do aluno e a avaliação institucional.

O tutor, imprescindível nos cursos de graduação a distância, é um orientador de aprendizagem do aluno solitário, que frequentemente necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância (POLAK *et al*, 1999). Entre as funções do professor tutor está o papel de atuar como facilitador e mediador de aprendizagem, familiarizando o aluno com a metodologia do curso e com o material didático. Também deve auxiliar no planejamento do estudo e orientar na resolução de dúvidas (UDESC, 2001). Ao

tutor, que deve possuir formação acadêmica na área de oferecimento do curso que acompanha, ainda cabe aplicar as provas presenciais e avaliar a aprendizagem do aluno juntamente com o professor conteudista. Segundo definição contida nos instrumentos de credenciamento do MEC, “*o tutor é um profissional que atua nas mediações pedagógicas, geralmente facilitando a aprendizagem dos estudantes. Seu papel é importante nos sistemas de EAD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem*”. (INEP, 2009).

O Corpo Técnico-administrativo precisa estar qualificado para atuar na gestão da EAD (2.4) e na área de infraestrutura tecnológica em EAD (2.5). Em ambos os casos, exige-se que “*os profissionais técnico-administrativos tenham qualificação ou experiência profissional para atuar na gestão da modalidade de EAD e para atuar na área de infraestrutura tecnológica em EAD*”.

Quanto aos profissionais técnico-administrativos que desejam atuar na área de produção de material didático para EAD, o documento exige explicitamente “*qualificação ou experiência profissional*”(2.6). O mesmo princípio é requerido na gestão das bibliotecas dos polos de apoio presencial (2.7): “*os profissionais técnico-administrativos devem ter qualificação e experiência profissional para atuar na gestão de um sistema de bibliotecas com diferentes unidades*”.

São exigências que destacam a importância dos Programas de Formação e Capacitação do Pessoal especializado para atuar com a EAD. O agente credenciador, que autoriza a oferta de cursos nesta modalidade, também determina que se informe “*a qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso e de cada disciplina e a capacitação desses professores; a relação numérica alunos/professor/tutor por disciplina e a titulação destes profissionais; a equipe multidisciplinar nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, de desenvolvimento e produção de material didático e a equipe técnico-administrativa responsável pela gestão dos processos e das bibliotecas*”. Tais informações referem-se não apenas àqueles que atuam na sede da IES, mas também nos polos de apoio presencial. Para todos esses casos, faz-se necessário comprovar a qualificação dos profissionais envolvidos e especificar a carga horária semanal de dedicação ao projeto EAD dentro da IES. São exigências que indicam a necessidade de desenvolver competências como a **Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares** e em particular a **Gestão**

dos Programas de Formação e Capacitação dos Técnicos, Docentes e Tutores pelas IES interessadas na modalidade, visando ao atendimento do disposto nos marcos regulatórios.

O instrumento ainda prevê a produção científica (2.8), ao indicar que “*deve haver previsão de política de estímulo à produção científica*”. Assim, apesar desta prática ser pouco estimulada no âmbito das IES, sobretudo pelas faculdades isoladas, que não contam com programas de pós-graduação, ela deve ser encarada como uma das políticas estratégicas para as IES. As instituições devem estimular a participação em eventos científicos e produção específica na área de EAD. Como esta é uma exigência comum a todas as IES, independentemente de ofertarem EAD, ela não será considerada neste estudo.

Outro aspecto abordado pelo marco regulatório refere-se à titulação e ao regime de trabalho da coordenação de EAD (2.9). A IES deve “*apresentar a titulação do coordenador de EAD (doutorado, mestre, especialista), a experiência de magistério no ensino superior e a carga horária semanal específica /dedicada à coordenação*”. Já o pessoal técnico-administrativo atuante na EAD (2.10), “*deve ter previsão e contrato em tempo parcial ou integral*”. Essa exigência tem por objetivo evitar que as IES promovam a atribuição de atividades aos profissionais da EAD incompatíveis com a carga de trabalho prevista em seu plano de carreira.

Em suma, as principais competências organizacionais que podem ser deduzidas na análise da dimensão corpo social estão destacadas no quadro 12.

Quadro 12 – Competências Deduzidas da Dimensão 2: Corpo Social

Indicador	Competências Deduzidas
2.1 Formação e Capacitação de Professores; 2.2 Formação e Capacitação de Tutores; 2.3 Formação e Capacitação do corpo Técnico-administrativo; 2.4 Corpo Técnico-administrativo para atuar na gestão da EAD; 2.5 Corpo Técnico-administrativo para atuar na Área de infraestrutura tecnológica em EAD; 2.6 Corpo Técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD; 2.7 Corpo Técnico-administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos polos de apoio presencial.	Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social
2.4 Corpo Técnico-administrativo para atuar na gestão da EAD; 2.5 Corpo Técnico-administrativo para atuar na Área de infraestrutura tecnológica em EAD; 2.6 Corpo Técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD; 2.7 Corpo Técnico-administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos polos de apoio presencial	Gestão de Recursos Humanos: Equipes Multidisciplinares

A seguir abordaremos aspectos da terceira categoria de análise dos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos a distância, que trata das instalações físicas.

5.1.4 Competências Deduzidas da Dimensão 3: Instalações Físicas

Outro pilar de competências que as IES precisam desenvolver refere-se à infraestrutura tecnológica e de serviços. Neste quesito as instituições devem demonstrar que dispõem de uma infraestrutura específica para o Programa de Educação a Distância, conforme exemplificado na ilustração 8. Ela deve ser composta por: 1) parte física: equipamentos que a instituição possui, computadores, espaço físico, laboratórios e bibliotecas; 2) serviços: logística para informações sobre o corpo discente e estrutura de atendimento às dúvidas sobre o curso, a aula, a utilização das ferramentas de interação, a situação financeira, os serviços DDG, fax, secretaria e tesouraria *on line*.

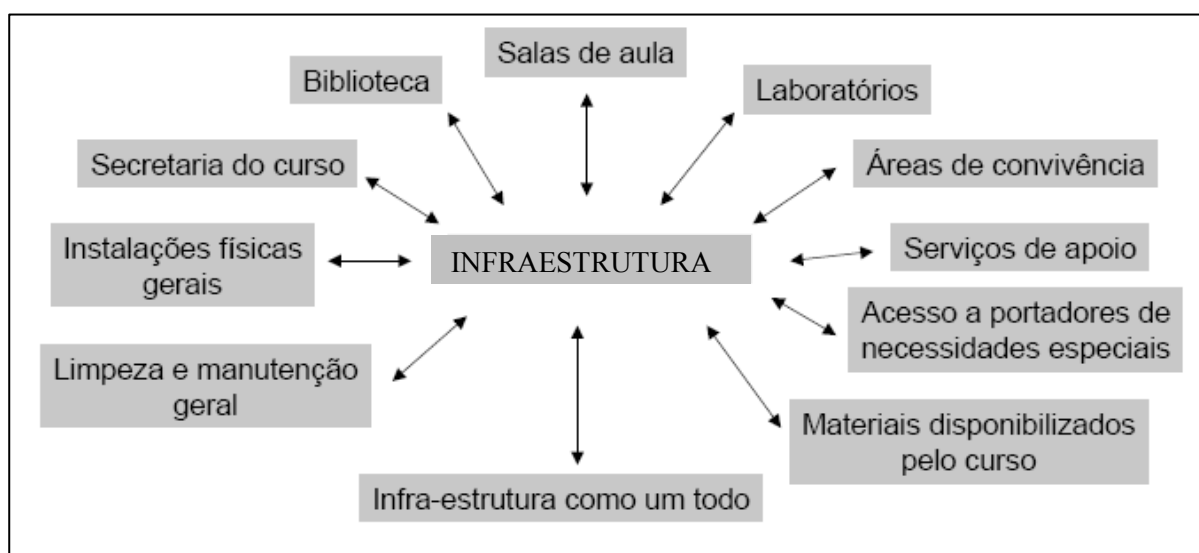


Ilustração 8 – Itens de Infraestrutura analisados na Dimensão 3

É importante destacar nesta fase de análise que a legislação exige que sejam dadas aos alunos dos polos as mesmas condições oferecidas aos residentes na sede da instituição. Com a publicação da Portaria Normativa n. 02, de janeiro de 2007, os polos passaram a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que recebem avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade. Por isso, deve-se ter o cuidado de implementar o curso somente onde for possível oferecer infraestrutura idêntica na sede e nos polos, pois isso será cobrado em todas as instâncias de avaliação.

As Instalações Administrativas (3.1) envolvidas nas atividades de EAD, segundo as exigências do marco regulatório, precisam “*atender aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta*”. Também necessário é que “*haja na IES ou nas suas proximidades infraestrutura de serviços (3.2) adequados ao atendimento do corpo social envolvido nas atividades de EAD*”. São exigências que podem demandar das IES o desenvolvimento de uma competência bastante específica – a **Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância** –, de forma a proporcionar aos alunos uma estrutura de apoio e esclarecimento às dúvidas sobre o curso; acesso e adequada utilização das ferramentas de interação; consulta e resolução de problemas financeiros; serviços de secretaria, etc.

Quanto à Tecnologia da Informação (3.3), as instituições precisam “*demonstrar possuir recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes*”. Segundo Rodrigues e Barcia (2003), quanto mais alternativas de cursos a IES oferecer, maior deve ser a atenção com a estrutura tecnológica básica (que varia de curso para curso), com o trabalho das equipes de produção de cursos e atendimento aos alunos. A **Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica** pode ser deduzida, assim, como uma competência essencial para as IES que pretendem oferecer EAD, tendo em vista a complexidade do cenário nacional e os aspectos estruturais que visam garantir a autorização dos cursos.

Os itens 3.4, 3.5 e 3.6 tratam do tema Biblioteca, pertinente aos aspectos físicos nos polos, à informatização do sistema e às políticas de aquisição e expansão do acervo bibliográfico.

As instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos polos de apoio presencial e a manipulação central do acervo que atende a eles “*devem satisfazer os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta*”. O acervo “*deve atender aos programas das disciplinas da primeira metade do(s) curso(s) autorizados em quantidade suficiente*”. O polo, ou instituição parceira, “*deve apresentar a quantidade de cada bibliografia básica e complementar e a respectiva proporção de exemplares por alunos*”. Também deve comprovar a “*existência de assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada*”, conforme as demandas do(s) curso(s).

O sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos polos de apoio presencial) “*deve ser informatizado e atender às necessidades de registro e de utilização*”. De igual importância é a formulação de uma “*política de aquisição, expansão e atualização do acervo de bibliotecas dos polos de apoio presencial, tendo em vista a proposta pedagógica dos cursos e a demanda dos docentes*”.

Finalmente, o item 3.7 aponta a necessidade de estar prevista a instalação de “*Laboratórios especializados destinados às aulas práticas, nos Polos de Apoio Presencial, visando à realização de atividades presenciais*”. Sabe-se que o atendimento desta exigência é um dos grandes desafios encontrados pelo MEC na tarefa de supervisionar e regular a oferta, sobretudo nos polos de apoio presencial instalados no interior do país.

Essa exigência envolve não só a compra de equipamentos de informática (*hardware*) em quantidade adequada, ou recursos específicos para determinadas áreas do conhecimento, como a presença de monitores e técnicos para prestar suporte aos usuários, sistemas de segurança, licenças de *softwares*, mas também políticas e normas de utilização e funcionamento.

Tudo isso implica o desenvolvimento de três competências deduzidas a partir dos indicadores anteriormente analisados: 1) a **Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados**, já que coordenar recursos como secretarias, salas de apoio, laboratórios e bibliotecas é de fundamental importância para que o aluno não se distancie dos polos e abandone o curso, 2) a **Gestão da Tecnologia da Informação**, provendo sistemas de comunicação e recursos multimidiáticos que possibilitem a interação entre alunos, professores e tutores mesmo distantes fisicamente, e 3) a **Gestão das Parcerias**, responsável por fazer um elo entre a instituição e os parceiros mantenedores de polos de apoio presencial. A gestão das parcerias, por sua vez, deve ser analisada do ponto de vista de garantir condições para os estudantes, e não como modo de precarização, de redução de custos ou, eventualmente, a criação de franquias.

Um resumo das competências deduzidas da análise desta dimensão, estão indicadas no quadro 13.

Quadro 13 – Competências Deduzidas da Dimensão 3: Instalações Físicas

Indicador	Competências Deduzidas
3.1 Instalações Administrativas; 3.2 Infraestrutura e Serviços;	Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância
3.3 Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia); 3.5 Biblioteca: Informatização do sistema; 3.7 Laboratórios	Gestão da Tecnologia da Informação
3.1 Instalações Administrativas; 3.2 Infraestrutura de Serviços; 3.3 Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia); 3.4 Biblioteca na Sede e no Polo; 3.5 Biblioteca: Informatização do sistema; 3.6 Biblioteca: política de aquisição, expansão e atualização do acervo; 3.7 Laboratórios	Gestão das Parcerias

5.1.5 Competências Deduzidas da Categoria 4: Requisitos Legais

Esta categoria contém itens que são essencialmente regulatórios. Os avaliadores, quando fazem a visita *in loco*, apenas apontam o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da IES para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões regulatórias cabíveis. Tratando-se de disposições legais, as exigências apresentadas a seguir são de atendimento obrigatório.

Para o credenciamento institucional, é importante observar a questão da Acessibilidade (4.1), ao determinar que a IES “*apresente condições de acesso para portadores de necessidades especiais, conforme decreto 5.296/2004*”. Acessibilidade significa permitir que pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação. Classificada como acessibilidade urbana e tecnológica, atualmente é alvo de preocupação dos governos, embora com ações de inclusão ainda insuficientes para garantir que todos os cidadãos possam ter o perfeito exercício do direito à cidadania.

O atendimento do disposto neste decreto envolve que as IES, tanto no ensino presencial quanto na EAD, possuam instalações adequadas, rampas de acesso, tecnologias apropriadas e assistivas, profissionais treinados em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), etc. Isso requer treinamento, capacitação e investimento em recursos audiovisuais como leitores de ecrã (para

deficientes visuais), teclados específicos (para portadores de deficiência motora), sintetizadores de voz (para pessoas com problemas de fala) e recursos humanos como intérpretes em sala de aula. Exige, ainda, definição das providências que precisem ser tomadas pelos polos para lidar com as peculiaridades da educação, em termos didático-pedagógicos, como a comunicação por Libras, disciplina já constante em todas as grades das licenciaturas, e também no que diz respeito à adaptação do ambiente físico onde se fizer necessário, como a construção de mais rampas de acesso, banheiros e locais de estudo adequados.

Esses são requisitos legais que exigem da parte das IES um trabalho de conscientização e de treinamento de docentes e funcionários para entender e apoiar alunos com necessidades especiais, bem como garantir que haja uma linguagem comum junto a mantenedores e coordenadores dos polos com relação ao tema, em consonância com os referenciais de qualidade do MEC para o ensino a distância. São exigências que demandam o desenvolvimento combinado de competências como a **Gestão dos Programas de Formação e Capacitação**, a **Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD**, a **Gestão da Tecnologia da Informação** e a **Gestão da Infraestrutura e de Serviços**. Profissionais precisam estar qualificados para produzir conteúdos com essas características de acessibilidade, ou então contratados externamente. A infraestrutura tecnológica precisa assegurar que os recursos e materiais didáticos para os cursos serão produzidos e distribuídos conforme os padrões exigidos pela legislação de acessibilidade, e disponíveis inclusive fora da sede, e as instalações físicas da sede e dos polos precisam ser adequadas aos portadores de necessidades especiais.

No que se refere a Convênios e Parcerias (4.2), é necessário “*comprovar as informações relativas a convênios, parcerias e acordos, mediante apresentação de todos os instrumentos relativos, devidamente assinados pelos proponentes, nos quais constem as obrigações mútuas relativas ao objeto de vinculação institucional*”. Formar parcerias com empresas ou empresários que nada têm a ver com a educação, ou cuja preocupação é apenas obter lucro, tem se constituído um motivo pelo qual muitas IES credenciadas para a oferta de EAD estão sofrendo sanções do MEC e assinando termos de saneamento. Em casos extremos, em que se observou a inexistência completa de documentação, ou compromisso das instituições conveniadas com os objetivos institucionais e com as exigências do marco regulatório, as IES tiveram os seus polos descredenciados, impossibilitando o ingresso de novos alunos. Por esses

motivos, novamente pode-se ressaltar a importância da Gestão das Parcerias, tanto na esfera pública quanto no segmento privado, que possibilite a expansão da modalidade para o interior do Brasil, e que a qualidade dos programas e cursos oferecidos seja assegurada, evitando-se, assim, a precarização do ensino superior a distância.

Ao deliberar sobre a autorização de cursos a distância, as principais exigências legais visam assegurar a “*coerência dos conteúdos curriculares com as Diretrizes Curriculares Nacionais, se está prevista na matriz curricular e com carga horária adequada à oferta de estágio supervisionado, se há previsão de trabalho de conclusão de curso, e se o curso prevê carga horária igual ou superior ao previsto na legislação*”. No caso específico dos cursos de Licenciatura, o Projeto Político-pedagógico (PPC) “*deve prever a disciplina optativa de Libras na estrutura curricular do curso*”, conforme o decreto n. 5.626/2005.

As principais competências deduzidas desta dimensão estão listadas no quadro 14.

Quadro 14 – Competências Deduzidas da Dimensão 4: Requisitos Legais

Indicador	Competências Deduzidas
4.1 Acessibilidade 4.2 Convênios e Parcerias	Gestão da Infraestrutura Física e de Serviços
4.1 Acessibilidade	Gestão da Tecnologia da Informação
4.1 Acessibilidade	Gestão de Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD
4.1 Acessibilidade	Gestão dos Programas de Formação e Capacitação
4.2 Convênios e Parcerias	Gestão das Parcerias

5.1.6 Síntese das principais Competências Deduzidas na Análise do Marco Regulatório

Ao final desta etapa da pesquisa, pode-se constatar o esforço feito pelo agente regulador na tentativa de estabelecer parâmetros para supervisionar o sistema, tanto nas IES públicas como nas particulares. O conjunto de indicadores contidos nos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos a distância tem por objetivo servir de base para uma análise de cada IES, apontando as fragilidades e as potencialidades em cada dimensão avaliada, com vistas a assegurar a qualidade dos cursos oferecidos. As IES que não atendem às exigências estabelecidas pelo agente regulador assinam um termo de saneamento, e durante um ano devem reavaliar seus processos e atender às regras do sistema, para que a oferta de cursos não seja interrompida.

Após uma extensa análise dos instrumentos utilizados pelo MEC no credenciamento institucional, autorização de cursos a distância e os referenciais de qualidade para a modalidade, pode-se deduzir um conjunto de 11 hipóteses de competências organizacionais demandadas, indicadas no quadro 15.

Optou-se por agrupar as competências Gestão Estratégica e de Políticas para EAD e Gestão da Mudança Organizacional para a EAD como se fossem uma única competência, tendo em vista a semelhança dos propósitos e recursos envolvidos por elas. Atividades como análise, planejamento e seleção de estratégias, presentes na primeira competência, estão diretamente relacionadas com as ações e os objetivos de mudança de uma organização, e as chances de eles serem alcançados. Além disso, estratégias e métodos de mudança fazem parte da gestão e são necessários para cumprir a missão institucional estabelecida para a EAD.

Uma análise mais aprofundada dessas competências deduzidas, associadas aos recursos mobilizados, será realizada nos estudos de casos com as IES, e os resultados poderão ser mais bem visualizados à frente.

Quadro 15 – Síntese de Competências Deduzidas do Marco Regulatório

Competências Deduzidas – Marco Regulatório	Dimen. 1 Organização Institucional	Dim. 2 Corpo Social	Dimen. 3 Instalações Físicas	Dimen. 4 Requisitos Legais
1. Gestão da Tecnologia da Informação	X		X	X
2. Gestão de Infraestrutura e de Serviços			X	
3. Gestão de Programas de Formação e Capacitação: Docentes/Tutores/Técnico-administrativos		X		X
4. Gestão das Parcerias (com Polos, Secretarias, MEC, etc.)	X		X	X
5. Gestão das Ações de Marketing e da Comunicação Institucional	X			
6. Gestão da Avaliação Institucional para a EAD	X			
7. Gestão do Planejamento e Produção de materiais didáticos para a EAD	X			X
8. Gestão da Inovação, novos negócios e produtos ligados à EAD	X			
9. Gestão de Recursos Humanos (Profissionais de EAD e Equipes Multidisciplinares)	X	X		X
10. Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD	X			
11. Gestão de Logística e Atendimento ao Aluno a Distância	X		X	

Mais à frente, esse conjunto de hipóteses sobre competências será submetido também à análise dos alunos, como clientes, dos especialistas de EAD e dos principais dirigentes das IES que serviram como estudo de caso.

Na próxima seção deste capítulo procurou-se explorar a visão dos especialistas de EAD e dos alunos sobre o assunto. O objetivo foi identificar como a modalidade está sendo encarada pelas IES públicas e privadas, quais os principais desafios da gestão enfrentados por essas IES ao se credenciarem no sistema, e quais as competências organizacionais necessárias para uma oferta de EAD com qualidade, que seja percebida pelos alunos como tendo benefício superior.

Por um lado, a EAD tende a ser vista por muitos como um passo à frente para gerar chances de estudo a quem não pode ou não teve condições de ir a uma sala de aula, ou seja, como um resgate da educação formal para aqueles que não tiveram ou não têm essa oportunidade. Nesse sentido, a EAD tem sido considerada um meio para democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil. Por outro lado, as IES vislumbram na EAD uma forma de ampliar seus negócios e ainda oferecer oportunidades aos moradores das cidades do interior, que podem abrir parcerias, ou franquias, e ainda gerar empregos.

5.2 A ENTREVISTA COM OS ESPECIALISTAS DE EAD

As entrevistas com os especialistas de EAD tiveram por objetivo conhecer melhor os desafios de gestão enfrentados pelas instituições de ensino superior com a oferta de educação superior na modalidade a distância. O roteiro das entrevistas com os especialistas está disponível nos anexos.

A primeira parte das entrevistas foi realizada com perguntas abertas, com intuito de conhecer um pouco da experiência e a esfera de atuação de cada especialista, seja pública, privada ou em associações científicas. Também se buscou saber dos especialistas como as IES, públicas e privadas, encaram a EAD atualmente, quais os principais desafios da gestão na fase de implantação e oferta, e levantar hipóteses de competências organizacionais e processos de aprendizagem organizacional desenvolvidos por essas IES. Procurou-se saber também, na opinião dos entrevistados, quais os benefícios ou exigências dos principais *stakeholders* envolvidos no processo, ou seja, que benefícios são procurados pelos alunos que buscam um curso nessa modalidade, que competências o governo exige dessas IES e como os mantenedores cobram resultados.

Finalmente, apresentou-se aos entrevistados um quadro com o conjunto das 11 hipóteses de competências organizacionais deduzidas na análise do marco regulatório. Solicitou-se aos

especialistas que classificassem cada uma delas conforme o grau de importância para o sucesso da EAD em uma IES. Buscava-se com isso uma primeira aproximação à avaliação dessas competências identificando aquelas que poderiam ser consideradas mais distintivas (MILLS *et al.* 2002) ou mais essenciais (PRAHALAD e HAMEL, 2000).

5.2.1 O perfil e o critério de escolha dos respondentes

Para contribuir adequadamente com os objetivos deste estudo, os especialistas do setor foram selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos. Definiu-se que seriam pesquisadores, professores ou gestores educacionais que cumprissem pelo menos uma das seguintes condições: 1) responsáveis por estudos e pesquisas da modalidade de Educação a Distância; 2) representantes do governo, com histórico de participação nas políticas públicas para a EAD; 3) gestores de áreas e unidades de EAD, ou dirigentes de IES públicas e privadas com experiência na oferta de ensino superior nessa modalidade; 4) dirigentes de associações científicas e culturais que promovem e divulgam a EAD; e 5) profissionais que atuam em IES públicas e privadas, com foco nos pilares educação e tecnologia e forte interação com a Educação a Distância.

As entrevistas produziram 120 horas de gravação, sendo posteriormente transcritas e submetidas à análise de conteúdo. As respostas transcritas foram analisadas, visando identificar e descrever, de forma objetiva, as competências mencionadas pelos entrevistados como relevantes à organização. Na análise do conteúdo das entrevistas, procurou-se interpretar o discurso dos entrevistados, com vistas a identificar aspectos subjacentes às competências organizacionais levantadas na análise do marco regulatório (CARBONE *et al.*, 2005). O resultado dessa análise gerou um quadro chamado matriz de consolidação (GODOI, 2006) apresentado no final desta seção. O roteiro utilizado na entrevista com os especialistas e o perfil de cada entrevistado estão disponíveis na íntegra nos anexos.

No quadro 16 relacionam-se os especialistas entrevistados, a qualificação utilizada para selecioná-los para a pesquisa, seu setor de atuação e um código que facilitará sua identificação no decorrer da descrição de resultados desta etapa do estudo.

Quadro 16 – Qualificação e área de atuação dos entrevistados

Cod Espec.	Nome	Qualificação	Setor
ESP 1	João Vianney	Diretor da Unisul Virtual	Privado
ESP 2	André Carvalho	Assessor Unesco/ Capes (Diretoria de Educação a Distância)	Público
ESP 3	Hélio Chaves Filho	Diretor de Supervisão e Regulação do MEC/SEED (Secretaria de Educação a Distância)	Público
ESP 4	Demerval Guilarducci Bruzzi e José Guilherme Moreira Ribeiro	Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em EAD - MEC/SEED Diretor de Infraestrutura em Tecnologia Educacional - MEC/SEED	Público
ESP 5	Roberto Palhares e Elaine C. P. Guarisi	Presidente do Instituto Monitor Vice-presidente do Instituto Monitor	Privado
ESP 6	Marta Campos Maia	Coordenadora de Tec. Aplicada à Educação (FAAP) e Depto de Informática da FGV	Privado
ESP 7	Maria Alice Pereira	Membro do Comitê Diretivo da Univesp ¹⁹ (Universidade Virtual de São Paulo) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Público
ESP 8	Edson Pimentel	Coordenador Adjunto da Universidade Federal do ABC (IPES integrante do sistema Universidade Aberta do Brasil)	Público
ESP 9	José Manoel Moran	Diretor Acadêmico da Faculdade Sumaré	Privado
ESP10	Fredric Michael Litto	Presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)	ONG

Cabe destacar que, em dois casos, foram entrevistados, simultaneamente, dois especialistas, que estão classificados como “ESP 4” e “ESP 5”, no quadro acima. Ao final da análise do discurso, será apresentada uma matriz de consolidação dos principais resultados, segundo metodologia proposta por GODOI (2006). A seguir, apresentam-se os resultados das entrevistas em cinco tópicos:

- **Possibilidades e Desafios da Gestão de EAD;**
- **Competências Percebidas pelos Especialistas: Resposta Espontânea;**
- **Competências Percebidas pelos Especialistas: Pesquisa Induzida;**
- **Contribuições para os Objetivos do Estudo.**

¹⁹ A Univesp é um projeto de responsabilidade da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, que reúne as três universidades estaduais paulistas – USP, Unesp e Unicamp que elaboram as propostas dos cursos, ofertados em convênio com a secretaria.

5.2.2 As possibilidades da EAD e os desafios da gestão

5.2.2.1 Motivos para adesão das IES à modalidade de EAD

Um primeiro aspecto abordado pelos entrevistados, refere-se à forma como as IES públicas e privadas enxergam a modalidade de educação a distância no país. Na opinião dos especialistas, a maneira e os motivadores como a EAD foi implantada no âmbito das IES públicas difere do que ocorreu com as privadas. O objetivo, para as instituições públicas, foi ampliar o número de vagas, ao passo que os grandes grupos privados planejam expandir seus negócios e suas fronteiras de atuação.

Para ESP 1, a Educação a Distância deve ser vista sob dois focos diferentes: um é a *“disseminação de competências críticas para o interior do país”*, que pelo ensino presencial seria impossível, e o outro é a *“agregação de uma nova perspectiva de receita e de crescimento para as IES”*. Para ele, a EAD é a melhor forma de capilarizar a informação, especialmente em face do fenômeno das metrópoles, em que grande parte das pessoas quer deslocar-se da província para a metrópole, ou seja, sonha sair da pequena para a média, da média para a grande, da grande cidade para a metrópole. Isso está acarretando um esvaziamento das pequenas comunidades no mundo inteiro, o que dificulta a manutenção das IES nesses locais, pois a operação torna-se economicamente insustentável. Então, *“para não negar o acesso à população remanescente ao ensino superior, a única lógica é a da Educação a Distância”* (ESP 1).

Quanto aos motivos que levam uma instituição a aderir à EAD, os especialistas acreditam haver forte relação com o uso das novas tecnologias nos processos educacionais. *“Como a EAD se utiliza de muita tecnologia – muitas vezes de ponta – ela tem sido cada vez mais comum nas IES”* (ESP 7). Muitas IES têm iniciado suas experiências *“com a oferta dos 20% das disciplinas semipresenciais em seus cursos regulares, ou como complementações de aulas, complementação dos estudos presenciais, mas não especificamente com cursos totalmete a distância”* (ESP 7).

Mas existem IES mais tradicionais, que encaram a educação a distância como *“algo utópico, e preferem caminhar um pouco e aguardar o desenrolar da história para efetivamente aplicar ou criar algum tipo de programa nessa linha”* (ESP 3). Trata-se daquelas que não aderem à

modalidade, ou que não usam a modalidade, com certo receio de *“denegrir a imagem que construíram no presencial”*, afirma ESP 3.

Há outro grupo de instituições cujos projetos são exclusivamente a distância, ou seja, aquelas que acreditam que essa modalidade veio para resolver todos os seus problemas. Por fim existem aquelas IES *“mais equilibradas do ponto de vista organizacional, que têm iniciado a oferta de seus programas presenciais com certa aplicação na modalidade de EAD, e vão se ajustando na medida da implantação até chegarem ao ponto de trabalhar um curso totalmente a distância”*, conclui ESP 3.

Para ESP 8, *“pelo fato de a EAD ser um projeto apoiado pelo governo, com um pano de fundo mais social, as IES públicas recebem uma certa pressão do MEC para aumentar a quantidade de vagas ofertadas e atingir aqueles que não têm acesso aos grandes centros”*. Então, há de se considerar uma resistência maior quanto à adesão dos gestores e dos professores, e o tempo que se leva até que todos estejam plenamente engajados com o projeto, ou seja, que passem a enxergar a EAD sem tantos preconceitos. O mesmo não ocorre na esfera das IES privadas, onde, para ESP 8, a *“inserção na EAD se dá por uma oportunidade de mercado, por questões financeiras, ou até pelo fato de olhar para outras IES que estão ofertando cursos nesta modalidade e ganhando dinheiro”*.

Outra razão, ainda, para a adesão das IES à modalidade de EAD, segundo os especialistas, é a dificuldade de manutenção dos alunos nos cursos regulares presenciais. Muitas universidades privadas, confessionais e comunitárias entraram em crise financeira, portanto estão buscando novas fontes de receitas. Segundo ESP 1, essas receitas estariam na *“educação continuada, na educação permanente, na educação corporativa e, principalmente, na educação a distância”*. Na EAD atinge-se um público chamado de “bolha”, quer dizer, uma *“parcela de adultos que nunca teria acesso ao Ensino Superior, que não está nas grandes cidades, e que não está na imediação geográfica de uma faculdade. Então, essa ‘bolha’ pode ser sugada pelas IES, sendo esse um dos principais movimentos na Educação a Distância de hoje”* (ESP 1).

De especial importância é observar um movimento de natureza mais profissional, com investimento planejado de algumas instituições, não mais que cinco ou seis, que não enfrentam dificuldade financeira. Para ESP 1, *“essas instituições vislumbram a EAD como uma nova fronteira de expansão de atividades e não estão ofertando EAD apenas no Ensino*

Superior, mas estão 'licenciando' seus conteúdos, atuando na requalificação profissional, graduação, pós-graduação e preparatório para concursos públicos". Porém, segundo o especialista, isso exige um capital de partida que uma instituição sozinha obviamente não teria, então, só os grandes conglomerados estão envolvidos com esse tipo de operação.

Conclui-se que os principais motivos de uma IES ingressar na EAD são: ampliação do número de vagas, interiorização da oferta, aumento de receita, expansão das fronteiras de atuação e uso mais intenso das novas tecnologias disponíveis e já incorporadas nos processos educacionais.

5.2.2.2 Desafios para a implantação e oferta da EAD

Um grande desafio das IES na fase de implantação da modalidade tem sido criar e posicionar, dentro do organograma institucional, uma unidade de EAD. Para ESP 3, algumas IES, por criarem *“unidades independentes, junto às reitorias da instituição com maior autonomia, acabam correndo paralelamente, disputando, concorrendo com as atividades acadêmicas nas outras unidades”*. Isso gera uma *“competição até mesmo autofágica, pois esses núcleos de EAD não conseguem adesão das outras unidades acadêmicas e acabam tendo de contratar professores pra ofertar seus cursos”* (ESP 3). Para o especialista, quando a unidade de EAD está posicionada de forma transversal nas unidades acadêmicas, não há foco das atenções específico para a EAD, o que pode proporcionar a *“expertise institucional, ou uma institucionalização mais sustentável para a modalidade”*.

Para ESP 1, desafio ainda maior do que criar e posicionar a unidade de EAD no organograma da IES diz respeito à capacidade integração de recursos. Muitas IES perdem dinheiro por não conseguir integrar os componentes necessários para fazer EAD. *“Eles estão todos à venda, mas você pode comprar todos eles e não chegar a lugar nenhum”* (ESP 1).

Ainda outro desafio apontado por ESP 3, chamado por ele de estrutural, refere-se à formação dos tutores, ou à falta de pessoal para a tutoria em algumas regiões do Brasil. Essa carência de tutores com formação específica em algumas áreas pode até inviabilizar a oferta de cursos superiores, pois a maioria dos modelos de EAD estão sustentados fortemente pelo apoio tutorial presencial. A exemplo do que acontece na educação básica em algumas regiões, onde muitos professores ainda não terminaram a graduação, ou não são graduados na área em que atuam, percebe-se a dificuldade que as IES têm de contratar professores tutores para o

acompanhamento dos momentos presenciais previstos nos cursos superiores a distância. Por isso, para ESP 3, *“a EAD ainda vai demorar um pouco para atingir um ponto de equilíbrio nesse sentido, necessitando de uma política mais abrangente, nacional”*.

ESP 9 também concorda com a criticidade no processo de seleção e formação de tutores pelas IES, sejam públicas ou privadas, especialmente quando nos afastamos para regiões mais distantes e pobres. *“As públicas têm dificuldade de encontrar esses profissionais em algumas regiões, e as particulares, num modelo de privilegiar a economia de escala, têm fixado um limite muito grande de alunos para o tutor”* (ESP 9). Cita o caso de IES que fixam a proporção de um tutor para cada quatrocentos alunos e outros casos em que o tutor recebe uma bolsa de estudos para mediar as relações e organizar os processos pedagógicos.

Para ESP 3, as IES ainda precisam encarar melhor o desafio da adesão inicial e vencer o preconceito que muitas pessoas demonstram com a modalidade de EAD. Isso talvez se dê pela descontinuidade e interrupção de programas e cursos a distância ao longo dos anos. Para superar essa barreira, segundo ESP 3, é preciso assegurar a sustentabilidade dos programas de EAD, tanto a sustentabilidade acadêmica como financeira. *“Sustentabilidade acadêmica diz respeito a manter os quadros de pessoal ao longo de quatro a cinco anos, e financeira é a garantia – mesmo numa cultura de negação, preconceito e corte – da permanência do programa, com o risco de começar e ter de parar porque é inviável financeiramente”* (ESP 3).

Ao falar sobre as formas de superar esse desafio da sustentabilidade dos cursos, o especialista ressalta os programas públicos coordenados pelo MEC e a criação de políticas de financiamento para que os cursos aconteçam do início ao fim, como o exemplo da Universidade Aberta do Brasil e, agora, mais recentemente, do programa Escola Técnica do Brasil (e-Tec). *“O governo tem atuado no financiamento de polos, infraestrutura, capacitação e indução na formação de tutores, programas de formação específicos para os tutores presenciais dos polos, enfim, financiamento de todas as ações necessárias visando à garantia da sustentabilidade dos programas e cursos nessa modalidade* (ESP 3).

Para ESP 5, outro desafio para as IES é assegurar a qualidade dos cursos a distância. Ele entende que a modalidade deve ser encarada pelos mantenedores das IES como um negócio, cujo produto tem de ser levado mais a sério. *“Ela não pode ser um produto com um índice de qualidade abaixo de um determinado nível, tem de ter sempre o máximo possível de*

qualidade, sobretudo pela pulsão social que exerce". ESP 6 exemplifica melhor essa questão ao citar a forma como a Tecnologia é encarada pelos alunos e professores de um curso a distância. Muitas vezes, ela (a tecnologia) passa despercebida pelo aluno, mas *"se ele começa a encontrar dificuldade no uso dos recursos, e o professor que está no satélite também, e se o ambiente virtual está fora do ar, se o suporte não é adequado, tudo isso impactará negativamente na qualidade dos cursos oferecidos"* (ESP 6), podendo colocar em risco o projeto de EAD de uma instituição. Se isso acontecer, será grande o esforço institucional para reverter a imagem negativa sobre a qualidade dos cursos oferecidos.

ESP 10, comentando os desafios e os tabus da qualidade dos cursos a distância, entende *"ser contraproducente assumir que qualidade seja monopólio apenas das instituições públicas"*. Para ele, *"há exemplos de excelência e de mediocridade em ambos os universos, no presencial ou a distância"*.

No que se refere aos principais *stakeholders* envolvidos no processo, para alguns entrevistados, existe uma grande lacuna entre a expectativa do cliente, como aluno, da sociedade, que, apesar de não ser consumidora do produto, faz o próprio julgamento sobre a modalidade, e do governo, como estado regulador. Este último, *"ao adotar, ou induzir um único modelo de EAD, baseado no consórcio Cederj²⁰, como sendo a referência a ser multiplicada pelo país, age de forma contrária a seus princípios democráticos, pois não representa a expectativa da maioria da população, ou do que a sociedade espera em relação à oferta"* (ESP 7). Para alguns especialistas, esse modelo pode ter funcionado em um determinado momento, para um grupo de instituições públicas, com características muito peculiares, focadas em um perfil de alunos de uma região. Assim, *"ao impedir que outros modelos criativos e inovadores fossem implantados, o governo, através de seus marcos regulatórios, não necessariamente representa a sociedade, como deveria acontecer"* (ESP 7 e ESP 10).

De uma forma mais abrangente, para ESP 10, *"as IES públicas e privadas no Brasil são mais reativas do que inovadoras no que se refere à oferta de EAD"*. Isso se dá, especialmente, pela forma como o MEC avalia a autorização e o reconhecimento de cursos a distância. O Ministério da Educação, em seus processos regulatórios, *"está mais preocupado hoje com os inputs, ou seja, quantos computadores existem no laboratório dos polos, quantos livros tem a*

²⁰ CEDERJ é um consórcio que trabalha com a promoção de cursos de graduação a distância no Estado do Rio de Janeiro, articulando as seis universidades públicas do estado.

biblioteca, quantas cadeiras existem em sala de aula, do que com os outputs, quer dizer, o quanto esse curso agregou na formação do aluno” (ESP 10). Isso dificulta o processo de inovação na oferta de cursos, oferece barreiras à experimentação, ao risco de um curso, um polo, e até mesmo um sistema inteiro ser mal avaliado no processo, por não seguir o modelo de referência do MEC.

Por fim, ESP 1 cita um outro desafio que a maioria das IES privadas está enfrentando atualmente, a captação de alunos. Ao longo do tempo, os desafios foram mudando, *“hoje a tecnologia está dominada, a formatação de conteúdos está estabelecida, os ambientes virtuais de aprendizagem são gratuitos, o custo da mão de obra está mais ou menos equiparado no Brasil inteiro, e já se tem mão de obra qualificada para o ensino a distância”* (ESP 1). O que falta, conclui ele, são os alunos.

Se por um lado captar novos alunos é um grande desafio enfrentado pelas IES, atender suas expectativas e exigências, levando-se em conta a diversidade cultural, num país continente como o Brasil, torna a tarefa ainda mais complexa. Uma das principais exigências, ou benefícios que um aluno procura na EAD, é a questão do tempo, da flexibilidade e do acesso ao local de estudo. Ao ser questionada sobre essa expectativa, ESP 6 menciona o fato de apenas 30% dos municípios brasileiros serem atendidos por IES. *“Isso quer dizer que os outros 70% do território nacional não teriam como estudar, e os professores não seriam formados, se não fosse pela EAD”* (ESP 7). Ela cita o caso específico de estados como o Amazonas, em que as distâncias são medidas de barco a barco, onde não há trem nem transporte aéreo, não descem helicópteros e não há estrada. *“Com as populações separadas no meio daqueles rios, dentro de ocas, como é que se forma um professor, a milhares de quilômetros de distância de Manaus?”*, questiona a especialista.

Por outro lado, as IES também precisam lidar com as diferenças regionais e com expectativas variadas dos alunos de cursos a distância. Se levarmos em conta um curso de pós-graduação em grandes centros como São Paulo, a expectativa é outra, o perfil do aluno é outro. *“É como se falássemos de outro planeta, com 100% de banda larga, a maioria das pessoas tem um notebook, com acesso a rede sem fio, não há problema de acesso, de forma que o aluno, mesmo morando na cidade, prefere ficar em casa, e assistir às transmissões de aula via web”* (ESP 6). Na esfera pública, um modelo pedagógico fortemente calcado em internet, como elemento focal de comunicação com os alunos, encontrará, para ESP 9, sérias dificuldades culturais de aceitação e uma taxa de desistência muito grande, na ordem de 30 a 40%. *“O*

público que chega para a EAD, normalmente classes D e E, é bem diferente do perfil dos alunos da universidade pública, que já têm maior domínio das novas tecnologias” (ESP 9).

Em síntese, vimos nesta introdução com os especialistas os principais motivos que levam as IES públicas e privadas a aderirem à modalidade de EAD, ainda que de forma e ritmo diferentes e atendendo a anseios variados, sejam eles de seus mantenedores, alunos ou do governo. A fase de implantação e posterior oferta de ensino superior a distância carrega seus desafios e complexidades, e as expectativas de quem está na ponta, ou seja, o aluno, nem sempre são atendidas a contento pelas IES. A existência de ampla gama de modelos pedagógicos para a oferta de cursos nessa modalidade – que vão do muito presencial ao totalmente a distância – fez com o que o governo estreitasse sua visão sobre qualidade na EAD e tomasse atitudes para que a oferta fosse mantida, mediando o que poderia tornar-se uma competição sem regras entre as IES, ainda que privilegiando um modelo único de oferta.

Em apertada síntese, podem-se alistar, nos quadros 17 e 18 a seguir, os fatores motivadores que levaram as IES públicas e privadas a ofertarem EAD e os desafios de gestão enfrentados.

Quadro 17 – Fatores Motivadores para a Oferta de EAD pelas IES

Públicas	Privadas
Ampliação do Número de Vagas	Novos Negócios e aumento de margens de lucro
Disseminação de Conhecimento para o interior do País	Expansão das fronteiras de atuação e nova perspectiva de receita
Pressão do governo (MEC)	Pressão dos mantenedores / oportunidades de mercado e corrida pela concorrência
Uso mais intenso das Novas Tecnologias nos processos educacionais	Experiências com a utilização das novas tecnologias nos cursos regulares (20% nas disciplinas semipresenciais, dependências via web, etc.).

Quadro 18 – Desafios da Gestão para a Oferta de EAD

Públicas	Privadas
Capacidade de integrar recursos preexistentes e articulação de pessoal	Criar e posicionar unidade de EAD no organograma institucional e conseguir adesão das áreas
Formação de tutores / Falta de tutores com formação específica em muitas regiões do país.	Formação de tutores / Falta de tutores com formação específica em muitas regiões do país
Ausência de critérios definidos para remuneração dos tutores e atribuição de atividades	Modelo de remuneração que privilegia a economia de escala (1 tutor para cada 400 alunos)
Sustentabilidade dos programas (financiamentos dos projetos e das ações necessárias)	Aproximação com o mercado de trabalho e captação de alunos
Garantir a qualidade dos cursos oferecidos	Garantir a qualidade dos cursos oferecidos
Quebrar barreiras e avançar com cursos e programas inovadores	Inovar dentro dos limites impostos pelos processos regulatórios e pelas regras de supervisão do governo
Lidar com as diferenças regionais e com expectativas variadas dos alunos de cursos a distância.	Lidar com as diferenças regionais e com expectativas variadas dos alunos de cursos a distância.
Captação de Alunos e Políticas de Financiamento Estudantil	Flexibilizar as formas de ingresso

5.2.3 Competências Percebidas pelos Entrevistados: Resposta Espontânea

Para identificar junto aos entrevistados as competências deduzidas pelas IES ao ofertarem educação na modalidade EAD, utilizaram-se duas estratégias de pesquisa: 1) solicitar que eles se referissem às competências espontaneamente, a partir de uma pergunta aberta e, depois, 2) apresentar o conjunto de competências deduzidas da análise do marco regulatório para que avaliassem a importância de cada uma comparativamente.

Como resultado da primeira estratégia, as principais competências organizacionais indicadas pelos especialistas entrevistados foram:

- ✓ **Gestão do Relacionamento e Atendimento do Aluno a Distância;**
- ✓ **Planejamento de Cursos com Aplicabilidade;**

- ✓ **Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD;**
- ✓ **Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho.**

Sobre cada uma dessas competências e os argumentos colhidos durante as entrevistas que apoiaram essa classificação, dedicou-se espaço a seguir.

5.2.3.1 Gestão do Relacionamento e Atendimento do Aluno a Distância

Para ESP 3, que participa ativamente na elaboração de políticas públicas para o segmento da EAD, as IES *“têm de mostrar claramente aos alunos que se propõem a realizar uma oferta de boa qualidade, que os cursos vão acontecer, que vão ter continuidade e que o aluno vai sair dali com o diploma válido”*. Como parte da cultura de implantação e oferta de EAD, é necessário prover ao estudante as condições plenas de cursar um programa nessa modalidade, pois, *“a idéia que está no imaginário dos empresários de EAD é que basta colocar um curso na internet que os alunos vão estudar, vão aderir, etc.”* (ESP 3). No Brasil, raros são os alunos que teriam a possibilidade de acessar internet com a frequência que um curso superior fortemente construído para este suporte midiático exigiria.

Para ESP 5, as IES que oferecem EAD *“deveriam preservar a individualidade, apesar de ser uma educação de massa”*. Para ele, é um ensino de massa porque atinge verdadeiras multidões, mas que deveria respeitar a individualidade de cada um e não focalizar apenas o coletivo. *“Quanto maior o nível de personalização do ensino, maior será a vantagem para as IES que oferecem EAD”*, segundo ESP 5. Por exemplo, *“tem gente que só estuda à noite, que precisa de um tutor à noite, outro que só estuda de dia, ainda outros só aos sábados, em tempo integral”* (ESP 5). As IES deveriam contemplar melhor essas questões dentro de sua estrutura organizacional para a oferta de educação superior a distância, conclui.

Para ele, não basta o marco regulatório definir como deve ser a forma de interação com os alunos, se não levar em consideração como o aluno quer comunicar-se com a IES. *“Se ele quer carta, diz ele, a resposta tem de vir por carta; se quer telefone, tem de ter uma resposta por telefone; se quer por e-mail, tem de vir por e-mail. Infelizmente, para atender ao marco regulatório, as IES têm atuado no sentido da padronização, o que não é bom para a modalidade da EAD”* (ESP 5).

Ainda nessa linha de pensamento, ESP 5 cita o exemplo de IES mais avançadas, que enxergam a EAD como uma modalidade de ensino consolidada, ao passo que outras *“ainda*

são muito refratárias”, até por desconhecimento sobre o significado e a importância da EAD para aluno, a flexibilidade de horário, etc. Para ela, *“se o aluno quer aprender às duas da manhã, ele deve entrar e aprender neste horário. Porque obrigá-lo a ir às sete da manhã para a sala de aula, ficar na frente do professor, dormindo, cansado por ter dormido altas horas da noite?”*, questiona, colocando em pauta o aprendizado imposto dessa maneira. Parafraseia Paulo Freire, que dizia, *“só se ensina aquele que quer aprender”*, e não se pode ensinar assim a distância.

É sabido que grande parte dos alunos de cursos a distância estão fora do município ou estado sede das instituições, estudando em polos de apoio presencial. Assim, as IES, *“além de gerarem os conteúdos e cursos, precisam garantir que esse estudante, onde quer que ele esteja, tenha plenas condições de acompanhar esse curso, seja com recursos de informática, recursos de televisão, material impresso ou digital”* (ESP 3). Isso significa que as IES precisam desenvolver a competência de **Gestão do Relacionamento e Atendimento do Aluno a Distância**, que sejam capazes de oferecer condições democráticas para os alunos desenvolverem seus estudos, como uma sala com computadores e acesso à internet, bibliotecas e laboratórios, e infraestrutura de atendimento, para que o aluno seja mediado dentro desse processo educacional.

5.2.3.2 Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD

Segundo ESP 8, *“as IES ainda estão tateando na implantação da EAD, com muitas dúvidas quanto às políticas para a modalidade”*. Por exemplo, cita a falta de políticas que definam a remuneração do professor do ensino a distância, a propriedade do conteúdo instrucional, o direito patrimonial sobre os materiais didáticos produzidos, o aproveitamento do corpo docente dos cursos presenciais, que muitas vezes não quer misturar-se com os que oferecem cursos nessa modalidade.

Para ESP 9, do ponto de vista de gestão, as IES públicas têm grande dificuldade na formulação de políticas que regulamentem a otimização de recursos. Para ele, *“não há sinergia entre elas, não há integração, cooperação, quer dizer, muitas instituições fazem a mesma coisa, produzem-se os mesmos cursos, não se valoriza o melhor de cada uma”* (ESP 9). Além disso, as IES públicas desconfiam do modelo de teleaulas. O especialista cita o caso de cursos de pedagogia, que poderiam aproveitar nomes de especialistas e professores com

grande experiência de uma universidade para transmitir aulas para muitas outras IES públicas espalhadas pelo Brasil.

Tais situações observadas atualmente realçam o papel estratégico do RH dessas instituições de ensino e a importância da estratégia e sua gestão, competência que define políticas estratégicas específicas para a modalidade, que regulamentem inclusive aspectos jurídicos, como os direitos autorais e patrimoniais dos cursos, a cessão de uso e de imagem dos professores e dos materiais didáticos e aulas dos cursos a distância.

Ao falar sobre mudança organizacional, ESP 1, um dos principais dirigentes da IES onde atua, que oferece ensino a distância há mais de oito anos, destaca o processo de mudança claramente percebido ao longo dos anos. A IES iniciou no segmento com um projeto de pesquisa em EAD, que depois virou um programa em desenvolvimento e transformou-se em uma diretoria da universidade, que passou a ser um *campus*. Isso quer dizer que a universidade foi amadurecendo com o crescimento da atividade de EAD e ganhando complexidade, à medida que recebeu um *status* de unidade administrativa e acadêmica independente, que soube priorizar as ações necessárias, tornando a EAD um diferencial competitivo perante as demais IES da região.

Esses relatos reforçam a importância da **Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD**, na medida em que as IES precisam preparar-se para lidar com as mudanças estruturais, com o processo de transição dos ativos intelectuais – profissionais que farão parte do processo – e com a comunicação em todos os níveis da organização. Não basta identificar uma nova estratégia de negócios, um novo posicionamento no mercado, e negligenciar o impacto que isso pode causar internamente. Há necessidade de alinhamento da instituição para atender a uma nova dinâmica, que envolve pessoas, processos, tecnologia e que impactará inclusive sua cultura organizacional.

Para ESP 5, ao referir-se ao gerenciamento desse processo de mudança nas estruturas organizacionais, *“as IES deveriam aproximar os modelos e integrar o ensino presencial e a distância na sua forma de gestão, ao invés de criarem estruturas paralelas”*. Cita o caso das IES americanas, em que *“um aluno faz a disciplina de estatística, e não aparece no currículo dele se foi presencial ou a distancia, ele cumpriu o crédito com aprovação, as avaliações são as mesmas, e foi assegurado o seu aprendizado, independente da modalidade”* (ESP 5). A capacidade de integração deveria ser mais profunda entre as IES que se dispõem a ampliar sua

oferta por meio da EAD, e que envolveria, segundo ela, a **Gestão da Mudança Organizacional**.

5.2.3.3 Planejamento de Cursos e Programas com Aplicabilidade

Para ESP 2, a principal exigência dos alunos que procuram um curso a distância é a *“praticidade ou aplicabilidade do aprendizado, ou seja, que o ensino realmente venha a atender sua carência, que os cursos agreguem valor a sua experiência profissional e, sobretudo, que o participante já saia usando hoje o que aprendeu ontem, e não tenha de esperar dois ou três anos de formação para começar a colocar em prática o que está aprendendo”*. Isso se consegue com currículos inovadores, flexíveis, com foco nas demandas do mercado de trabalho, com pesquisa, com avaliação institucional, buscando entender o comportamento do aluno, descobrir os potenciais alunos de EAD e quais as expectativas dos egressos após sua formação.

Para ESP 6, as grades curriculares dos cursos oferecidos pelas IES públicas ou privadas são muito próximas, pouco mudaram com o decorrer do tempo. Assim, outra competência organizacional para uma IES que oferece EAD seria o planejamento de cursos e programas visando à aplicabilidade do conhecimento. *“Isso envolve saber inovar, ou seja, dar coesão a um curso, criar disciplinas e fazê-las relacionar-se sem se contraporem”* (ESP 6).

Debruçando-se mais a fundo nessa questão, ESP 8 acredita que o grande diferencial para o cliente aluno não está na grade curricular e no conteúdo, mas na maneira como ele é organizado e na forma de interagir com os alunos. *“Muitas vezes você pode aproveitar materiais didáticos já produzidos para as aulas presenciais, atribuindo os devidos créditos ao autor, adaptá-los, melhorá-los e usá-los com grande êxito num curso a distância”* (ESP 8).

5.2.3.4 Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho

Os especialistas também mencionam a necessidade de outra competência organizacional para as IES, que não pôde ser deduzida pela análise do marco regulatório. Ela diz respeito à aproximação das IES com o mercado de trabalho. *“As IES brasileiras criam seus produtos e acham que isso é satisfatório, diferentemente das IES americanas, onde as empresas e o mercado subsidiam a maioria das pesquisas – cujos resultados interessam ao próprio*

mercado – e não ficam só restritas à obtenção de títulos acadêmicos, sem muita aplicabilidade” (ESP 5).

Para Esp 5, as IES ainda não estão aplicando efetivamente a educação a distancia. Falta aquela capacidade de *“compreender o aluno, saber se relacionar com ele, e não apenas pegar um produto – o curso – e lançá-lo na praça, como se fosse um produto de prateleira”*. Claramente a EAD não é um produto de prateleira, é um produto individual, conclui ESP 5.

Um dos grandes desafios enfrentados pelas IES e já apontado por ESP 1 é a relação com o mercado de trabalho e a captação de alunos. Desafio que poderia ser superado com o desenvolvimento de competências de pesquisa, *“capazes de esclarecer o comportamento do aluno e suas expectativas antes, durante e após o encerramento de um curso” (ESP 10)*. Desenvolver essa competência é necessário para que as IES tenham condições de *“identificar o público certo, o universo correto da EAD, daquele aluno que não pode participar de um curso presencial, que não tem condições de se dedicar ao ensino convencional, porque já está casado, porque já tem uma certa idade, ou até porque não tem mais a mesma disposição” (ESP 5)*.

Para ESP 10, que representa uma importante entidade promotora da modalidade no país, as IES brasileiras deveriam olhar mais para as experiências de fora. Cita o caso de IES europeias e da América do norte, que fazem pesquisas constantes com seus alunos sobre o andamento do curso e sobre quais cursos novos poderiam ser oferecidos pela instituição. No Brasil, *“as IES são muito conservadoras, e autoritárias, incluindo o corpo docente, que determina quais cursos serão oferecidos, em que momento, sem se importar com as demandas de mercado”*. Para ele, poucas IES fazem pesquisa para entender seu aluno, o perfil do aluno de EAD. *“Deveriam ser feitas pesquisas em todas as regiões do país, de forma independente, com grupos socioeconomicos diferentes, pois o perfil dos alunos é diferente, e não apenas com aqueles que fazem um curso, mas com os que têm potencial para fazer um curso a distância” (ESP 10)*. Para ele, também importante é manter o registro dessas pesquisas, o que nem sempre é hábito, mas que permitirá às IES olharem para frente e para trás e planejarem melhor as próximas ofertas.

5.2.4 Competências Percebidas pelos Entrevistados: Pesquisa Induzida

A segunda estratégia desta etapa de pesquisa consistiu em apresentar aos especialistas o conjunto de hipóteses de competências levantadas na análise do marco regulatório e solicitar a cada um que atribuísse uma nota, segundo sua percepção sobre seu grau de importância. Os resultados são apresentados no quadro 19, chamado de matriz de consolidação das entrevistas, segundo metodologia proposta por Godoi (2006).

Quadro 19 – Competências Deduzidas da Análise do Marco Regulatório

Competências		ESP1	ESP2	ESP3	ESP4	ESP5	ESP6	ESP7	ESP8	ESP9	ESP 10
Muito Importante	Gestão da Mudança Organizacional e de Políticas Estratégicas para a EAD	MI	MI	MI	I	I	MI	MI	MI	MI	MI
	Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a Distância	I	MI	MI	MI	I	MI	MI	MI	MI	MI
	Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD	I	MI	MI	MI	MI	MI	I	MI	MI	MI
	Gestão de Recursos Humanos (Profissionais de EAD): - Equipes Multidisciplinares - Corpo Docente e Tutores - Corpo Técnico-administrativo	MI	MI	MI	MI	I	MI	I	MI	MI	MI
	Gestão da Tecnologia da Informação	I	MI	MI	MI	I	MI	I	MI	MI	MI
	Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social (Docentes/Tutores/Técnicos)	I	I	MI	MI	MI	MI	MI	MI	I	MI
Importante	Gestão de Infraestrutura e de Serviços	I	MI	MI	I	I	MI	MI	MI	I	MI
	Gestão da Inovação, novos negócios e produtos ligados à EAD	MI	PI	PI	I	MI	MI	I	MI	I	MI
	Gestão das Parcerias (com polos) e Relacionamento (com o MEC/Secretarias)	PI	MI	I	I	I	MI	MI	MI	I	MI
	Gestão da Avaliação Institucional para a EAD	I	I	I	I	PI	MI	MI	MI	MI	MI
Pouco Importante	Gestão de Marketing/Marca e Ações de Comunicação	I	PI	PI	I	PI	I	I	MI	I	MI

* Escala MI= Muito Importante I= Importante PI= Pouco Importante

Analisando o quadro 19, podem-se relacionar as seguintes competências tidas entre os especialistas como de elevado grau de importância:

- Gestão da Mudança Organizacional e de Políticas Estratégicas para a EAD;
- Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a distância;
- Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD;
- Gestão de Recursos Humanos;
- Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social;
- Gestão da Tecnologia da Informação.

Essas competências, resultado da forma como as IES mobilizam seus recursos, podem conferir vantagens competitivas à organização, ou seja, são competências candidatas a se tornarem distintivas para essas IES.

Figurando entre as competências de maior importância na percepção dos especialistas está a **Gestão da Mudança Organizacional e de Políticas Estratégicas para a EAD**, fundamental para o sucesso das IES na opinião de quase a totalidade dos entrevistados. Os especialistas consideram que é uma mudança estrutural que exige atenção e competência de gestão. Para eles, a EAD requer políticas e estratégias específicas que merecem ser geridas. Mudanças mal conduzidas acarretam um tempo maior de implantação e mais gastos do que o previsto. Por outro lado, não basta apenas *“pegar os cursos presenciais, dar uma maquiada, e inserir no meio tecnológico, afirmando que aquilo é um curso a distancia”* (ESP 3). Por isso a gestão de políticas estratégicas é muito importante, fundamenta uma boa educação a distancia, ou seja, não é suporte tecnológico que garante o sucesso da oferta, ou o benefício superior, mas a boa proposta metodológica. A gestão da mudança produz impacto em características da organização, tais como a gestão de pessoas, estratégias, estruturas e recursos tecnológicos. São alterados, também, os fluxos de informação, comunicação, participação e sistemas de tomada de decisão.

Observou-se ainda um consenso entre os especialistas sobre o elevado grau de importância da competência em **Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a Distância**. *“Os alunos precisam sentir-se incluídos, caso contrário os índices de evasão serão preocupantes, como no caso da Uned, com taxas de evasão em 60 a 70%. Assim, o que era para ser benefício superior não será percebido pelo cliente aluno”* (ESP 3). Além disso, *“a expectativa desse aluno é outra, diferente do presencial; ele espera uma resposta rápida, um documento*

entregue com mais agilidade, que foge à lógica de atendimento do ensino presencial” (ESP 5).

Um exemplo negativo da ausência desta competência, somada às falhas na comunicação entre a sede das IES e os polos parceiros, é mencionado por ESP 6, ao citar o caso de alunos que foram reprovados por informações equivocadas ou pela falta de informação. Também o ocorrido com alunos que se deslocaram por horas para chegar aos polos de apoio presencial para fazer uma prova ou uma atividade, e as mesmas tinham sido canceladas.

Para ESP 1, nem sempre as competências essenciais para as IES são percebidas pelo *stakeholder* aluno, quer dizer, *“ele não percebe a estratégia da IES, se ela está liderando com uma inovação, etc.”*. O cliente aluno percebe mais claramente, como algo de valor agregado, as chamadas competências de suporte, que ESP 1 classifica como importantes, mas não distintivas. Por exemplo, ESP 9 cita a competência em **Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos**. *“Trata-se de algo essencial, que todas as IES precisam desenvolver, mas, ao longo do processo, algumas produzirão materiais tão avançados, diferentes e inovadores, que essa competência se transformará em distintiva, quer dizer, passará a ser percebida pelo aluno como tendo valor superior” (ESP 9).*

Outra competência, aliada ao Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD, e apontada como tendo grande relevância é a **Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social**. É preciso um bom corpo de profissionais que *“conheça a linguagem da EAD, as plataformas, o design instrucional específico para a modalidade” (ESP 2)*. Quanto ao corpo docente, é preciso *“prepará-lo para lidar com um novo cenário, saber lidar com as tecnologias, atuar frente às câmeras, aprender a dialogar no espaço virtual, mediar uma discussão num fórum, saber dar uma aula bem orientada num chat e preparar materiais adequados” (ESP 7).*

Esse, inclusive, segundo ESP 2, tem sido um dos grandes desafios da esfera pública na Universidade Aberta do Brasil, ou seja, *“capacitar com rapidez um corpo de funcionários muito jovens que ingressam no sistema, e dar a eles um tempo para chegarem à curva de aprendizagem, levando em conta o dinamismo do segmento e sua crescente evolução.*

“Materiais didáticos bem produzidos já são uma garantia de que o curso vai ser bem-sucedido”, diz ESP 3. Para que os materiais sejam bem produzidos, é necessária a **Gestão dos**

Recursos Humanos, dentre eles as **Equipes Multidisciplinares**, que, para a maioria dos entrevistados, é uma competência muito importante, ou essencial, embora não seja percebida diretamente pelo aluno. Se essa gestão não existir e se não for bem feita, as *“IES correm o risco de duplicarem suas estruturas, criando conteúdos repetidos, disciplinas que não se conversam, recriando materiais que poderiam ser usados de forma comum para vários cursos, ou mesmo contratando profissionais com habilidades que poderiam ser selecionados internamente”*, afirma (ESP 5).

Por último, pode-se destacar também a importância que os especialistas atribuíram à competência da **Gestão da Tecnologia da Informação**. Embora nem sempre seja percebida pelo cliente aluno como um benefício superior, sem Tecnologia da Informação, nos dias de hoje, não se oferece educação a distância. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) têm características que lhes permitem assumir um papel mais relevante no processo de ensino-aprendizagem; entre outras coisas, o aprendizado pode ser construído no ritmo do aluno, na hora e no local em que ele está disponível para aprender. Dominar as novas tecnologias é fundamental e elas precisam estar enraizadas na cultura e na gestão das IES envolvidas com a oferta de EAD, abrindo portas para alunos de todos os lugares do país, com igualdade de acesso.

Poucos especialistas conseguiram identificar, ou classificar as competências apresentadas como tendo menor importância. Uma delas, a **Gestão das Parcerias**, foi encarada de forma diferente, segundo o grau de importância, pelos que estão na esfera pública e privada. Para as IES privadas, a parceria com os polos de apoio presencial deveria assumir maior importância, pois essas unidades descentralizadas funcionam como ‘braços’ das IES em lugares mais remotos, essenciais para o bom atendimento ao aluno e suporte pedagógico e administrativo para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, a escolha dos parceiros, na visão dos especialistas, seguiu uma lógica um tanto questionável, na medida em que as instituições lançaram editais convocando parceiros a formar polos educacionais, sem comprovada experiência com educação, descompromissados com os objetivos institucionais e com a qualidade do ensino.

ESP 9, que tem experiência na avaliação de polos de apoio presencial, cita casos extremos, *“como polos constituídos em cima de uma padaria, postos de gasolina, dentro de uma lan house ou de uma loja de conveniência, e ainda outros alugando salas de escritório, quer dizer, sem a menor infraestrutura de apoio, visando exclusivamente à lucratividade e gerando*

conflitos na parceria” (ESP 9). O MEC tem questionado muito essa forma de atuar e, por meio de processos de supervisão rigorosos, tem pressionado as IES a mudar tendo em vista o credenciamento ou recredenciamento institucional para a oferta de EAD.

Ao falar sobre a gestão das parcerias, ESP 3 comenta sobre o setor público e reforça a contribuição dos governos federal, estadual e municipal no processo, com vistas a gerar ofertas de cursos sustentáveis. Do lado dos municípios, há um interesse local por ofertar um determinado curso; por outro lado, existe um interesse federal de implantar uma política de programas e cursos para determinadas regiões, então essas “parcerias” tornam-se relevantes, saudáveis. O setor privado, entretanto, *“precisa olhar essas potenciais parcerias, do ponto de vista de garantir condições para os estudantes, não como modo de precarização, de redução de custos ou, eventualmente, a criação de franquias”* (ESP 3). Então, para ele, o ideal seria criar uma política de parceria sustentável, sem precarizar a educação, ou cair na tentação de fazer os cursos muito baratos, agregar muitos estudantes, e deixá-los sem o devido atendimento.

Ocupando um espaço de menor importância entre as competências, na visão dos especialistas, está a **Gestão da Avaliação Institucional**, que, em teoria, deveria ser uma competência essencial para as IES. Com ela seria criada *“uma política de gestão de avaliação institucional, a cada nova oferta que se faça na EAD, visando à melhoria contínua”* (ESP 2). Para ele, se a IES não desenvolver essa competência, *“corre o risco de ficar estagnada naquela fotografia feita anteriormente e sem oxigênio para as mudanças necessárias”*.

ESP 5 reconhece que as IES deveriam *“olhar um pouco mais as experiências internacionais com a oferta da modalidade”*, como o que está sendo feito na Holanda e em outros países da Europa, ou mesmo no Canadá, na Austrália e até mesmo na África.

Para a maioria dos especialistas, a **Gestão das ações de Marketing**, que envolve a marca da IES, poderia ser considerada uma competência de menor importância no processo, pois é possível fazer EAD sem ter uma boa marca, já que nem sempre uma grande grife é sinônimo de curso de qualidade. A marca não está associada ao que o aluno vai receber lá na frente, então, *“o que é mais bem percebido pelo aluno é se a IES tem credenciamento, se o curso está bem referenciado pelo MEC e qual o posicionamento do curso no mercado de trabalho”* (ESP 6).

Essa questão, sobre as expectativas dos alunos de um curso a distância e a forma como as IES conduzem suas ações de marketing, abre caminho para uma discussão mais ampla. Para ESP 1, a resposta é clara e objetiva: *“o que os alunos querem é um diploma, não o conhecimento. É uma ilusão pensar que a pessoa quer conhecimento, a pessoa quer o diploma, infelizmente. Quer saber se o diploma é válido, depois onde funciona o polo e qual o valor da mensalidade. Por último a preocupação com a qualidade do ensino”*.

Ainda sobre o grau de importância da gestão da marca, ESP 9 afirma que ela é relevante apenas para *“nichos estratégicos e corporativos”*, ou seja, IES que oferecem cursos para públicos específicos, mais elitizados, que exigem um curso mais customizado e personalizado.

5.2.5 Contribuições para os Objetivos do Estudo

De forma geral, os especialistas apontam os desafios apresentados no cenário educacional brasileiro, marcado pelas rápidas mudanças e as tendências no mercado de trabalho, novos valores e novas tecnologias. Como o ritmo da sociedade está cada vez mais dinâmico, encontrar tempo para estudar na forma tradicional vem se tornando uma prática rara. Daí surgem as hipóteses de competências organizacionais, que para os especialistas entrevistados deveriam ser desenvolvidas pelas IES, pois são necessárias para superar as barreiras, vencer os desafios e conferir credibilidade à modalidade de EAD no Brasil.

O encerramento de mais essa etapa da pesquisa colaborou com os objetivos do estudo, assim como nos permitiu analisar junto aos especialistas do setor as profundas transformações no cenário educacional e os desafios que enfrentam as IES interessadas na oferta de EAD. Esse processo de mudanças organizacionais fez as instituições buscarem um diferencial competitivo, apoiado no desenvolvimento de competências organizacionais, que, quando submetidas à análise do marco regulatório e à apreciação dos especialistas, pudessem destacar-se como distintas, ou seja, associadas à criação de valor para os *stakeholders*, neste caso, os alunos, como clientes.

A questão aberta, apresentada inicialmente aos especialistas, fez emergir competências até então não deduzidas na análise do marco regulatório, como a **Gestão de Cursos e Programas com Aplicabilidade**, a **Pesquisa** e a **Aproximação com o Mercado de Trabalho**, da mesma forma que também colaborou para validar as hipóteses extraídas na análise do marco. Ela

também permitiu identificar competências tidas pelos especialistas como muito importantes, podendo ser consideradas como hipóteses distintivas, a saber:

- ✓ Gestão da Mudança Organizacional e de Políticas Estratégicas para a EAD;
- ✓ Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a Distância;
- ✓ Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD;
- ✓ Gestão de Recursos Humanos;
- ✓ Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social;
- ✓ Gestão da Tecnologia da Informação.

Com essa análise, espera-se ter consolidado o levantamento de hipóteses de competências organizacionais, que, na próxima seção, serão avaliadas também pelos alunos de cursos a distância, bem como verificadas *in loco*, nos estudos de casos das IES.

5.3 A PESQUISA COM OS ALUNOS DE EAD

É de especial interesse, no que se refere ao tema desta seção, a definição citada por Mezomo (2004), segundo a qual os principais clientes das IES são os alunos que nela estudam. Seja qual for a dimensão em que se considere o cliente, é importante reconhecer que as instituições de ensino devem estar voltadas para ele, visto que "não há IES que sobreviva se as expectativas de seus clientes não forem ouvidas, interpretadas e atendidas" (TACHIZAWA; ANDRADE, 1999, p. 24). Em um mercado em que captação de alunos está cada vez mais disputada e a fidelização é uma condição importante para a educação continuada, a gestão do relacionamento com o cliente, de ações de comunicação internas e externas, deve passar a ser vistas como prioridade (COBRA; BRAGA, 2004).

A capacidade de criação de valor para o cliente está associada não só às características tangíveis do produto ou serviço, mas, principalmente, às características intangíveis. Para Kotler (2000, p. 309) “a diferenciação é o ato de desenvolver um conjunto de diferenças significativas para distinguir a oferta da empresa da oferta da concorrência”. Isso é o que as IES estão buscando fazer, não apenas trabalhando em sua gestão o valor, ou a mensalidade dos cursos, mas também incorporando um pacote de outros serviços, ressaltando a imagem do seu corpo social e docente e a credibilidade da marca como fatores geradores de diferencial competitivo.

Dessa forma, com foco nesse *stakeholder*, como cliente, realizou-se uma pesquisa com alunos de cursos a distância oferecidos em polos de apoio presencial, com a opção metodológica de aulas ao vivo, via satélite, e atividades e conteúdos disponíveis na internet. O questionário utilizado encontra-se no anexo B e apresentou questões de caracterização e duas perguntas principais. Na primeira delas, aberta, o respondente poderia expressar-se livremente sobre os principais benefícios ou exigências ao procurar um curso nessa modalidade. E a segunda pergunta, induzida, apresentava as hipóteses de competências deduzidas (benefícios percebidos) da análise do marco regulatório e das entrevistas com os especialistas, para que os alunos classificassem conforme a percepção deles sobre o grau de importância.

5.3.1 Perfil dos Respondentes

O questionário foi aplicado a 1.476 alunos da Universidade de Santo Amaro, uma das IES analisadas nos estudos de casos do próximo capítulo desta pesquisa. A Unisa oferece ensino superior a distância em 51 polos de apoio presencial espalhados pelo Brasil, com os seguintes cursos de graduação: pedagogia, matemática, letras, história, geografia, administração, serviço social, sistemas de informação, gestão de recursos humanos, gestão financeira, logística, marketing e segurança do trabalho. Os cursos têm duração de dois a quatro anos e estão classificados como bacharelados (duração de três a quatro anos), licenciaturas plenas (duração de três anos) e superiores de tecnologia (duração de dois anos). Os alunos respondentes estudam em polos de apoio presencial nas seguintes cidades do estado de São Paulo: Praia Grande e São Vicente, ambas na Baixada Santista; Registro, região central do Vale do Ribeira; Diadema, no ABCD Paulista; Suzano, uma das principais cidades do Alto Tietê; e Capão Bonito, no interior do estado. A escolha por alunos desses seis polos deu-se pela localização geográfica, priorizando os polos mais próximos do pesquisador, e pelo fato de os polos estarem ligados a um único mantenedor, facilitando o diálogo e a autorização para a pesquisa.

O questionário foi enviado eletronicamente e na forma impressa para todos os polos de apoio presencial, tendo em vista o contato mais próximo com os alunos. Os respondentes puderam responder os questionários nos laboratórios de informática dos polos, ou de qualquer lugar com acesso à internet. A maioria deles optou pela forma impressa, o que tornou o trabalho de tratamento dos dados mais complexo e demorado.

A tabela 13 mostra os dados de caracterização dos respondentes.

Tabela 13 – Caracterização dos Respondentes

Categorias	Nº.	%
Número Total de Respondentes	1476	100
Sexo Masculino	439	29,7
Sexo Feminino	1037	70,3
Média de Idade Masculino	32,8	
Média de Idade Feminino	34,5	
Média de Idade (Geral)	33,7	

Do total de respondentes, 70,3% são do sexo feminino, enquanto 29,7% são do sexo masculino. Comparando com os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (PNAD/IBGE), em que as mulheres são maioria nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais (representando 56% do total), a participação das mulheres em cursos a distância, no caso específico desta IES pesquisada, é significativamente maior do que no ensino presencial. Em levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em parceria com o Ministério da Educação, comparando-se aos homens, também é maior o percentual de mulheres que concluem um curso superior (62%).

Pode-se deduzir que estar atualizada e desenvolver-se intelectualmente é uma das prioridades da mulher moderna, que busca cada vez mais a inserção no mercado de trabalho, a independência financeira e a autonomia para tomar decisões pessoais e profissionais. Segundo pesquisa também realizada pelo Inep, no período de 2000 a 2007, a participação das mulheres nas IES aumentou 76,9%. Os dados encontrados no presente estudo conduzem à hipótese de que as mulheres vislumbram na EAD uma oportunidade para alcançar seus objetivos, como forma de conciliar – de modo mais flexível – os estudos com o trabalho, a família, gravidez, os filhos, dentre outras responsabilidades.

A média de idade do sexo feminino também é ligeiramente maior em relação ao sexo masculino, tendo as mulheres a média de 34,5 anos e os homens 32,8 anos. É interessante notar a maneira como os alunos estão divididos conforme os estudos que analisam o comportamento das diferentes gerações, observado na tabela 14.

Tabela 14 – Distribuição dos Respondentes conforme suas Gerações

Sexo	Veteranos: * nascidos em 1945 ou antes	Baby Boomers: * nascidos entre 1946 e 1964	Geração X: * nascimento de 1965 a 1977	Geração Y: * nascidos de 1978 em diante (até 1992/95)
Feminino	0%	11%	39%	50%
Masculino	1%	16%	42%	42%
Total	0,5%	13,5%	40,5%	46%

* Classificação adotada por Coimbra e Schikmann (2001); Maldonado (2008); Maniero e Sullivan (2006).

Considera-se como geração dos *baby boomers* aqueles nascidos entre 1946 e 1964, cuja característica é serem mais motivados, otimistas e *workaholics*. Essa geração aplicou seus esforços escolares em carreiras que prometiam facilidades na busca de posições garantidas no universo empresarial e valorizou o *status* e a ascensão profissional dentro da empresa, à qual são leais. A geração X é formada pelos nascidos entre 1965 e 1977, que adotam uma postura de maior ceticismo e defendem um ambiente de trabalho mais informal e hierarquia menos

rigorosa. A percepção de que adultos leais à empresa perderam seus postos estimulou a tendência de desenvolverem habilidades que melhorem a empregabilidade, já que não se pode mais esperar estabilidade (COIMBRA; SCHIKMANN, 2001; MALDONADO, 2008; MANIERO; SULIVAN, 2006). A procura por novas habilidades – que promovam mais rapidamente a empregabilidade – pode ser uma das razões da atenção por cursos a distância pelos alunos que compõem esta geração (42% e 39%, de homens e mulheres, respectivamente). Por último a geração Y, nascida de 1978 em diante, é composta por jovens que crescem em contato com as tecnologias de informação e são mais individualistas. Essa geração tende a ser mais pragmática e tem outra motivação para estudar, ou seja, tem um objetivo muito claro e não está ali por uma imposição familiar. Por já fazerem pleno uso da internet, os alunos da geração Y – que correspondem a 46% dos respondentes – tendem a dedicar mais tempo às atividades on-line e aos trabalhos colaborativos na rede do que às tarefas presenciais, o que também pode explicar um melhor desempenho dos alunos a distância quando comparados com o presencial.

A média superior de idade dos alunos a distância, quando comparados ao presencial, também pode explicar as melhores condições que eles têm de chegar a respostas e avançar por si mesmos, reflexo dos bons resultados da graduação a distância apresentados no Enade.

Percebe-se, especialmente dentre os respondentes do sexo masculino, que mais de 50% têm idade superior a 32 anos, ou seja, pertencem à geração X ou *baby boomers*. São pessoas que dificilmente voltariam a frequentar uma sala de aula tradicional, com aulas presenciais todos os dias. Outra característica dessa geração, vital para o aprendizado, é o confronto de ideias, muitas vezes possibilitado e estimulado pelas discussões dos fóruns e nos trabalhos colaborativos que caracterizam a EAD.

Além disso, segundo dados do MEC, embora não contemplados nesta etapa da pesquisa, 65,6% dos estudantes de cursos a distância trabalham e 54,4% são casados, enquanto entre os alunos do ensino presencial os índices são de 25,7% e 18,76%. Eles têm ainda renda inferior: 52,26% pertencem a famílias que recebem até três salários mínimos (R\$ 1.395), o que ocorre em apenas 29,78% dos alunos de cursos presenciais. Soma-se a isso, segundo dados do MEC, o fato de que 83,8% dos alunos de cursos a distância são filhos de pessoas que estudaram até o ensino fundamental, o que representa uma revolução do ponto de vista da inclusão.

5.3.3 Benefícios Percebidos pelos Alunos: Resposta Espontânea

Operacionalizando o conceito de Prahalad e Hamel (1990), que trata a competência organizacional como atributo da organização que lhe permite atingir seus objetivos estratégicos, conferindo competitividade e gerando benefícios percebidos pelos clientes, perguntou-se aos alunos, de forma espontânea, os principais benefícios que exigem ao procurar um curso na modalidade a distância.

A partir de uma análise de conteúdo das respostas, foram criadas sete categorias mais frequentes. Na primeira coluna da tabela 15, elencaram-se as principais citações da questão aberta com os alunos, como se fossem essas categorias numeradas conforme a quantidade de ocorrências.

Tabela 15 – Benefícios Percebidos pelos Alunos de Cursos a Distância

Principais Benefícios	Total	(%)
1. Flexibilidade para estudar a distância, otimizando tempo e reduzindo deslocamento	693	47,0
2. Atualização profissional e exigência do mercado de trabalho	250	17,0
3. Mensalidades mais acessíveis	214	14,5
4. Fácil acesso ao polo, comodidade, proximidade da residência ou do trabalho e um bom atendimento.	145	10,0
5. Cursos reconhecidos pelo MEC	98	06,5
6. Cursos de menor duração	37	02,5
7. Identificação com a área do curso	29	02,0
Outros (bolsa integral, ProUni, etc.)	5	0,5

Flexibilidade de tempo, mensalidades menores (em alguns cursos chegam a ser 50% mais baixas que o equivalente presencial), cursos reconhecidos pelo MEC, atualização profissional, fácil acesso ao polo de apoio presencial, bom atendimento administrativo e pedagógico e bolsa integral são os principais benefícios apontados pelos alunos respondentes desta pesquisa.

Como é possível observar na tabela 15, a principal vantagem, na percepção dos alunos, é a maior flexibilidade de horário para estudar e acesso aos conteúdos, disponíveis 24 horas na

internet. Isso se dá especialmente quando existe dificuldade de cumprir horários rígidos, em locais de difícil acesso, ou quando se constata a ausência de Instituições de Ensino Superior na cidade.

5.3.4 Competências Percebidas pelos Alunos: Resposta Induzida

A segunda etapa da pesquisa com os alunos teve por objetivo identificar a percepção dos respondentes sobre o grau de importância de recursos mobilizados pela IES. Esses recursos, que a IES possui ou a que tem acesso, mesmo que temporariamente, quando bem articulados, produzem competências organizacionais, capazes de trazer um benefício superior. Dessa forma, a análise dos resultados permitirá verificar que competências são consideradas distintas pelos alunos.

A tabela 16 apresenta um ranqueamento dos benefícios, segundo a percepção do grau de importância apontado pelos alunos como tendo influenciado sua decisão para fazer um curso a distância, e dos fatores que menos influenciaram sua decisão. Ele foi obtido a partir da seguinte questão: “Que grau de importância os fatores e recursos apresentados tiveram em sua escolha da Instituição de Ensino Superior para fazer um curso a distância? Os resultados estão descritos na tabela 16, na qual os benefícios percebidos foram agrupados em quatro categorias, segundo os percentuais obtidos na escala de importância.

Tabela 16 – Avaliação da Importância dos Benefícios Percebidos pelos Alunos na EAD

Principais Benefícios da EAD		MI + I *	PI + SI **
		(%)	(%)
Muito Importante	Flexibilidade para estudar (aulas presenciais uma vez por semana e conteúdo na web)	95	5
	Valores das mensalidades acessíveis	93	7
	Cursos reconhecidos pelo MEC	92	8
	Cursos e programas inovadores e com grades curriculares atualizadas	88	12
Importante	Tradição e uma marca/nome de credibilidade, reconhecidas pelo mercado	86	14
	Polo de Apoio Presencial de fácil acesso e prestando um bom atendimento ao aluno	84	16
	Professores com titulação (mestres e doutores)	82,5	17,5
	Aulas ao vivo, via satélite, com boa qualidade técnica (imagem, som, texto)	82,5	17,5
	Professores tutores e funcionários técnico-administrativos bem capacitados e formados	81	19
	A melhor Tecnologia de Informação e Comunicação	80	20
Pouco Importante	Materiais didáticos de boa qualidade e em diferentes mídias	79	21
	Bom atendimento administrativo na sede	75	25
	A melhor infraestrutura e serviços	62	38
Sem Importância	Adequadas condições de acesso para portadores de necessidades especiais (acessibilidade)	55	45
	Convênios/Parcerias com as prefeituras locais e empresas (descontos em mensalidades)	52,5	37,5

* Somatório dos percentuais de MI: Muito Importante e I: Importante

** Somatório dos percentuais de PI: Pouco Importante e SI: Sem Importância

Conforme observado na tabela 16, os benefícios mais importantes classificados pelos alunos foram:

- Flexibilidade para estudar, com aulas presenciais uma vez por semana e conteúdo na internet;
- Valores das mensalidades mais acessíveis;
- Cursos reconhecidos pelo MEC;
- Cursos inovadores e com grades curriculares atualizadas.

Reiterando os resultados obtidos na questão de resposta espontânea, o principal benefício indicado refere-se ao aluno ter mais liberdade para estudar e mais flexibilidade para gerenciar seu tempo. O benefício foi apontado por 95% dos respondentes como tendo influenciado muito sua decisão na escolha do curso nessa modalidade. Supõe-se que os alunos estejam valorizando onde e quando estudarão, os momentos mais propícios e de mais tranquilidade. Na EAD, o estudante impõe o próprio ritmo de estudo, uma vez que ele conta com um atendimento mais individualizado e personalizado que aquele dos alunos em uma sala de aula tradicional.

Outro benefício reconhecido como tendo valor superior pelos alunos diz respeito às mensalidades, uma vez que os cursos a distância tendem a ter valores menores do que os presenciais. Por se tratar de um público classe C, D e E, mensalidades mais acessíveis são uma das principais preocupações desses alunos. Na pesquisa, 93% dos respondentes indicaram esse benefício como tendo influenciado muito a escolha da IES e do curso nessa modalidade.

Também é possível constatar a importância do reconhecimento do MEC para os cursos oferecidos. Esse benefício, para 92% dos respondentes, é mais importante do que estudar numa instituição de renome, ou de grife. Isso corrobora as respostas espontâneas e o depoimento dos especialistas anteriormente entrevistados, ao afirmarem que nem sempre uma IES de grife é sinônimo de cursos de qualidade. Especialmente na EAD, o desempenho do aluno depende muito de sua motivação e envolvimento com as atividades do curso, sejam elas no ambiente virtual ou nos encontros presenciais realizados nos polos.

Vale destacar também a importância que os respondentes atribuíram ao caráter inovador dos programas e cursos (88%). Os alunos valorizam cursos mais práticos e voltados para o mercado de trabalho. A EAD parece oferecer essa flexibilidade, com cursos modulares, mais dinâmicos, menos sequenciais e lineares, quebrando barreiras e paradigmas dos cursos presenciais.

Além disso, o perfil dos alunos de um curso a distância, cada vez mais, vai ao encontro das exigências do mercado de trabalho. A disciplina, por exemplo, é um fator de fundamental importância para um aluno de EAD, bem como o autodidatismo, a capacidade de organização e planejamento, a responsabilidade e o empenho. Para Holz, que preside a Associação Brasileira dos Estudantes de EAD (ABE-EAD), todas essas características, aliadas à

motivação, que é bem diferente de um aluno de um curso presencial, são valorizadas pelo mercado de trabalho, e estão sendo notadas nos processos de seleção e contratação.

Então, pode-se concluir que a competência em **Gestão da Inovação e dos Programas com Aplicabilidade**, apontada também por especialistas, é considerada pelos alunos como essencial e com capacidades dinâmicas, quer dizer, não pode ser tomada como estoque, pois envolve adaptação e mudança, devendo ser renovada de tempos em tempos, conforme Teece *et al.* (1997). Ela exige que as IES criem produtos e processos para atender às circunstâncias de mudança do mercado.

O fato de não obrigar os alunos a se deslocarem de suas regiões de origem – ele não tem o custo com deslocamento diário, transporte, alimentação e até mesmo residência – torna a modalidade mais cômoda e econômica. Por isso, tanto para homens como para mulheres (82,50%), o fácil acesso ao polo de apoio presencial, perto de casa ou do local de trabalho, com segurança, é um benefício exigido e claramente uma vantagem competitiva.

Esses dados revelam a importância de competências que podem ser consideradas distintivas como a **Gestão das Parcerias** e a **Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância**, na medida em que os polos de apoio presencial, quase que em sua totalidade, são constituídos em regime de parceria com terceiros, nas diferentes cidades onde a IES está autorizada a funcionar fora de sede.

Para os respondentes, é mais importante um bom atendimento administrativo nos polos de apoio de presencial, um local seguro e de fácil acesso do que a titulação ou a formação dos professores e tutores. Percebe-se que uma parcela significativa de alunos não atribui o devido valor à atuação de professores e tutores qualificados, que entram no portal para comentar as atividades e os exercícios realizados, ou mesmo para monitorar o número de vezes que cada participante acessou o conteúdo. Por vezes, cria-se uma falsa expectativa do aluno ao escolher um curso a distância, imaginando que não terá de estudar, ou que a dedicação a um curso a distância seja menor que a de um curso presencial.

No que se refere à tecnologia, fator de muita influência na decisão dos alunos, percebe-se que esse público tem mais facilidade de lidar com as novas tecnologias, gerenciando melhor seu tempo entre trabalho e estudos. Exemplo da importância da competência em **Gestão da Tecnologia da Informação** são as aulas ao vivo, via satélite, opção metodológica adotada

pelas IES que integram esta pesquisa, que também se revelou um fator influenciador da decisão de 82,5% do total de respondentes. Isso talvez se dê pelo fato de o modelo ainda se aproximar bastante da sala de aula tradicional, com possibilidade de interação em tempo real com o professor. Os alunos assistem às aulas ao vivo pela TV, projetadas num telão multimídia, geralmente mais bem planejadas e mais bem produzidas pelo professor e equipe de apoio e, ao final, as perguntas são feitas por e-mail ou pelo fórum. A Gestão da Tecnologia e dos Recursos Comunicacionais envolvidos numa transmissão de aulas via satélite, aliada a um bom Programa de Capacitação dos Professores e à Gestão das Equipes Multidisciplinares que produzem e ministram as aulas, certamente, podem se tornar competências distintivas para as IES. Segundo Prahalad e Hamel (2005, p. 226), essas competências distintivas são “capazes de conferir a uma organização vantagem competitiva, criam valor percebido pelos clientes e são difíceis de ser imitadas pela concorrência”.

5.3.5 Benefícios e Competências de Pouca Importância para os Alunos

A análise dos resultados da pesquisa também permitiu identificar os benefícios de menor importância, ou seja, aqueles que menos influenciaram a decisão dos alunos, não sendo entendidos como um diferencial ou uma vantagem competitiva.

Observou-se que, especialmente, os recursos relacionados a requisitos legais, como a acessibilidade, convênios e parcerias, não são percebidos pelos alunos como tendo benefício superior. A capacidade de gerar descontos nas mensalidades ou outras facilidades por meio de convênios e parcerias é tida, para quase 30% dos respondentes, como de menor importância. Também o fato de a IES ou de o polo de apoio presencial contemplarem as exigências da lei sobre a acessibilidade parece não ter influenciado a decisão dos alunos na escolha do curso. Isso quer dizer que rampas de acesso, corrimão nos corredores, banheiros com barras laterais para deficientes, elevadores, ou mesmo recursos didáticos adaptados para surdos e mudos (em Libras) ou para deficientes visuais são pouco percebidos e valorizados pela maioria dos alunos.

Um resultado surpreendente revelou que 38% dos respondentes indicaram a questão da infraestrutura e dos serviços prestados nos polos de apoio presencial como tendo influenciado pouco sua decisão sobre em que IES estudar. Isso pode ser explicado pelo fato de esses alunos terem a obrigatoriedade de comparecer ao polo apenas uma vez por semana, minimizando sua percepção sobre os serviços oferecidos ou a infraestrutura de seu local de estudo.

Também chama a atenção a constatação de que aproximadamente 20% dos respondentes se mostrem indiferentes ao material didático oferecido pelas IES. Isso talvez se explique pelo fato de esses alunos já possuírem um bom domínio das novas tecnologias e terem acesso à internet, de casa ou do trabalho, o que facilita o manuseio dos ambientes virtuais de aprendizagem e acesso às bibliotecas virtuais dos cursos, minimizando a necessidade de material impresso e apostilado.

5.3.6 Contribuições para os Objetivos do Estudo

Para Prahalad e Hamel (1990), as competências essenciais referem-se a atributos organizacionais que atendem a três requisitos: gerar benefícios percebidos pelos clientes, ser difícil de imitar pela concorrência e prover acesso a diferentes mercados.

A pesquisa com os alunos de EAD ajudou a identificar recursos que, quando mobilizados, geram competências capazes de trazer benefícios. Dentre esses recursos estão a tecnologia da informação, cursos flexíveis e programas inovadores, a tradição da marca e a credibilidade institucional.

A coordenação e a mobilização desses recursos, segundo nosso modelo teórico, levariam as IES a desenvolver as competências organizacionais deduzidas na análise do marco regulatório e na entrevista com os especialistas. O domínio e a forma de gestão de recursos difíceis de ser imitados proporcionarão vantagem competitiva para as organizações e poderão configurar as competências essenciais e distintivas, ou seja, capazes de fazer o cliente reconhecê-las como tendo valor superior. É sempre bom lembrar, segundo Mills *et al.* (2002), a necessidade de separar aspectos relacionados à percepção dos clientes, de avaliar as competências técnicas e de apoio que as sustentam e decompor os recursos constitutivos de cada tipo de competência.

A próxima seção deste trabalho dedicou-se aos estudos de casos das IES que oferecem cursos superiores na modalidade a distância. Ao encerrar esta última etapa da pesquisa, pretende-se chegar a conclusões sobre as hipóteses de competências organizacionais deduzidas na análise do marco regulatório, na entrevista com os especialistas do setor, com os alunos de EAD e com os mantenedores das IES.

5.4 OS ESTUDOS DE CASOS

Esta seção tem por objetivo descrever os estudos de casos realizados para a análise do processo de implantação e oferta de cursos a distância pelas IES. Buscou-se verificar a percepção dos gestores sobre as competências organizacionais desenvolvidas e entregues por essas instituições, confrontando os resultados com os achados de pesquisa identificados junto aos demais *stakeholders*.

Para atingir os objetivos propostos, analisaram-se dois casos de instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de Ensino Superior a Distância e atuantes nesse segmento. Essas IES ofertam cursos em nível nacional nessa modalidade de ensino por meio de polos de apoio presencial. Adotou-se como critério de escolha o fato de a IES estar credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) no mínimo há quatro anos, para assegurar que as entidades estudadas tenham maturidade organizacional e não estejam nos momentos iniciais de estabelecimento e implantação do projeto.

O primeiro caso a ser relatado é o da Universidade de Santo Amaro (Unisa), instituição privada, de caráter confessional e comunitário. Em seguida apresenta-se o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma iniciativa pública responsável pela articulação de Instituições Públicas Federais credenciadas para a oferta de EAD.

Importante destacar que a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com os gestores das IES e pessoas do *staff* ligadas ao projeto de EAD. Como fonte de dados secundários utilizados, pode-se citar a pesquisa documental, pela qual se teve acesso a documentos estratégicos das IES como o PDI, além de informações de domínio público disponíveis para consulta na internet.

Para descrever e relatar os casos, adotou-se a seguinte estrutura: 1) Desafios na implantação da modalidade de EAD e a forma como foi institucionalizada; 2) Breve histórico de cada entidade e a trajetória percorrida para o credenciamento e oferta de EAD; 3) Competências desenvolvidas, referidas de forma espontânea e analisadas pelos gestores dessas instituições.

5.4.1 A Universidade de Santo Amaro (Unisa)

Para descrever este caso, foram entrevistados dois gestores ligados diretamente à Reitoria da Universidade. São eles: a professora Rosângela Cunha, assessora pedagógica de EAD e responsável pelas questões acadêmicas da unidade que articula os cursos e programas a distância na Universidade de Santo Amaro; e o professor Arthur Marcien, assessor da Reitoria e responsável pela gestão administrativa e pelas parcerias com os polos de apoio presencial. Também foram consultados os documentos institucionais como o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e o projeto político-pedagógico de cursos a distância.

A história da Universidade de Santo Amaro é marcada pela tradição e mais de 40 anos de inserção na vida da comunidade de Santo Amaro e região.

A instituição Obras Sociais e Educacionais de Luz, designada pela sigla Osel, constituída em 23 de dezembro de 1964, com o nome de Obras Sociais e Educacionais da Mitra Diocesana de Luz, é a mantenedora da Universidade de Santo Amaro. A Unisa tem uma estrutura *multicampi*, nas regiões de Santo Amaro e Interlagos, o hospital veterinário, e contava com cerca de 25 mil alunos em outubro de 2009, 12 mil deles em seus *campi* presenciais e 13 mil alunos espalhados em 51 polos de apoio presencial localizados em vários estados do Brasil.

5.4.1.2 Breve Histórico da Universidade

Em 1968, um grupo – formado por membros de sociedades de bairros da zona sul da Capital, médicos da Santa Casa de Santo Amaro, docentes universitários da Faculdade de Mogi das Cruzes e da Faculdade de Medicina da USP – decidiu criar uma organização de ensino superior. A finalidade era oferecer à população ensino superior de qualidade por meio de três cursos: filosofia, medicina e engenharia. Em 1970, o Conselho Federal de Educação apreciou os três processos e aprovou dois cursos: o de filosofia e o de medicina.

Durante a construção do *Campus I*, os cursos funcionaram em diversas sedes: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de matemática, física, letras e pedagogia, situou-se, sucessivamente, nos Colégios Jesus Maria José, Costa Braga e Humboldt (todos em Santo Amaro) e a Faculdade de Medicina instalou-se nas dependências da Santa Casa de Misericórdia de Santo Amaro.

Em 1974, iniciaram-se as aulas no atual *Campus I*, bem como os novos cursos de comunicação social (habilitação em relações públicas), estudos sociais (habilitações em história e geografia), serviço social e turismo, passando a constituir as Faculdades de Santo Amaro (Fasa). Em 1975, foi autorizado a funcionar o curso de educação física e, nesse mesmo ano, formou-se a primeira turma do curso de medicina. Em 1976, foi autorizado o curso de odontologia.

As Faculdades de Santo Amaro passaram por uma série de transformações. Em 1992, uma nova gestão colaborou com o credenciamento da Fasa como universidade. Foi elaborado um projeto por meio de um Relatório da Comissão de Acompanhamento, para reconhecimento da Instituição como Universidade, o que veio a ocorrer no final de 1994, por meio do Decreto n. 1.833 do Ministério da Educação e Desporto, publicado no Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 1994. Em 1994, a instituição tornou-se oficialmente uma universidade e passou a se chamar Universidade de Santo Amaro (Unisa).

No ano 1996, com a necessidade de crescimento e expansão do *Campus I*, a Unisa adquiriu o prédio de uma fábrica de relógios no centro de Santo Amaro e a transformou em uma unidade educacional para as áreas de ciências humanas, sociais, exatas e tecnológicas, que se tornaria oficialmente o *Campus II* da instituição. Mais tarde, em 1998, os cursos de administração hospitalar, jornalismo e rádio e Tv, letras (português/espanhol) e secretariado executivo bilíngue seriam oferecidos nesse novo *campus*. Em agosto de 1999, foi inaugurado o hospital veterinário (Hovet) da Unisa, com capacidade para atender animais de pequeno, médio e grande porte, tornando-se um espaço fundamental para o aprendizado dos discentes do curso de medicina veterinária e para a população, que pode tratar seus animais com procedimentos de última geração, de forma mais econômica.

No ano de 2000, foi inaugurado o *Campus III* e lá passaram a funcionar os seguintes cursos: pedagogia, turismo, psicologia e os cursos superiores sequenciais de formação específica, para a continuação do atendimento à área de ciências humanas.

No final do ano 2001, a Reitoria implanta a Unisa Digital, com o objetivo de suprir as necessidades mais prementes de democratização do acesso ao conhecimento, de formação e capacitação profissionais, de promoção da aprendizagem e de desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas. Amparada na Portaria n. 2.253 de 18 de outubro de 2001, do MEC, segundo a qual as Instituições de Ensino Superior podem oferecer

em seus cursos reconhecidos disciplinas a distância, a Unisa Digital iniciou suas atividades com o desenvolvimento de um programa para a oferta de disciplinas *on-line*.

5.4.1.3 Histórico de Implantação da Educação a Distância

Em 2000, a fase de pesquisa sobre as possibilidades da modalidade a distância começou em âmbito institucional e se tornaria parte dos objetivos estratégicos dos principais dirigentes. Nesse ano, foi criado um Centro de Educação a Distância (Cedu), com atribuições consultivas e servindo de órgão de apoio às decisões institucionais sobre o tema. O interesse e a curiosidade pela modalidade levaram também, em 2000, à oferta de cursos de extensão on-line, visando explorar as Tecnologias de Informação e Comunicação. Ainda durante o ano de 2000, a equipe do Cedu realizou diversas pesquisas sobre ambientes virtuais de aprendizagem, entre eles o Aulanet, WebCT e o Teleduc.

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e em sintonia com as mudanças sociais disparadas pela introdução das TICs, em 2001 foi realizado o I Seminário de Tendências e Tecnologias em Educação a Distância, seguido da implantação da Universidade Virtual Empresarial (UVE). O objetivo da UVE foi desenvolver e oferecer cursos com enfoque em diversas áreas e segmentos das empresas. Ainda nesse ano, as primeiras experiências com satélite, para transmissão de aulas, começaram a ser realizadas em âmbito interno.

No final de 2001, houve a fusão do Cedu com a UVE. Como resultado surgiu a Unisa Digital, que mais tarde seria a unidade acadêmica da Unisa responsável por educação na modalidade a distância. As primeiras ações da Unisa Digital, em 2001 e 2002, foram voltadas para a oferta de disciplinas on-line para os cursos de graduação. Também nesse ano, a universidade investiu no treinamento de docentes da graduação para atuação em EAD. A criação da Unisa Digital deu mais agilidade às ações voltadas para EAD. O ano de 2003 foi marcado pela elaboração e oferecimento de novas disciplinas on-line para os cursos de graduação, dependências on-line, etc.

Outra ação voltada para a capacitação da comunidade acadêmica foi o II Seminário de Tendências e Tecnologias em Educação a Distância, realizado em março de 2004, com a participação de alunos de todo o país. Nele foram tratados temas como a formação continuada de professores de educação básica com a implantação das novas tecnologias de informação e

comunicação e os desafios da aprendizagem na sociedade da informação. Três meses depois, foi apresentada a parceria em projeto de pesquisa científica com a *Open University*²¹ da Inglaterra.

O credenciamento da Unisa pelo MEC para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância aconteceu em 2005 (Parecer CES/CNE n. 075/2005, Portaria n. 1.176/05 de 8/4/2005 publicada em 11/4/2005), indicando para a comunidade acadêmica o reconhecimento de uma trajetória planejada para atuar na modalidade.

Com o credenciamento institucional, a Unisa Digital assumiu um *status* de Diretoria, fato que revelava a disposição e vontade política da Instituição de fortalecer a modalidade. Plenamente integrada de forma transversal às outras unidades acadêmicas da instituição, a Unisa Digital compartilhava em sua base uma experiência de 40 anos de atividades em uma região densamente habitada, na qual estão sua sede atual, no *Campus II*, as instalações de transmissão via satélite e um polo próprio para os alunos da região que realizam cursos a distância. Mas os espaços geográficos da EAD são amplos e compreendem não apenas a região de Santo Amaro e bairros periféricos, mas várias outras regiões no Estado de São Paulo, e projeta-se para todo o país, onde a instituição estabeleceu polos de apoio presencial do extremo sul, em Porto Alegre, ao extremo norte, em Belém do Pará.

No mesmo ano de 2005, lançaram-se os primeiros cursos de graduação a distância nessa modalidade, usando como pontos estratégicos quatro polos de apoio presencial. Desde então, mais de 12 mil pessoas já passaram, ou estão estudando num dos 20 cursos superiores a distância, atendidos por uma estrutura qualificada em diferentes cidades do país. A interação entre alunos e professores acontece em tempo real e conta com o apoio de professores tutores e monitores na sede e nos polos. Apenas uma vez por semana, os alunos comparecem ao polo mais próximo de sua cidade para assistir às aulas transmitidas via satélite. Nos demais dias da semana continuam os estudos a distância, via Internet.

A ilustração 9 mostra os principais eventos que marcaram a implantação e a oferta de EAD na Unisa, no período de 2000 a 2009, no que chamamos de linha do tempo.

²¹ A *Open University* (Universidade Aberta) foi primeiramente instituída na Inglaterra no final da década de 1960 e iniciou a oferta de cursos a distância nos anos 1970, lançando a ideia para outros países ao redor do mundo.

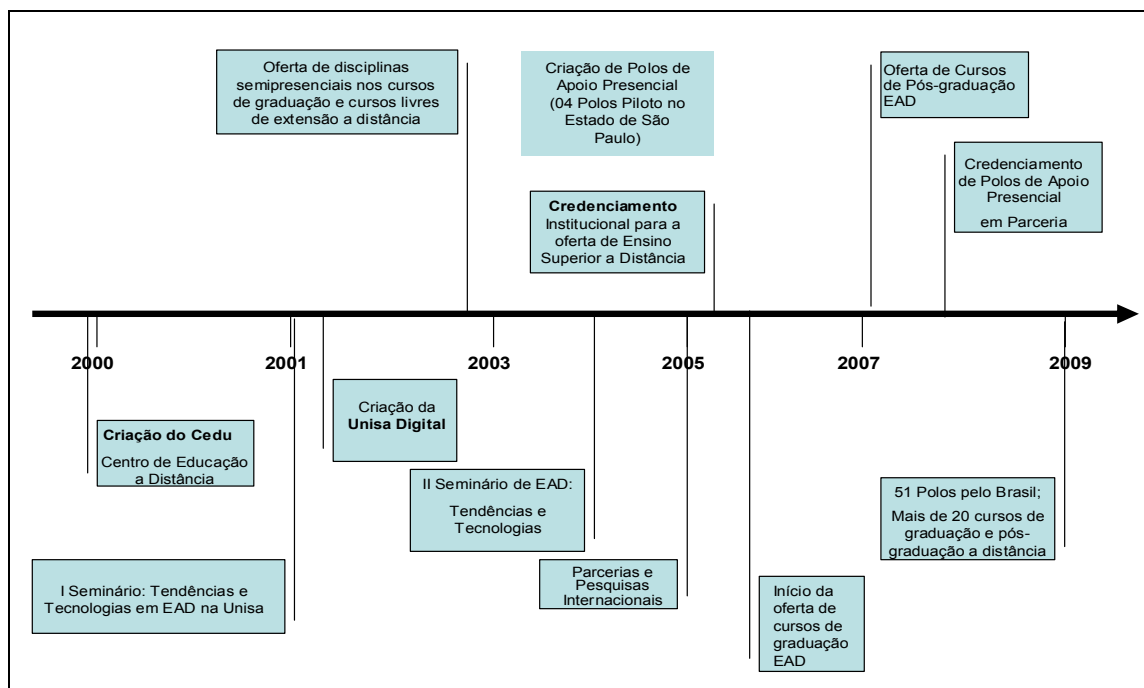


Ilustração 9 – Linha do Tempo da EAD na Unisa

5.4.1.4 A Evolução do Número de Alunos, os Cursos Oferecidos e a Formação de Equipes

Desde seu credenciamento para a oferta de EAD, em 2005, a Unisa Digital viu o número de alunos aumentar consideravelmente. Os gráficos a seguir mostram essa evolução.

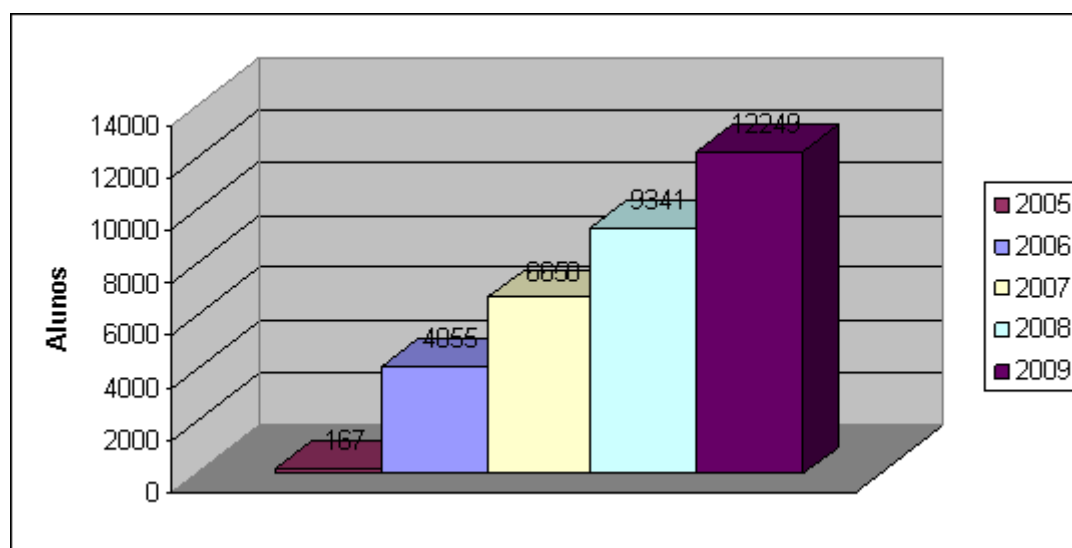


Gráfico 1 – Evolução do Número de Alunos Matriculados na Unisa Digital (2005 a 2009).
Fonte: Extraído do PDI da Unisa, 2009.

O início da oferta de cursos superiores a distância pela Unisa Digital aconteceu em outubro de 2005. Percebe-se que no período de quatro anos houve um salto de 167 para mais de 12.000 alunos. Para que isso acontecesse, também foi necessária a expansão do número de polos de apoio presencial e a diversificação dos cursos oferecidos. Em 2005 a Unisa contava com apenas quatro polos de apoio presencial, debaixo de sua própria gestão, estabelecidos no Estado de São Paulo, com vistas a um melhor acompanhamento dos processos e maior aproximação com os alunos a distância. Também, esses polos pilotos serviram de aprendizagem para a organização, na medida em que permitiram aperfeiçoar o modelo metodológico de transmissão de aulas via satélite e definiram parâmetros que levariam a instituição a consolidar uma estratégia de parceria para expandir suas fronteiras de atuação.

A seguir, o gráfico 2 apresenta a distribuição de alunos por área de ensino.

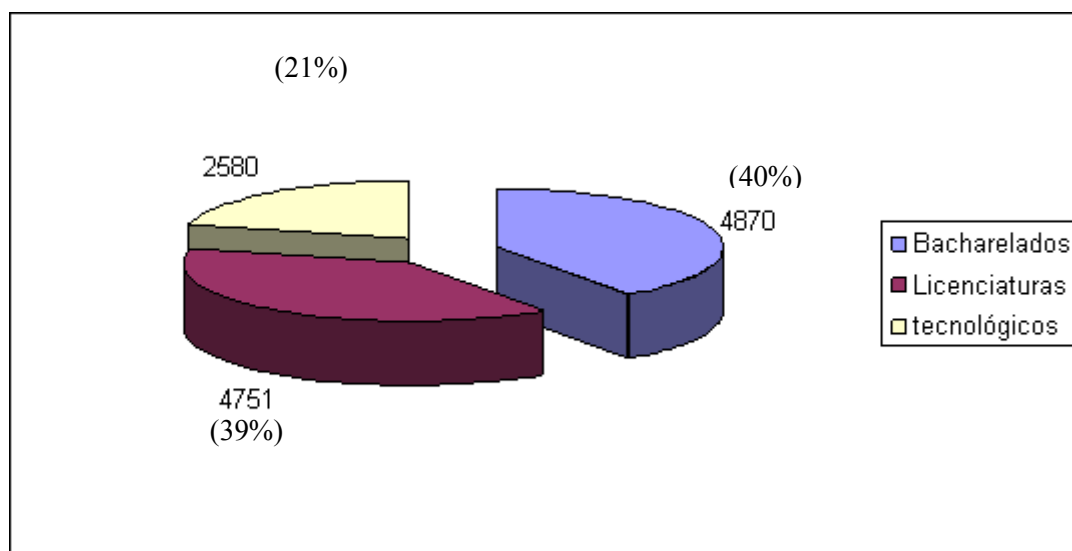


Gráfico 2 – Distribuição de Alunos por Área de Ensino

Fonte: Extraído do PDI da Unisa, 2009.

Os cursos superiores a distância (lista completa no quadro 20) têm duração de dois a quatro anos e estão classificados como bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia (ou tecnológicos), conforme a carga horária e o tempo de integralização. Percebe-se um equilíbrio na distribuição de alunos entre as licenciaturas (com foco na formação de professores) e nos bacharelados. Além disso, é crescente a procura pelos cursos superiores de tecnologia, com maior aplicabilidade às demandas do mercado de trabalho e de menor duração, se comparados com os demais.

Todos os cursos têm por característica a associação de diferentes recursos pedagógicos, como a transmissão de aulas via satélite, aulas pela *web*, *chats*, fóruns acessados pelo portal da universidade, material impresso, debates ao vivo e seminários presenciais promovidos nos polos, como são chamados os núcleos descentralizados para atendimento aos alunos. No momento desta pesquisa, os polos da Unisa Digital somavam 51, atuando em diferentes regiões de norte a sul do país.

Para a aplicação de sua metodologia de ensino, segundo dados coletados no PDI da instituição e nas entrevistas com os gestores, a Unisa Digital conta com uma equipe multidisciplinar composta de 23 funcionários entre técnicos e administrativos, sete deles atuando de forma matricial em células específicas de outros departamentos e cinco colaboradores no departamento de Tecnologia e Informação, dedicados integralmente às demandas da EAD. O número de docentes e tutores que atuam na unidade ministrando aulas e orientando trabalhos e atividades é de 81 profissionais. A forma como a unidade de EAD está integrada no organograma institucional pode ser observada na ilustração 10.

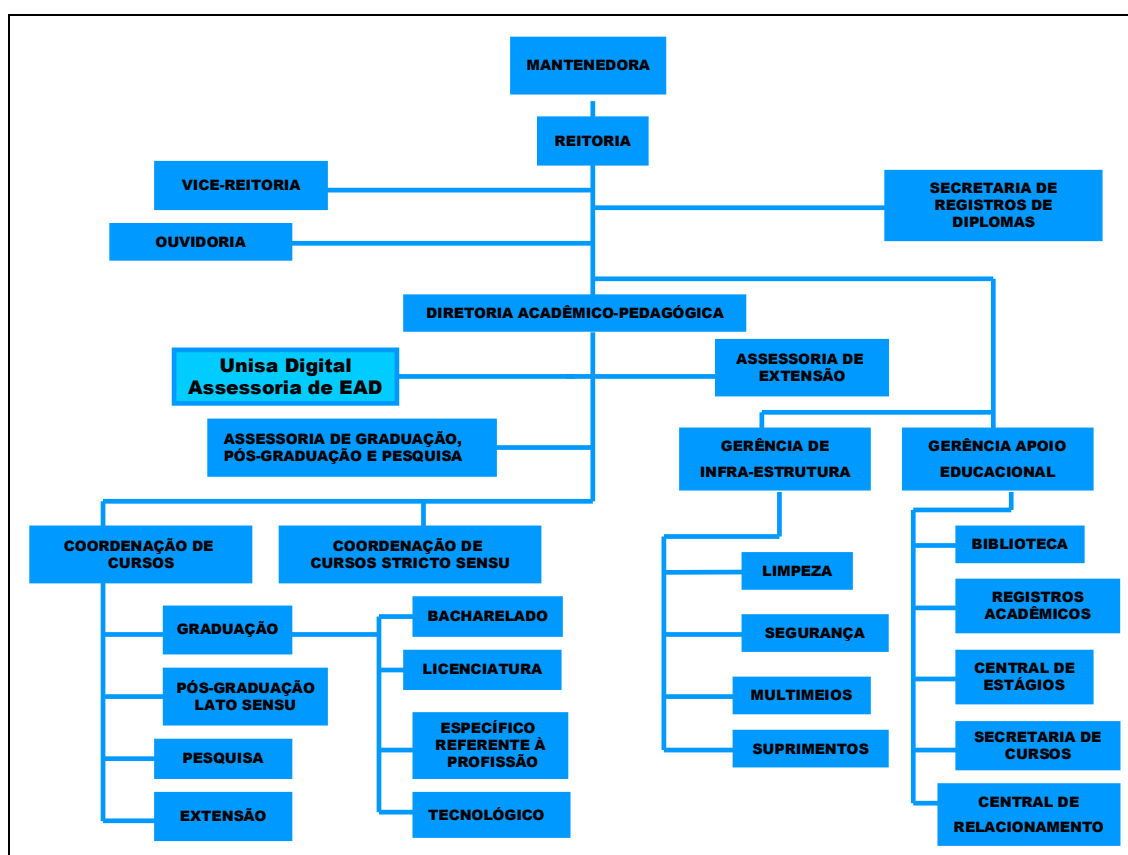


Ilustração 10 – Organograma Departamental da Unisa

Fonte: Compartilhado pelo gestores da Instituição.

Ao invés de criar uma unidade independente e recriar estruturas, a Reitoria posicionou a Unisa Digital de forma transversal em relação às demais unidades acadêmicas da instituição, estimulando o diálogo permanente entre as áreas, com células de trabalho e profissionais de EAD atuando nos diferentes departamentos, nos três *campi* da universidade. Além dos docentes de cada curso oferecido, há uma equipe de apoio integrada por profissionais de televisão e internet, responsável pelo treinamento dos docentes, pela transmissão das imagens e pelas aulas *web*. Essa equipe, que já existia para dar suporte aos cursos presenciais como o de rádio e Tv, foi ampliada e reconfigurada a partir de 2005 para atender às novas demandas de oferta da EAD, exigindo, segundo os gestores, o desenvolvimento de competências até então inexistentes na instituição.

No modelo de EAD estabelecido pela Unisa Digital, as aulas presenciais têm duração de duas horas cada, sendo uma hora de aula satélite e uma hora de aula atividade. Elas são transmitidas uma vez por semana para o polo em que o aluno está matriculado e, na ocasião, há um período também de duas horas para a realização de atividades individuais ou em grupos, acompanhadas por um professor tutor local. Às aulas pela *web*, que complementam e reforçam o conteúdo das aulas via satélite, o aluno pode assistir a qualquer momento e de qualquer lugar, desde que tenha acesso a um computador conectado à Internet.

Nos polos, os alunos também dispõem de computadores para acesso ao Portal da Unisa Digital e podem fazer uso dos recursos pedagógicos pela *web* que incluem, além das aulas, fórum, e-mail, *chat* e postagem de atividades, orientação sobre o andamento do curso e resolução de questões administrativas. Os polos também disponibilizam aos alunos biblioteca presencial associada às virtuais, de fácil acesso no portal, incluindo a parceria com o acervo da editora Pearson.

Quadro 20 – Cursos a Distância oferecidos pela Unisa Digital

Licenciaturas (3 anos)	Geografia
	História
	Letras
	Matemática
	Pedagogia
Bacharelados (4 anos)	Administração
	Ciências Contábeis
	Publicidade e Propaganda
	Serviço Social
	Sistemas de Informação
Graduação Tecnológica (2 anos)	Gestão Comercial
	Gestão da Qualidade
	Gestão de Recursos Humanos
	Gestão de Turismo
	Gestão Financeira
	Logística
	Marketing
	Segurança no Trabalho
Pós-graduação a (01 ano)	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – <i>Lato sensu</i>
	Gestão Educacional – <i>Lato sensu</i>
	MBA Empreendedorismo e Liderança nas Organizações
	MBA Gestão Estratégica de Marketing e Vendas
	MBA Gestão Estratégica de Recursos Humanos
	MBA Gestão de Finanças Empresariais
Extensão Universitária (40h a 180h)	Avaliação Educacional
	Didática do Ensino Superior
	Formação de Tutor para EAD
	Múltiplas Linguagens na Sala de Aula
	Preparatório para o Exame da OAB
	Técnicas de Chefia e Liderança
	Técnicas para Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas

A Unisa Digital oferece 24 cursos a distância em nível superior, divididos em graduação e pós-graduação, e outros sete em nível de extensão. Os cursos superiores são ministrados para os alunos regularmente matriculados nos polos de apoio presencial e os cursos de extensão são oferecidos também para potenciais alunos da comunidade, que se interessam pela metodologia e por um aperfeiçoamento profissional a curto prazo. As atividades e os cursos de extensão permitem um maior enraizamento com a realidade socioeconômica da região em

que é oferecido e tornam-se um instrumento de integração da comunidade com a universidade, fortalecendo a imagem dos polos e da Unisa Digital.

Com base em sua missão de promover uma educação continuada, parte indissociável do processo de democratização do ensino, a Unisa Digital investe também na oferta de cursos de pós-graduação, especialmente voltados para os professores e interessados na gestão escolar. Os cursos e as vagas são oferecidos de acordo com a demanda dos polos. Para tanto, são realizadas pesquisas para averiguar quais as lacunas e carências de estudos das comunidades locais.

5.4.1.5 Os Desafios da Gestão e os Motivadores para a Implantação da EAD

Essa etapa da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com os principais gestores da instituição, ligados diretamente à Reitoria da Universidade. São eles: a professora Rosângela Cunha, assessora de EAD, e o professor Arthur Marcien, assessor de extensão.

Para Cunha, que responde pela gestão acadêmica da Unisa Digital, um dos principais desafios na fase de implantação da modalidade foi a *“resistência do professorado, para sair do ensino tradicional [que ela própria chama de GLS (Giz, Lousa e Saliva)], com hábitos muito arraigados, e adentrar na realidade da EAD”*. A implantação teve de ocorrer de forma impositiva pela direção, de cima para baixo, e os que não apoiaram as decisões institucionais acabaram desligando-se dos projetos. Ela cita como fato positivo o pionerismo da Unisa, que saiu na frente de outras instituições, corrigindo os rumos do processo ao longo da implantação.

Uma das estratégias de implantação adotadas pela direção foi a contratação de empresas de consultoria para sensibilizar professores, técnicos e pessoal administrativo a entender as possibilidades da EAD e capacitá-los para as ações necessárias. Como resultado, segundo Cunha, surgiram as primeiras experiências com a oferta dos chamados *“cursos genéricos a distância, como o de metodologia e didática, até chegar a disciplinas semipresenciais que pudessem ser oferecidas na grade regular dos cursos superiores”*. Com o tempo, amparada na portaria do MEC²², a Unisa empenhou-se na oferta dos 20% de disciplinas semipresenciais na graduação, distribuídas pelas diversas faculdades e em seus três *campi*.

²² A Portaria n. 2.253 de 18/10/2001 permitiu às IES oferecerem até 20% da carga horária de seus cursos por meio de atividades não presenciais.

Para Marcien, que responde pela gestão administrativa e pelas parcerias com os polos credenciados da Unisa Digital, um dos principais desafios para a instituição foi *“mapear as competências técnicas e acadêmicas preexistentes nas áreas e departamentos internos, e nos 20 cursos tradicionais oferecidos presencialmente, que pudessem colaborar no processo de implantação da EAD”* e identificar profissionais técnico-administrativos e professores que já tivessem domínio das novas tecnologias e maior familiaridade com as mídias televisão e internet, que já tivessem realizado algum tipo de pesquisa acadêmica sobre EAD, ou adquirido experiência com a oferta de cursos nesta modalidade, conforme a legislação vigente à época.

Com base nesse mapeamento, há exatos dez anos, a Unisa criou um Centro de Educação a Distância, que iniciaria suas primeiras ofertas com um curso a distância voltado para um público de pedagogos, que se interessava pela gestão educacional. Essa experiência, segundo Marcien, exigiu da instituição a *“criação de equipes multidisciplinares, que pudessem dialogar e planejar conjuntamente com a direção outros cursos em níveis diferentes”*.

Outro desafio apontado por Marcien foi conseguir adesão das áreas acadêmicas e *“romper o preconceito, ou o paradigma existente em alguns feudos da própria instituição de que a EAD é um ensino de baixa qualidade e que não se sustentaria”*. Para os professores que não tinham esse preconceito com a modalidade, desafio maior foi capacitá-los e prepará-los para atuar nesse cenário, num novo modelo educacional, que a partir de então exigiria mais do que apenas a disposição para fazer.

Para Cunha, com o passar do tempo e com a experiência positiva, *“a resistência que as pessoas tinham com relação à EAD foi diminuindo, os profissionais envolvidos passaram a ser valorizados pela instituição, a qualidade dos materiais didáticos começou a ser mais bem percebida pelos professores, muitos dos quais, mais diretamente envolvidos na implantação desde o início, se transformaram em coordenadores de cursos”*. Para ela, ainda há alguns nichos mais resistentes dentro da instituição, dentre os quais até mesmo coordenadores de cursos presenciais, profissionais que ocupam cargos de liderança por mais de uma década, e que ainda se recusam a oferecer os cursos na modalidade a distância. Com a saída de alguns desses coordenadores, os cursos implantados também na EAD obtiveram grande aceitação, e o número de alunos matriculados já supera a quantidade de alunos do mesmo curso presencial.

Vencido o desafio de mapear e capacitar os profissionais necessários para implantação e oferta de cursos na modalidade de EAD e concretizados os investimentos com tecnologia (satélite, estúdios, etc.), o desafio institucional maior, para Marcien, passou a ser “*a integração da tecnologia, dos processos e das pessoas, para alcançar a missão institucional*”, isto é, integrar e motivar os docentes que atuavam em cursos presenciais – como os bacharelados tradicionais – para atuar na EAD com o mesmo afinco e dedicação, e prestando o mesmo atendimento ao alunos a distância. Desafio vencido, segundo Marcien, com “*apoio político da Reitoria, ou seja, com ações de gestão da mudança organizacional que permitiram não só enfrentar os feudos e os clãs, mas principalmente garantir, com coragem e disciplina, que as inovações pudessem encontrar ressonância no âmbito institucional*”.

Nessa questão, Rumble (2003, p. 13) deixa evidente que as funções administrativas de planejamento, organização, direção e controle podem ser bem ou mal executadas. No segundo caso, os recursos são desperdiçados, as oportunidades se perdem, as instituições enfraquecem, o ânimo é afetado e a organização pode desaparecer.

Sobre os motivadores que levaram a Unisa a implantar a EAD, para Cunha, foram “*1) a oportunidade de mercado, que induziu a instituição a entrar rapidamente na competição com outras IES; 2) a diminuição do número de alunos no ensino presencial, fato que também afeta as demais instituições privadas, e, principalmente, 3) a possibilidade de alcançar uma abrangência nacional e expandir a oferta de cursos para além do seu entorno*”. Ela cita os fortes investimentos feitos especialmente na parte de tecnologia, como o satélite, conjugado com a Internet e outros recursos comunicacionais, que permitiram à instituição chegar aos interiores do Estado com a mesma qualidade de um curso oferecido em sua sede.

Marcien, ao falar sobre os motivadores que levaram a instituição a interessar-se pela EAD, ressalta o fato de a Unisa possuir uma “*imagem respeitada do ponto de vista acadêmico e adentrar na EAD significaria espalhar essa imagem, mostrando que a instituição teria competência para atuar além das fronteiras da zona sul*”. Ou seja, a instituição poderia, por meio da Educação a Distância, “*exportar o conhecimento gerado no sul de São Paulo para os rincões do país*”. Além disso, levando em conta as premissas da mantenedora e o caráter filantrópico da instituição, “*fazer com que os menos favorecidos pudessem ter acesso aos cursos oferecidos pela Unisa, em locais distantes da sede*” também foi um dos motivadores para a oferta de EAD.

A partir de então, a instituição passou a analisar a viabilidade e a sustentabilidade financeira da oferta de cursos a distância e a integrar as possibilidades tecnológicas promovidas pela EAD no ensino presencial, de forma que a Unisa Digital amadurecesse como uma unidade acadêmica indissociada das demais áreas da instituição.

Para ambos os gestores, um dos grandes desafios atuais para a Unisa, chamado por Cunha de “entrave institucional”, diz respeito à demora na autorização do MEC para a abertura de novos polos. Segundo eles, existe uma lista de aproximadamente 100 novos polos que poderiam ser abertos em regime de parceria e colaborar com a expansão da oferta de cursos superiores. Isso se dá pelo fato de o credenciamento de novos polos de apoio presencial estar condicionado à conclusão dos processos de supervisão e regulação pelos quais passam as IES que oferecem cursos a distância, nos quais a Unisa está incluída.

Em síntese, os quadros 21 e 22, a seguir, resumem os motivadores institucionais para a implantação da EAD e os desafios de gestão enfrentados pela Unisa para a oferta de cursos nessa modalidade, relatados pelos gestores nesta seção do capítulo.

Quadro 21 – Motivadores para a Oferta de EAD

Motivadores para a implantação da EAD
Credibilidade da marca / Tradição de 40 anos no ensino presencial
Oportunidade de mercado / concorrência
Expandir fronteiras de atuação para além da zona sul
Democratizar o acesso ao ensino superior para os menos favorecidos
Diminuição do número de alunos do ensino presencial

Quadro 22 – Desafios da Gestão para a Oferta de EAD

Desafios da Gestão para a Oferta de EAD
Resistência dos professores e cultura denegação
Mapear competências técnicas e acadêmicas preexistentes nas áreas e cursos
Conseguir adesão das áreas acadêmicas / Romper barreiras e paradigmas
Capacitação de pessoal para atuar na EAD
Integração de tecnologia, pessoas e processos
Abertura de novos polos de apoio presencial

Os desafios apontados pelos gestores já dão indícios de que a universidade precisaria desenvolver algumas competências, tendo em vista mudar a cultura organizacional predominante de negação ao método de EAD, os preconceitos e barreiras existentes, integrar

recursos e capacitar pessoas. A seguir, procurou-se identificar junto aos gestores as competências organizacionais desenvolvidas e entregues pela instituição, e o respectivo grau de importância que eles atribuem a elas.

5.4.1.6 Competências Organizacionais: Espontâneas

Ao relatar de forma espontânea as competências desenvolvidas pela Unisa durante o processo de implantação, e mais claramente observadas na oferta dos cursos a distância, Cunha ressalta a **Capacitação do Corpo Docente** e a **Qualificação permanente dos Professores e Tutores** envolvidos no processo, fator-chave na qualidade das aulas, reforçando como um diferencial o fato de a instituição possuir um quadro de profissionais com dedicação e titulação adequados para as atividades desenvolvidas nos cursos a distância. *“Todos os coordenadores de cursos possuem titulação como mestres ou doutores, e a Unisa Digital supera a marca dos 30% de professores em regime de tempo integral e com titulação”*, afirma Cunha. Para ela, os alunos percebem como um benefício superior a capacidade dos professores, a excelência e o elevado grau de preparação das aulas ministradas por esses profissionais.

Segundo a entrevistada, para garantir a uniformidade de critérios e a qualidade dos cursos, a Coordenação Pedagógica da Unisa Digital acompanha de perto o desenvolvimento dos programas, promovendo reuniões periódicas com os coordenadores que visam aos aperfeiçoamentos necessários, à discussão de novas idéias e à criação de um banco de dados em benefício de trabalhos futuros.

Outra competência citada diz respeito à **Gestão da Tecnologia de Informação**, claramente percebida pelos alunos nas aulas via satélite e nas ferramentas de interação disponibilizadas pela instituição no ambiente virtual de aprendizagem. Para Cunha, esse diferencial justifica inclusive o *slogan* da Unisa Digital: “Universidade sem Distância”. O fato de poder interagir em tempo real com o professor, que está ministrando uma aula ao vivo, e não apenas assistir passivamente a um vídeo gravado (modelo adotado por outras IES), bem como saber que do outro lado está um docente qualificado, com aulas muito bem planejadas e com materiais multimídia de apoio muito bem desenvolvidos, faz com que o aluno perceba essas competências da **Gestão da Tecnologia da Informação** e da **Capacitação do Corpo Docente** como distintivas, ou seja, capazes de conferir um benefício superior e diferencial.

A entrevistada destaca que todos os aplicativos e *softwares* são integrados, com dados consolidados em bancos de dados. Os funcionários técnico-administrativos e os docentes têm acesso pleno aos aplicativos via Intranet e acesso com restrições de segurança via Internet. O acesso pode ser feito via Intranet e Internet, e a segurança da informação está restrita por login e senha, protegida por criptografia. O Portal tem como objetivo oferecer ao aluno e ao professor uma crescente variedade de serviços interativos, visando suprir em condições igualitárias o atendimento e o suporte prestado. Nele, o aluno de graduação a distância tem acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e demais serviços acadêmico-administrativos.

Cabe aqui também destacar que, para Cunha, ao mesmo tempo em que o modelo de aulas ao vivo, via satélite, adotado pela instituição, é encarado como um diferencial competitivo, também se tornou um desafio para a gestão. Ela explica que as aulas via satélite exigem estúdios de televisão para a transmissão do sinal, em tempo real, para os polos de apoio presencial. Assim, a cada novo curso exige-se que sejam construídos novos estúdios, com pesados investimentos, que requerem uma gestão de infraestrutura e de espaços físicos diferenciada.

Já para Marcien, uma das competências essenciais entregues pela instituição é a **Gestão da Inovação**, *"vital para fazer a organização repensar diariamente o jeito de fazer e a disposição de testar novas coisas"*. Inovação, que para o principal gestor da Unisa Digital está relacionada com coragem de reconhecer as limitações institucionais e, ao mesmo tempo, manter a disciplina e a persistência para alcançar os objetivos. Ao falar sobre o processo de aquisição de competências organizacionais, o gestor admite como um dos passos decisórios a seleção de atividades consideradas como o *"coração da instituição"*, ou seja, aquelas que definitivamente não podem ser tercerizadas. Para ele, a gestão da inovação também colaborou para que a instituição identificasse competências que pudessem ser contratadas externamente, de forma a garantir o foco maior das atenções *core business* da organização.

5.4.1.7 Competências Organizacionais: Pesquisa Induzida

Seguindo a mesma estratégia de pesquisa adotada no capítulo anterior, esta etapa consistiu em apresentar aos gestores da Unisa o conjunto de hipóteses de competências deduzidas na análise do marco regulatório e também submetida a apreciação dos especialistas e solicitar que eles atribuíssem uma nota, segundo o grau de importância dessas competências para a

instituição. A escala apresentava três categorias: MI: Muito Importante; I: Importante e PI: Pouco Importante. Os resultados são apresentados no quadro 23.

Quadro 23 – Análise das Competências: Visão dos Gestores da Unisa

Competências Organizacionais		Marcien	Cunha
MI Muito Importante	Gestão da Tecnologia da Informação	MI	MI
	Gestão dos Programas de Formação e Capacitação	MI	MI
	Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância	MI	MI
	Planejamento de Cursos e Programas com Aplicabilidade	MI	MI
	Gestão da Avaliação Institucional para a EAD	MI	MI
I Importante	Gestão da Inovação, novos negócios e produtos ligados a EAD	MI	I
	Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional	I	MI
	Gestão de Recursos Humanos (Equipes Multidisciplinares)	I	MI
	Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos	I	MI
	Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho	I	MI
	Gestão das Parcerias e Relacionamento (com polos e MEC)	I	MI
	Gestão da Marca e das Ações de Marketing	I	I
	Gestão de Infraestrutura e Serviços Descentralizados	I	I

Adotou-se como critério para a seleção das competências mais importantes, ou distintivas, aquelas que tivessem sido classificadas por ambos os gestores com o grau de MI: Muito Importante. Dessa forma, as cinco competências organizacionais de maior importância na visão dos gestores, que foram desenvolvidas e estão sendo aplicadas pela instituição são:

- Gestão da Tecnologia da Informação;
- Gestão dos Programas de Formação e Capacitação;
- Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância;
- Planejamento de Cursos e Programas com Aplicabilidade;
- Gestão da Avaliação Institucional para a EAD.

Para Marcien, a competência da Gestão da Tecnologia da Informação é muito importante, e *“crucial para garantir a sustentabilidade da EAD. Sem ela a instituição voltaria à época da pré-história e desconsideraria uma de suas principais características da atual gestão, a inovação. Não dá para abrir mão do satélite, da internet e dos outros avanços tecnológicos disponíveis para a sociedade, e que exigem essa competência por parte da instituição”*.

A visão estratégica institucional para a área de tecnologia e informação estabelece como uma das premissas para esta área o uso de novas tecnologias de informação, comunicação e aprendizagem para promover ambientes de alta qualidade, criar oportunidades efetivas de aprendizagem e tornar possível que docentes e alunos alcancem seu pleno potencial. Esta visão também se aplica aos ambientes de trabalho administrativo e acadêmico. Ou seja, *“os investimentos em desenvolvimento e compra de sistemas de gestão são regidos pelo foco na integração de toda a comunidade na atividade maior da mantenedora: a Educação”*, diz Marcien.

A Gestão dos Programas de Formação e Capacitação, em especial do corpo docente, também é encarada como de muita importância e claramente percebida pelo cliente aluno como um benefício superior. *“Os programas contínuos de capacitação focam também as equipes técnicas e administrativas, que servem de pilar de sustentação para a produção intelectual e a geração do conhecimento, e as equipes multidisciplinares que dão apoio e articulação para todo o processo de realização da EAD”*, revela Cunha. Na instituição, essa competência é muito valorizada e reforçada com programas seguidos de capacitação, vitais para fazer os professores e tutores, que estavam fortemente arraigados ao modelo de aula presencial, ganharem segurança para atuar na EAD, para produzirem materiais didáticos e de apoio às aulas satélite com mais habilidade e para serem capazes de dimensionar o tempo e a quantidade de leitura e atividades que uma disciplina nesse formato exige, levando-se em conta o perfil do aluno a distância.

Para Marcien, *“o docente e o tutor são os que fazem a diferença na EAD, e por isso precisam estar capacitados”*. Para Cunha, responsável pela coordenação pedagógica, e diretamente envolvida com os programas de formação, *“se o docente pensar presencial não se faz EAD”*. Para ela, *“cada vez mais as pessoas procuram cursos com flexibilidade de tempo e de espaço, o que demandará dos profissionais da instituição estarem preparados para essa nova realidade, correndo o risco de não encontrarem mais a sala de aula tradicional para voltar no futuro à frente”*.

A Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância é considerada como muito importante e necessária para o aluno reconhecer a universidade em que estuda. Cunha cita o fato de o aluno apoiar *“a realização do Enade, de fazer o exame sempre com consideração e seriedade, pensando na valorização da instituição em que ele faz o seu curso”*. Menciona o exemplo de *alunos “que estudaram na universidade e que hoje se tornaram professores ou*

pesquisadores da instituição e que têm orgulho de dizer terem sido alunos da Unisa”. Num momento em que a maioria das instituições privadas enfrenta o desafio da captação de alunos, “ter o cliente satisfeito e bem atendido é a melhor propaganda, e uma competência essencial, capaz de tornar o popular boca a boca uma das principais ações de marketing da instituição”, conclui Cunha.

Para assegurar a entrega desta competência, a instituição mantém, além do Portal WEB onde diversas consultas e serviços podem ser realizados, uma equipe de profissionais exclusiva e treinada para o atendimento em cursos a distância na sede da universidade. Os funcionários do polo têm à disposição um sistema integrado ao da universidade e também recebem treinamento para atender às principais demandas dos alunos. *“É premissa da instituição garantir o mesmo nível de qualidade de atendimento a todos os estudantes em qualquer uma das modalidades de ensino ou nível de educação, conforme exigência do MEC”, diz Marcien.*

A Gestão da Avaliação Institucional é muito importante para fazer a instituição avançar no tempo, reagir às mudanças necessárias e assegurar a qualidade de seus programas e cursos a distância. Para Cunha, *“o processo de avaliação exige uma CPA [Comissão Própria de Avaliação] atuante e que faça acompanhamento da EAD e seja reforçada de tempos em tempos para dar conta da avaliação institucional”*. É uma competência que exige sistematizar reuniões com as equipes pedagógicas e de apoio administrativo para avaliação de procedimentos, e uma vez por ano com toda a equipe da Unisa Digital, incluindo o corpo docente e discente, para informação geral dos programas realizados ou em andamento e do que se espera realizar ao longo do ano. Também requer o levantamento de pontos frágeis nos procedimentos administrativos e de comunicações com os polos, de modo a garantir sua efetiva eliminação. Promover a revisão e atualização de manuais e normas, estabelecendo, quando necessário, grupos de trabalho para detectar pontos vulneráveis e sugerir soluções também são ações que reforçam a importância da competência da Gestão da Avaliação Institucional para a EAD.

Cunha menciona a fala do Secretário de Educação a Distância, de um dia acabar com o processo de avaliação e supervisão, de forma que a SEED trabalhe apenas com denúncia, e que as IES possam fazer a autoavaliação e corrigir falhas no processo continuamente, sem a intervenção da secretaria.

Por fim, entre as competências de maior importância, está o Planejamento de Cursos e Programas com Aplicabilidade. Exige-se que a instituição utilize os resultados da avaliação externa e da autoavaliação, que saiba articular os recursos humanos e as equipes que estão sendo capacitadas para preparar cursos inovadores, com credibilidade e aceitação. Segundo Cunha e Marcien, é uma competência que envolve a pesquisa e o mapeamento do mercado, *"pois não é mais possível lançar cursos novos, com nomes bonitos, que não tenham aceitação do mercado de trabalho"*.

Essa competência, para os gestores, prioriza a inserção regional e a contínua interação com o mundo do trabalho de cada região em que estejam seus alunos, além de balizar o programa de incentivo a projetos de iniciação científica que a Unisa Digital busca implantar como parte do projeto pedagógico para os cursos de pós-graduação pretendidos.

Outras competências consideradas importantes, mas não distintivas, foram mencionadas pelos gestores como competências de apoio, ou de suporte, corroborando o modelo teórico de Mills *et al.* (2002) adotado nesta pesquisa, em que uma competência de suporte é tida como “uma atividade que é valiosa para suportar um leque de outras atividades”. É o caso da competência em Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados. Para eles, é uma competência necessária como suporte para as atividades de EAD da instituição, mas nem sempre percebida como um diferencial para o cliente aluno. Além disso, a instituição pode ter a melhor infraestrutura e um curso de péssima qualidade, fazendo com que essa competência passe despercebida pelos alunos.

Assim também ocorre com a competência Gestão da Marca e das Ações de Marketing. *“Ela pode ser importante no processo de entrada do aluno, de captação de novos clientes, mas perderá sua importância a médio e longo prazo, se a instituição não conseguir garantir a sustentabilidade desse aluno no curso”*, diz Marcien. E para garantir a sustentabilidade, o reconhecimento de que a instituição tem credibilidade e solidez para atuar na EAD, não basta só a competência de marketing. Muito mais importante são os docentes e tutores qualificados e capacitados, a gestão da tecnologia da informação e a qualidade dos cursos oferecidos.

Assim, procuramos sintetizar os achados de pesquisa mais importantes no estudo de caso da Universidade de Santo Amaro, em que se destaca a identidade organizacional de mais de 40 anos de tradição no ensino presencial, o perfil empreendedor dos gestores e a vocação para a inovação, fatores que fizeram a instituição adotar a modalidade de EAD como uma

oportunidade de crescimento e expansão de suas fronteiras de atuação. Para isso, foi preciso quebrar barreiras e vencer resistências, tarefas que deflagraram uma mudança cultural, necessária para a implantação e o sucesso de uma nova modalidade de ensino. Ainda mais importante foi o desenvolvimento de novas competências, decorrentes da capacidade de combinar, misturar e integrar recursos, produtos e serviços. Para que isso acontecesse, foi essencial um processo de articulações institucionais, que promovesse a mudança organizacional e que buscasse a adesão das áreas e dos profissionais envolvidos.

Também importante destacar que o desenvolvimento de competências representa, por sua vez, um processo de aprendizagem (WEICK, 1991), uma habilidade de aplicar novos conhecimentos para melhorar o desempenho de uma atividade ou tarefa existente. No caso da Unisa, ao mobilizar recursos e apropriar-se de novos conhecimentos, e institucionalizá-los em suas práticas, até então enraizadas e legitimadas por décadas de ensino presencial, pôde-se constatar processos de aprendizagem coletiva da organização. Diante de um novo cenário e dos desafios inerentes à tarefa de ofertar cursos em outra modalidade, a instituição não abandonou simplesmente as competências anteriores. Elas foram relevantes para os passos iniciais do credenciamento, sendo articuladas para compor outras competências, específicas para a EAD e modificadas para dar espaço à criação de outros conhecimentos.

A seguir, abre-se espaço para a descrição do segundo caso: a Universidade Aberta do Brasil.

5.4.2 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Para descrever este caso foram entrevistados o Assessor da Diretoria de Educação a Distância da Capes, órgão responsável pela articulação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenadores de cursos a distância em instituições públicas de ensino superior e coordenadores de polos de apoio presencial vinculados ao sistema. Também se obteve acesso ao catálogo da UAB 2009 e aos anais do I Congresso Internacional da UAB, realizado no mês de novembro do ano de 2009, em Brasília, com aproximadamente 600 profissionais presentes, entre gestores, coordenadores, professores e tutores, com relatos de experiências com a implantação e oferta de EAD. Além disso, buscou-se consultar documentos de domínio público, disponíveis na internet, relacionados aos objetivos da pesquisa.

Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação (Inep/MEC) demonstram a existência de índices elevados de professores sem formação adequada no ensino fundamental e médio no país. Outro dado preocupante divulgado pelo IBGE/PNAD, mencionado anteriormente nesta pesquisa, aponta que apenas 12% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos têm acesso à educação superior, índice bastante reduzido se comparado com o de países como Argentina (40%), Venezuela (26%), Bolívia (20,6%) e Chile (20,6%).

Nesse sentido, a partir de 2005, constatam-se ações do governo para reverter esses números que marcam de forma negativa a área de educação no Brasil. A educação básica recebeu investimentos através de programas como Prolicenciatura, Proletramento, Mídias na educação, entre outros, qualificando docentes do ensino fundamental e médio. Na educação superior não foi diferente, foram criadas dez novas universidades públicas federais, 38 expansões de *campi* e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni) com o objetivo de expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. Como parte desse esforço e aproveitando os constantes avanços tecnológicos e a abertura da LDB, que propiciou a introdução da EAD no sistema de ensino superior, emerge a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Esse sistema foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, com o propósito de capacitar professores da educação básica, e nasceu da iniciativa da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino

Superior (Capes). O principal foco do sistema UAB são as Políticas e a Gestão da Educação Superior, sustentado por cinco eixos fundamentais: 1) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; 2) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; 3) avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; 4) contribuições para a investigação em educação superior a distância no país e 5) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB foi criado para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, desde o início de sua implantação, o sistema buscou fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. Assim, com a UAB, o governo pretende atingir objetivos socioeducacionais, estimulando maior aproximação da União com entes federativos e fomentando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial.

A SEED, através do Edital n. 01/05, datado de 20 de dezembro de 2005, convocou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a ofertar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância, convocou também municípios, estados e Distrito Federal a se habilitarem como polos de apoio presencial de ensino a distância.

Importante destacar que o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova Instituição de Ensino Superior, mas, sim, a articulação das instituições já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não sejam suficientes para atender a todos os cidadãos. Essa articulação, ou interação de iniciativas, segue o conceito de um consórcio público nos três níveis governamentais – federal, estadual e municipal – com participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

Para atingir o objetivo central, da formação de professores para a Educação Básica, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, por meio da EAD, acesso ao ensino superior para as camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

Para **Carlos** Bielchowsky, Secretário de Educação a Distância do MEC, o principal objetivo do sistema UAB é *“oferecer a cada cidadão brasileiro um passo a mais na sua formação”*. O foco do sistema é *“formar professores que ainda não são graduados e professores com graduação fora da área em que atuam”*. Além disso, por meio do sistema UAB, eles terão a oportunidade de fazer uma segunda licenciatura, formação pedagógica e especialização. Para ele, *“o ideal era que todos os professores de instituições públicas brasileiras pudesse dar um passo a mais na sua formação profissional e, no futuro, fazer mestrado e doutorado”*.

O sistema UAB, lançado em 2005, iniciou sua implantação com a primeira rede de polos de apoio presencial e cursos ofertados por universidades federais, selecionados para o funcionamento do programa. Durante esse período de quatro anos (2005 a 2009), foram sendo criadas e adaptadas as medidas cabíveis para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, dentre elas: modelos básicos para programas pedagógicos, validação de diplomas, credenciamento de instituições, autorização de cursos, capacitação de profissionais e políticas de cooperação entre instituições e polos.

A partir de 2007, com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

“A UAB nasceu como um programa dentro da SEED, a Secretaria de Educação a Distância do MEC, mas deixou de ser um programa para tornar-se uma atividade, dentro de uma nova diretoria da CAPES, chamada Diretoria de Educação a Distância (DED) ”, conta **André** Carvalho, principal Assessor desta nova área, diretamente ligado à Capes/ Unesco.

Para Carvalho, essa atividade permanente desenvolvida no âmbito da Diretoria de EAD, teve como foco inicial *“trabalhar a formação de professores, tida como um dos pontos fracos na educação do país”*, junto a mais de 5.500 municípios.

Dentro da Diretoria de EAD da Capes, foram constituídas coordenadorias, como a de Infraestrutura Física de Polos, responsável pela definição dos equipamentos, antenas, laboratórios, a gestão de uso dos laboratórios, escolha dos locais apropriados de atendimento ao aluno e acompanhamento se o município está fazendo a parte dele, e a Coordenação Acadêmica, chamada de articulação, que analisa qual polo, ou polos, precisam de um

determinado curso, ou cursos, e que entidade, ou entidades (Instituições Públicas já credenciadas pelo sistema) podem fornecer esse curso, bem como os municípios em que o curso pode ser ofertado.

Muitos aspectos ainda se encontram em processo de adaptação. Para Carvalho, “*mesmo sendo um novo modelo de oferta de cursos públicos superiores a distância, os aspectos que ainda se encontram em processo de adaptação não prejudicam o sucesso do programa*”.

5.4.2.1 O Funcionamento e a Estrutura do Sistema UAB

Para alcançar os objetivos propostos pela Universidade Aberta do Brasil, foi necessária uma construção em rede com diferentes elementos, que precisam interagir de forma harmônica.

A ilustração 10 exemplifica como funciona o sistema Universidade Aberta do Brasil e como se dá o processo de articulações, tido entre os gestores como a competência de maior importância.

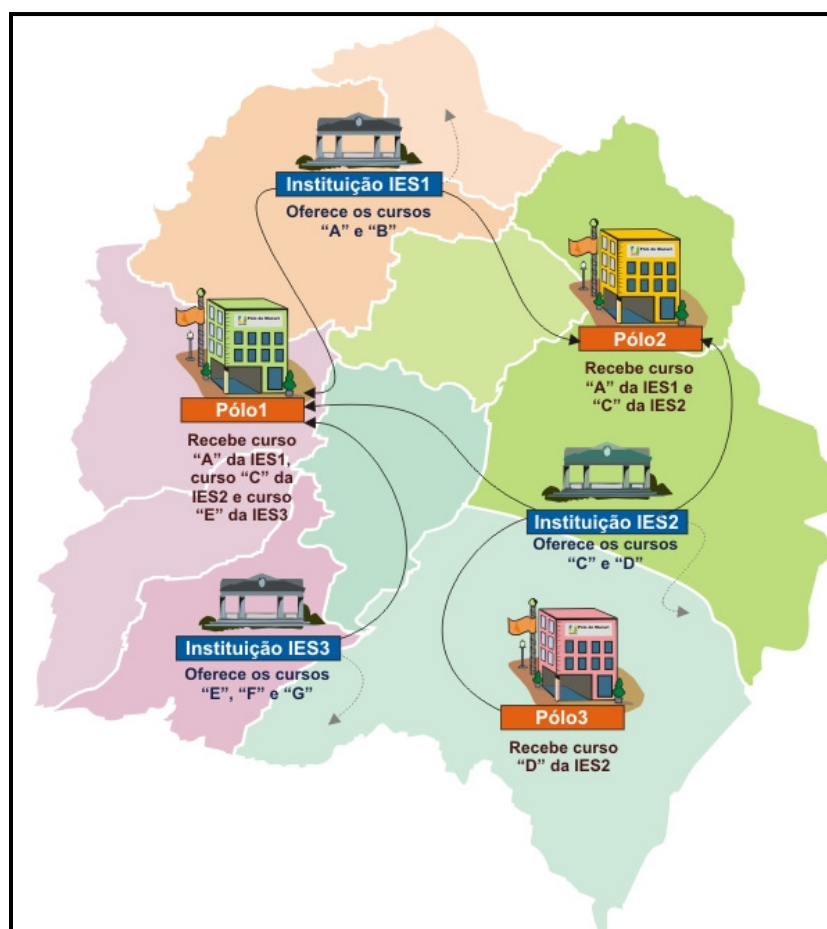


Ilustração 11 – O Funcionamento do Sistema UAB

Fonte: Capes/DED/MEC.

Os envolvidos na UAB que possibilitam a oferta dos cursos são as Instituições (Universidades e CEFETS) e os Polos de Apoio Presencial. A Instituição oferta cursos, realiza processos de seleção e faz visitas aos polos, para assegurar o cumprimento da carga de atividades presenciais exigidas pela LDB. O Polo, via de regra implantado em parceria com as prefeituras municipais, oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região.

Nesse contexto destaca-se a importância da Gestão das Parcerias com o município e mais especificamente do coordenador de polo. Do município, porque assume um papel fundamental na medida em que, ao aderir ao projeto, compromete-se a oferecer e manter um espaço, com infraestrutura física e logística de funcionamento bem como equipe técnica e administrativa, conforme as exigências do MEC, para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância, organizadas em parceria com diversas instituições. Do coordenador de polo, porque suas práticas de gestão poderão contribuir para o sucesso ou o fracasso dos objetivos propostos pelo Sistema UAB, já que a ele cabe o desafio de mediar os enfrentamentos produzidos pela dinâmica de cada Instituição de Ensino Superior parceira e que ocorrem das diferentes concepções pedagógicas e dos diversos cursos oferecidos no polo.

Segundo dados coletados na entrevista com o Assessor da DED da Capes e também publicados no Catálogo da UAB 2009 (tabela 17), em agosto de 2009, 88 instituições públicas de educação superior e mais de 550 polos – credenciados para oferecer cursos a distância – estavam vinculados ao sistema para atender aos estudantes.

Tabela 17 – Sistema UAB: Evolução de Polos, Cursos e Vagas

Polo		Articulações de Cursos/vagas					
Região	nº de polos	nº de cursos	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas Totais	%
Centro-Oeste	45	267	1.030	2.205	11.569	14.804	7,9
Nordeste	178	841	6.600	18.550	39.688	64.838	34,6
Norte	85	353	1.006	6.669	8.857	16.532	8,8
Sudeste	152	909	7.242	22.939	31.938	62.119	33,2
Sul	97	525	2.729	8.050	18.082	28.861	15,5
Total	557	2.895	18.607	58.413	110.134	187.154	100

Fonte: DED/Capes/MEC – Universidade Aberta do Brasil.

O Nordeste é a região com maior quantidade de polos, com 178; seguido do Sudeste, 152; Norte, 85; Sul, 97; e Centro-Oeste, 35. Também no Nordeste, região supostamente menos

favorecida e mais desassistida em relação à existência de instituições de ensino superior, é oferecida uma quantidade maior de vagas, acompanhado de perto pelo Sudeste. Segundo o assessor da Capes, até 2010, o Sistema UAB prevê o estabelecimento de mil polos estrategicamente distribuídos no território nacional, de forma a equilibrar a quantidade de vagas e polos pelas regiões do Brasil. Até 2013, o sistema ampliará sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano²³.

Os dados publicados e disponibilizados até o presente momento não nos permitem saber, exatamente, quantos professores e profissionais técnicos e administrativos atuam especificamente nos projetos de EAD articulados pela UAB. Mas a ilustração 11 revela os atores envolvidos no processo de oferta de cursos pelo sistema.

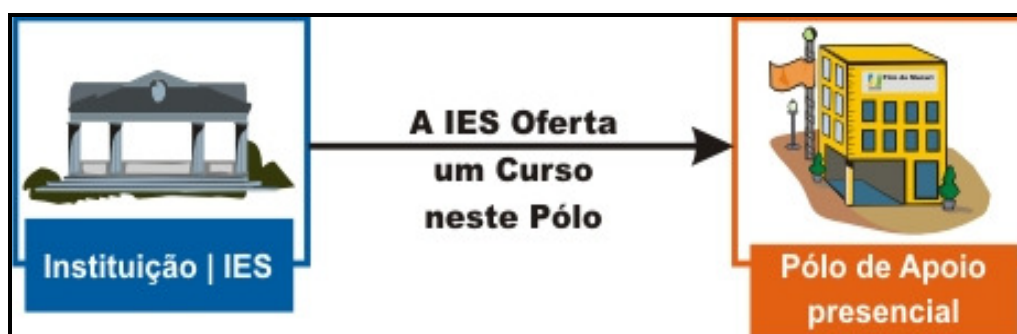


Ilustração 12 – Atores Envolvidos na Oferta de Cursos a Distância no Sistema UAB

Fonte: Capes/DED/MEC.

As IES que integram o sistema UAB têm como principais competências e responsabilidades: organizar o processo seletivo, a contratação dos professores e a expedição dos diplomas na conclusão dos cursos. Cabe a elas a criação dos projetos pedagógicos dos cursos a distância ofertados nos polos e assegurar sua qualidade. Como requisitos legais devem manter atualizados os dados relativos à IES e apresentá-los aos gestores da UAB/MEC quando solicitados.

Os atores envolvidos no processo de oferta de cursos a distância na IES (universidades e CEFETs) são: 1) coordenador UAB e coordenador suplente, responsáveis por desenvolver atividades administrativas, coordenar os cursos ofertados pela IES e gerenciar os contatos entre MEC e os polos associados; 2) tutores, a distância, estabelecem contato com alunos para

²³ Dados obtidos no Catálogo do Sistema Universidade Aberta do Brasil, lançado no I Encontro Internacional do Sistema UAB, no período de 23 a 25 de novembro de 2009, em Brasília.

apoio aos estudos; 3) professores produzem conteúdos para as aulas, disponibilizam esses conteúdos em espaço virtual e preparam atividades. Os professores também fazem visitas aos polos em períodos de aulas presenciais, quando necessário.

Os atores envolvidos na oferta de cursos a distância nos Polos de Apoio Presencial são: 1) coordenador de polo, responsável pela gestão operacional do polo, por coordenar os recursos humanos, a oferta dos cursos superiores em seu polo, pela manutenção das instalações físicas necessárias para atender aos alunos e por estabelecer contato entre coordenadores da UAB nas IES e com o MEC; 2) alunos, que recebem os cursos a distância por meio de tecnologias informatizadas e utilizam o polo de apoio presencial para realizarem, seus estudos, pesquisas e assistirem às aulas presenciais previstas no currículo; 3) tutor presencial, que estabelece contato com alunos para apoio aos estudos *in loco*.

Além desses atores, também se pode destacar o papel do professor pesquisador, que realiza pesquisas voltadas às práticas de educação a distância; o professor conteudista, que responde por atividades de apoio ao professor na criação de conteúdos, e o coordenador do curso, responsável pelas atividades administrativas e pedagógicas na gestão do curso.

5.4.2.2 Os Desafios na Implantação da EAD

Para Bielschowsky, Secretário de Educação a Distância do MEC, os principais desafios enfrentados pela gestão pública para que a modalidade de EAD ganhasse credibilidade no Brasil e pudesse consolidar-se como ensino de qualidade por meio do sistema UAB foram: “*a gestão pública, a infraestrutura, a carreira e a formação de pessoas*”.

“A gestão pública faz parte dos objetivos institucionais e o sistema UAB, que está crescendo, tem um forte programa voltado para administração pública em alguns cursos”, diz ele. “A gestão da infraestrutura foi e ainda está sendo trabalhada em parceria com os estados e municípios, em regime de descentralização; a carreira já conta com o piso nacional e a formação das pessoas se dará pelo passo a mais que os professores podem dar dentro da UAB com a ampliação de cursos e de polos”, conclui o secretário.

Para Carvalho, assessor da Diretoria de Educação a Distância da Capes, o sistema da UAB passou pelos estágios iniciais em 2005 e 2006, quando foram recebidos os polos de apoio presencial, que são os locais físicos de atendimento aos alunos; os cursos, chamados

internamente de articulação; as Instituições Públicas de Ensino Superior, chamadas IPES. Agora o sistema entra em uma terceira fase de expansão que virá pelo plano de ações articuladas do MEC, cujo objetivo é chegar a mil polos e cerca de 400 mil alunos até o final de 2010. *“Trata-se de um programa grande e abrangente, com grandes dificuldades de coordenação”*, diz.

Para Carvalho, esse é o desafio do sistema: *“coordenar e fazer a gestão de tanta gente, de tantas organizações, quase 80 IPES estaduais e federais, fora os polos de apoio presencial”*. Além disso, outro grande desafio é *“conseguir que o sistema avance com a oferta de novos cursos, já que o objetivo inicial era a formação de professores, a formação inicial e continuada dos professores”*, completa. Para o assessor, demorou para as pessoas entenderem que a *“UAB não é uma instituição de ensino superior no sentido clássico, mas uma rede de articulações, ou seja, sua principal competência é a articulação das quase 80 instituições públicas de ensino superior, que fornecem cursos em mais de 700 polos”*.

Para Maria Teixeira, que atua na gestão do Centro de Apoio para a Educação a Distância em São Francisco de Paula-RS, para o sistema UAB chegar às condições atuais, várias etapas foram percorridas, transpondo dificuldades inerentes a cada instância envolvida no projeto. A primeira delas foi a capacitação em Brasília, em janeiro de 2007, no I Seminário Nacional de Coordenadores de Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, com a participação de coordenadores de polos de todo o país. Na oportunidade, foi apresentado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com destaque para seus objetivos, ou seja, levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não tinham oferta ou os cursos oferecidos não eram suficientes para atender a todos os cidadãos em parceria com Instituições de Ensino Superior Federais. Logo após, outras etapas subsequentes foram configurando-se: a busca de parcerias com as instituições de ensino superior, a divulgação dos cursos, a organização do espaço físico, a seleção de tutores presenciais, as capacitações, a organização dos processos seletivos, a busca de recursos humanos para formar a equipe de apoio no polo (secretária, técnico em informática, atendente de biblioteca), a interlocução com o poder público local e assim sucessivamente.

Ao citar um desafio específico do sistema UAB, Teixeira destaca a Gestão dos Polos de Apoio Presencial, que requer muito mais do que apenas ater-se à organização e ao planejamento dos espaços físicos, dos ambientes de aprendizagem, dos recursos humanos e financeiros. *“Envolve enfrentamentos específicos que requerem: boa comunicação escrita e*

oral, capacidade para relacionar-se, dinamismo, disposição para o aprendizado contínuo, flexibilidade, organização, habilidades para administrar conflitos, habilidade para trabalhar em equipe, liderança, planejamento, tolerância, análise crítica, compromisso com os resultados, coordenação de grupo, habilidade para trabalhar em equipe, interlocução entre os agentes do processo, atenção ao desempenho da equipe de apoio e constante capacitação em especial na gestão de pessoas”, completa Teixeira.

Para Edson Pimentel, coordenador adjunto de uma IPES que integra o sistema UAB no Grande ABC, um dos maiores desafios para a gestão foi *“assegurar os direitos econômicos dos professores, naquilo que se refere à produção de materiais para cursos a distância”*. De forma que os passos iniciais da implantação foram marcados por dúvidas quanto à cessão de direitos patrimoniais sobre a produção de materiais didáticos para EAD, e se a remuneração do professor dos cursos a distância seguiria uma lógica diferente do presencial.

Edgard Martinez, que atua na gestão da Unir, IES amazônica, cita o desafio da institucionalização da EAD e relembra o fato de não terem recebido os recursos referentes a 2008, o que atrasou todo o cronograma de 2009, prejudicando quase duzentos alunos. *“O aumento do controle por parte do governo federal sobre as universidades tem burocratizado ainda mais nossas instituições, enquanto a contratação de pessoal para dar conta das novas demandas ainda é insuficiente, apesar de ter melhorado o quadro geral de contratação de pessoal para as universidades no atual governo”*, diz Martinez.

No âmbito regional, ela cita os problemas na negociação com o governo do estado que não quis assumir parceria para facilitar aos professores da rede pública estadual sua participação no programa. Isso levou muitos docentes a desistirem de atuar na função de tutoria e não foi criado nenhum mecanismo para facilitar a participação dos alunos do curso ligados à rede estadual de educação, o que restringiu os momentos presenciais a poucos encontros, geralmente mensais.

Ainda para Pimentel, outro desafio, de caráter tecnológico, foi prover os polos de um acesso à Internet na velocidade mínima de 1Mbps: *“Apesar de ser uma obrigação dos polos de apoio presencial garantir o link de acesso para os alunos de cursos a distância, o governo teve de atuar muitas vezes diretamente junto às operadoras de telecomunicação da região, financiando o acesso para as prefeituras”*.

Quanto ao modelo pedagógico adotado pelo sistema UAB, Fredric Litto, atual presidente da ABED, contesta o paradigma defendido pelo MEC de que *"há apenas um modelo adequado de qualidade na EAD, e que este é o modelo adotado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), no formato de educação semipresencial, com atendimento regular de alunos nos polos e tutoria presencial"*. Para ele, esse seria um dos desafios para o sistema, aumentar as possibilidades de experimentação, de inovação e de abordagens pluralistas, defendidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996). *"As premissas de estrutura física, de tutor presencial e de biblioteca presencial e específica para cada curso oferecido no polo, adotadas pelo MEC representam, na prática, um entrave para a EAD no país"*, diz Litto. Ainda outro desafio, segundo o pesquisador, diz respeito ao ingresso de alunos no sistema UAB: *"Sou 100% a favor da UAB, mas uma universidade aberta significa não exigir vestibular para entrar, como é feito na Inglaterra"*.

Para José Moran, um dos especialistas que atuaram na implantação da UAB, o sistema ainda precisa avançar em vários aspectos, *"na provisão do material didático, na garantia de tutores nos interiores do país, na consolidação dos polos, na garantia das parcerias com os municípios, de forma que eles contribuam com os aspectos e nos níveis necessários para que esses polos sejam efetivos"*.

Em síntese, os principais desafios para a implantação da EAD no sistema UAB foram:

- A capacitação de gestores públicos por meio de programas e cursos a distância;
- Inovação no modelo pedagógico e institucional;
- Definição de políticas de remuneração de docentes para a EAD;
- Infraestrutura física e tecnológica descentralizadas nos polos;
- Provisão de material didático específico para a EAD;
- Plano de carreira dos profissionais da EAD;
- Formação de tutores no interior do país.

Para enfrentar esses desafios e vencê-los com êxito, o sistema UAB mobilizou recursos e desenvolveu competências específicas, que possibilitaram a implantação e a oferta de EAD em instituições e polos de apoio presencial distribuídos por todo o Brasil. Vejamos quais foram essas competências.

5.4.2.3 Competências do Sistema UAB: Resposta Espontânea

Uma das competências essenciais para o sistema, na percepção dos gestores, diz respeito à Articulação das Instituições e Gestão das Parcerias, pelas quais são determinadas que instituições públicas federais ofertarão que cursos e a quais polos e municípios. Encerrada a etapa da articulação, dá-se início ao processo tradicional da oferta de cursos a distância. *“Articulação com qualidade e avaliação contínua, esses são os principais eixos norteadores do sistema Universidade Aberta do Brasil”*, diz Carvalho.

Constata-se que essa competência é necessária para articular as responsabilidades e especificidades dos demais atores envolvidos no processo: Ministério da Educação, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal, tutores presenciais, tutores a distância, professores, coordenadores de curso, coordenadores das instituições de ensino superior, o que vem consolidar a ideia do trabalho em rede, proposta concreta da Educação a Distância. Em cada uma dessas instâncias, há normas a seguir, prazos a obedecer, orçamentos a respeitar, cronogramas a definir, exigências a cumprir. É uma construção em rede que envolve diferentes elementos e que exige sincronidade perfeita nas ações.

Ainda outra competência apontada como essencial é a Capacitação e Formação de Novos Profissionais, a fim de prepará-los na mesma velocidade que a modalidade de EAD evolui no país, e levá-los a uma curva de aprendizagem considerada ideal para o desempenho de suas funções. Ao falar sobre essa competência, Carvalho menciona o fato de grande parte dos profissionais envolvidos com a gestão da UAB terem apenas um ou dois anos de envolvimento com o projeto.

Faz-se necessário, portanto, que todo o corpo funcional – docentes, tutores, pessoal técnico e administrativo – esteja não só comprometido e motivado, mas também capacitado para prestar atendimento de qualidade e, sobretudo, consciente das mudanças e tendências do cenário educacional brasileiro. Supõe-se ser fundamental, além disso, que os funcionários reconheçam a importância da busca contínua por melhor qualificação, reconhecendo a EAD como uma área dinâmica e competitiva, em que cargos são criados e transformados com velocidade. Assim, selecionar novos profissionais, que entram no sistema por meio de concursos públicos, capacitá-los e prepará-los para assumir rapidamente os desafios da gestão tem sido uma importante competência para o sistema UAB.

Considerando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EAD, somada à diversidade de atores e sistemas envolvidos com a oferta de cursos no sistema UAB, especial atenção deve ser dada ao trabalho dos tutores, pois é o ator de maior proximidade com o aluno, pressupondo a necessidade e reforçando a importância dos Programas de Formação e Capacitação dos Tutores e acompanhamento de suas atividades, de forma a assegurar a qualidade dos cursos. Essa competência demanda que seja feita uma previsão para formação dos professores conteudistas, formadores e tutores. Em especial a seleção de tutores vincula-se à competência de Gestão de Recursos Humanos, na medida em que se trata de um processo que implica elaboração de edital para recrutamento, concurso público, realização do curso de formação e, por último, a seleção e engajamento do tutor a um grupo de alunos em cada disciplina.

O desenvolvimento de tais competências traz à tona a importância da Gestão da Avaliação Institucional, de forma que os cursos passem por adequações e permitam o envolvimento de todos os atores participantes do processo, gerando um *feedback* necessário para correção de rumos e verificando o que deve ser aprimorado e corrigido, tendo em vista a oferta de cursos com qualidade. Tal processo de avaliação deve ser contínuo, abrangente e que possa suprir com rapidez as novas exigências, visando construir novas estratégias para os constantes desafios, revisar a rede envolvida, reavaliar os objetivos e replanejar sistemicamente o processo.

A ampliação da rede conta atualmente com uma etapa de expansão da oferta de cursos e vagas para os polos e instituições selecionadas no primeiro edital²⁴. Outro fator que ampliará a rede UAB é a incorporação dos programas Piloto e Pró-Licenciatura, considerando a migração de cursos e polos para o sistema UAB. Essa junção permitirá um aumento no número de alunos atendidos e na quantidade de polos de apoio presencial.

Em resumo, as competências desenvolvidas no sistema UAB, segundo a percepção dos gestores, coordenadores de instituições e polos entrevistados, foram:

- Articulação das Instituições e Gestão das Parcerias;
- Capacitação e Treinamento de Profissionais para atuar com EAD;
- Gestão de Recursos Humanos;
- Gestão da Avaliação Institucional para a EAD.

²⁴ Os editais estão disponíveis para consulta na página da UAB: <http://uab.capes.gov.br>.

5.4.3 Síntese dos Estudos de Casos

Os estudos de casos permitiram verificar as competências que foram desenvolvidas pelas IES, ou seja, as atividades mais elevadas no nível corporativo, que são chaves para a sobrevivência da instituição, e quais delas são candidatas a se tornarem essenciais e distintivas, reconhecidas pelos alunos como um benefício superior e capazes de prover vantagens competitivas (MILLS *et al.* 2002). Para alcançar a vantagem competitiva as IES precisaram revelar o que sabem fazer de melhor, aquilo que não é facilmente imitado, ou algo que pertença ao conhecimento implícito da organização.

Ao desenvolver competências para atender as exigências do marco regulatório, as instituições também precisaram mobilizar recursos, muitos deles pré-existentes em suas trajetórias organizacionais de ensino presencial e ainda outros completamente novos para elas. Recursos como a infra-estrutura, softwares e tecnologia de comunicação, corpo docente qualificado para o ensino presencial, a credibilidade da marca e as parcerias para a criação de pólos de apoio presencial. Essas articulações podem revelar que é elevada a taxa de mudança organizacional necessária para as IES ofertarem EAD, e identificar as competências que precisam ser criadas ou adaptadas do ensino presencial.²⁵

Apesar das características particulares de cada organização foi possível observar competências similares nos dois casos estudados, como às relacionadas a formação e qualificação dos professores e de profissionais para a EAD e a gestão das parcerias. Apesar da resistência de parte do corpo docente e preconceito inicial quanto a modalidade, em ambos os casos, o interesse na metodologia foi crescendo a medida da implantação, sendo atualmente um tema de referência entre as mudanças organizacionais mais profundas e significativas nas instituições.

Espera-se, com essas constatações, melhor compreender o momento de profundas transformações no ambiente competitivo por que passam as IES e os desafios da gestão. Em seguida faremos uma análise integrada das percepções dos diferentes *stakeholders* assumidos neste estudo, buscando identificar as competências comuns para os diferentes grupos e classificar as competências distintivas.

²⁵ Uma análise detalhada dos recursos (tangíveis e intangíveis, físicos e humanos) mobilizados pelas IES no desenvolvimento das competências pode ser melhor visualizada nos anexos (anexo F).

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE INTEGRADA DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem por objetivo analisar de forma integrada os resultados obtidos nas diferentes etapas de pesquisa deste estudo. O intuito foi buscar a relação entre os achados no campo empírico e os elementos conceituais, para, desta forma, encontrar possíveis generalizações analíticas, de acordo com a abordagem qualitativa e o método de estudo de caso (YIN, 2005).

Visando facilitar a discussão e a apresentação dos resultados integrados da pesquisa, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira (6.1) apresentam-se os eventos que motivaram as IES a ofertar cursos por meio da EAD. Na segunda (6.2) busca-se integrar as percepções dos *stakeholders* sobre competências demandadas destas instituições e, no último tópico (6.3) as competências são analisadas visando identificar aquelas que se mostram distintivas ou que podem ser consideradas capacidades dinâmicas.

6.1 EVENTOS MOTIVADORES E DESAFIOS DA EAD

A pesquisa empírica demonstrou que a decisão de ofertar cursos superiores a distância nas instituições analisadas ocorreu a partir dos eventos decorrentes de mudanças ambientais. Nesse aspecto tiveram particular relevância as mudanças na legislação e nas políticas públicas, que propiciaram a introdução da EAD no sistema regular de ensino superior. Mas outros eventos também se destacaram como relevantes na visão dos especialistas e dos mantenedores, são eles:

- avanço das tecnologias de informação e comunicação;
- aspiração de crescimento e expansão das fronteiras de atuação por parte das IES;
- busca pela interiorização e democratização da oferta de ensino superior;
- oportunidades de mercado e, no caso de algumas instituições a ameaça à própria sobrevivência, tendo em vista a crescente diminuição da procura pelos cursos presenciais em virtude do aumento da concorrência entre instituições de ensino.

A análise do cenário em que se deu a decisão pela oferta de ensino superior a distância demonstra que há fatores mobilizadores: regulamentação por parte do governo e políticas públicas estimuladoras de um lado e mercado demandante de outro; e fatores que propiciam condições para a decisão das instituições.

No caso da legislação e das políticas públicas percebe-se que as instituições encontram pela primeira vez um ambiente regulatório mais seguro criado pela Portaria MEC 2.253, de 18/10/2001, que permitiu às IES oferecer até 20% da carga horária de seus cursos por meio de atividades não presenciais e pelas políticas derivadas das decisões do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que não só regulamentou o artigo 80 da LBD como fortaleceu e tornou possível a ampliação da modalidade de EAD no país.

Já no que se refere às condições de mercado observa-se nesta época uma busca pela interiorização da oferta e democratização do acesso ao ensino superior. As instituições passam a se preparar para atender um público de menor renda, geralmente formado por trabalhadores que não dispõem de tempo para atividades presenciais. Procuram ainda atingir alunos que residem fora dos grandes centros urbanos, em locais distantes da área de influência dos campi das IES atuantes no mercado. A EAD torna-se assim a única alternativa de acesso ao ensino superior para essa população de excluídos dos processos educacionais presenciais. Para as IES, vislumbra-se a possibilidade de conquistar novas fontes de receita, num momento de dificuldades financeiras em função da concorrência acirrada pelos alunos dos cursos presenciais.

As condições tecnológicas são já bastante conhecidas e comentadas pelos especialistas da área e estavam também em desenvolvimento na ocasião em que as instituições optam pela EAD. Encontravam-se à disposição das IES tecnologias que propiciavam uma conectividade ainda maior entre as pessoas, por meio da internet e de recursos comunicacionais, como satélites e celulares. Tais tecnologias estavam cada vez mais imbricadas nos processos educacionais, possibilitando a oferta de disciplinas semipresenciais, dependências *on-line*, complementação de aulas, cursos de extensão e aperfeiçoamento a distância (KENSKI, 2000, 2007; EVANS, 2002; MAIA, 2002, 2003).

Os eventos disparadores da adoção de EAD para o ensino superior no Brasil, descritos acima, parecem condizentes com os conceitos de Zarifian (2001), e guardam coerência também com o que Maturana e Varela (2001) definem como “perturbações de ambiente” que provocam

experiências de aprendizagem nos seres vivos. O primeiro autor considera o evento como uma forma de imprevisto, que surge de problemas causados pelo ambiente, que mobiliza a atividade de inovação e faz parte da vida da organização, atenta ao seu ambiente e suas mudanças. Os eventos citados, ou perturbações, consistiram justamente nestes imprevistos, ou motivadores, e conduziram as IES à decisão de ofertar ensino superior na modalidade de EAD.

Assim, por caminhos diferentes, a mesma decisão de oferecer cursos superiores a distância foi tomada na esfera privada e pelas instituições públicas. Os recursos foram mobilizados para viabilizar sua implantação e integrados para desenvolver as competências necessárias para a oferta de EAD. Conforme a visão de Prahalad e Hamel (1990), as IES criaram novas capacidades de combinar, misturar e integrar recursos, produtos e serviços. Como cada organização possui um determinado conjunto de recursos, elas diferem no seu modo de operar. Isto se evidencia nas diferenças que se percebe nas duas instituições que estudamos; uma instituição privada e outra pública. Nelas as articulações institucionais são diferentes, a gestão da mudança organizacional ocorre em ritmos variados, a forma de adesão dos professores e a relação com o mercado se dão de forma também diferenciada.

Por outro lado, na visão dos entrevistados e pelos resultados dos estudos de caso, observa-se que os principais desafios enfrentados por privadas e públicas são os mesmos. Eles normalmente referem-se à gestão da mudança organizacional, à internalização de uma nova cultura, ao relacionamento e capacitação de profissionais especializados, como se observa a seguir:

- o preconceito e a dificuldade de adesão inicial dos professores e demais áreas das instituições;
- a seleção e a capacitação de pessoal para atuar especificamente na EAD;
- a integração de tecnologia, pessoas e processos;
- a formação de parcerias para a abertura de polos de apoio presencial;
- a criação de novos cursos em diferentes níveis;
- a falta de políticas para a remuneração de docentes e tutores;
- a falta de tutores com formação específica para atuar nos interiores do país;
- a articulação entre instituição, polos, secretarias de educação e o MEC;
- a manutenção da conexão com o mercado de trabalho e suas demandas.

Para a instituição privada, a Unisa, manter um corpo docente qualificado em constante processo de atualização para atuar na EAD, prover estrutura física em regime de parceria, que permitisse o desenvolvimento das atividades características dos cursos a distância, e manter-se conectada com o mercado e suas demandas foram os principais desafios percebidos na pesquisa.

Para a UAB, obter sinergia das instituições públicas credenciadas para oferecer EAD em toda a rede, manter um quadro de colaboradores com experiência e superar os enfrentamentos existentes na articulação entre as Instituições Públicas de Ensino Superior, coordenadores de cursos, coordenadores de polos, secretarias de educação e o MEC constituíram desafios para a gestão.

No caso da IES privada, a base sólida de uma identidade organizacional, formada por mais de 40 anos de tradição no ensino presencial, facilitou o enfrentamento desses desafios. De forma gradual, a instituição percebeu que a modalidade de EAD, que parecia inicialmente uma ameaça, poderia ser convertida em uma oportunidade. Além disso, apesar das resistências e das dúvidas sobre o sucesso de uma nova modalidade de ensino, a influência do perfil empreendedor dos gestores e o desejo de inovação fizeram com que a oferta de cursos a distância fosse vista imediatamente como uma alternativa de crescimento institucional.

Na esfera pública, articulada pela UAB, o enfrentamento dos desafios exigiu pressões funcionais e políticas, que serviram como elementos impulsionadores para a inovação, necessários para a institucionalização da EAD, criação de novos cursos (que não fossem apenas as licenciaturas), formação de polos de apoio presencial e crescimento da rede de articulações.

Como referimos anteriormente, enfrentar esses desafios significava potencializar competências já adquiridas e desenvolver outras, adicionais, características da modalidade de EAD. No próximo tópico busca-se integrar os dados coletados junto aos *stakeholders* da pesquisa para identificar e analisar este conjunto de competências, objetivo prioritário do presente estudo.

6.2 *STAKEHOLDERS*: INTEGRANDO PERCEPÇÕES SOBRE COMPETÊNCIAS

6.2.1 Os *stakeholders*

Antes de apresentar de forma integrada os achados de pesquisa, cabe resgatar que esta pesquisa teve como contexto o Ensino Superior no Brasil, visando contribuir com a análise da forma pela qual a Educação a Distância se insere na realidade das instituições que optam por essa modalidade de ensino. Como foco específico, seu objetivo consiste em identificar e analisar as competências organizacionais percebidas pelos *stakeholders* do ensino superior a distância (ilustração 12).

Adotando-se o conceito introduzido por Freeman (1984), foi possível identificar os principais *stakeholders* do objeto de estudo deste trabalho, são eles: o governo, regulador e supervisor da modalidade de EAD; os alunos, como clientes das IES ofertantes de ensino superior nesta modalidade; e os mantenedores e dirigentes das IES, cuja visão sobre a gestão da EAD pôde ser mais bem entendida nas entrevistas com os especialistas e nos os estudos de caso. O papel dos especialistas do setor, além de compartilhar suas experiências com a gestão e a oferta de EAD nas esferas públicas e privadas, foi de validar as hipóteses de competências deduzidas da análise do marco regulatório e levantar outras hipóteses posteriormente submetidas aos alunos e nas instituições estudadas. A figura a seguir visa ilustrar estas relações.

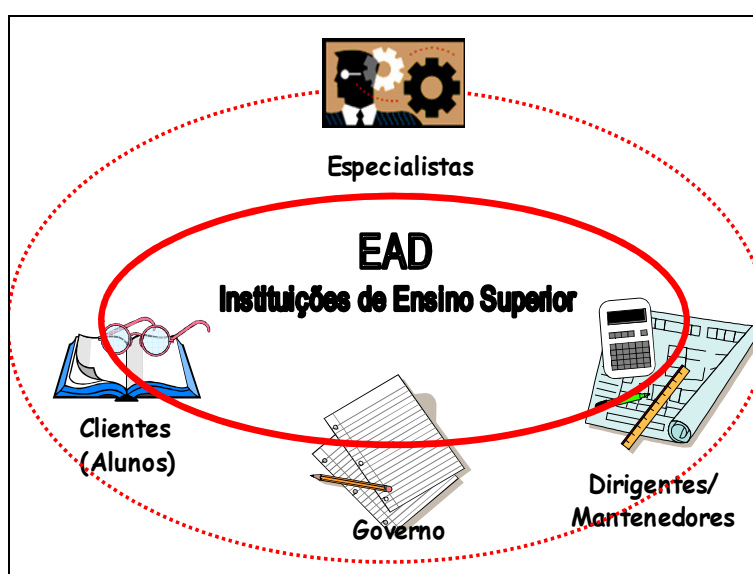


Ilustração 13: *Stakeholders* do Ensino Superior a Distância

6.2.2 Construindo o Quadro Geral das Competências

Buscando a operacionalização do conceito de competências e suas possibilidades de classificação a partir do estudo de Mills *et al.* (1997), Prahalad (1995, 2005), Teece *et al.* (1997), construímos a figura abaixo como referência para a análise das competências colhidas na pesquisa empírica.

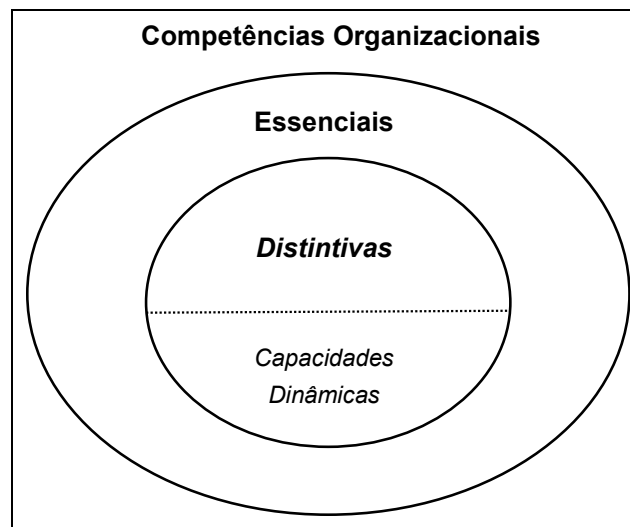


Ilustração 14: Classificação das Competências Organizacionais
 Fonte: Adaptado de Mills *et al.* (1997), Prahalad (1995, 2005), Teece *et al.* (1997).

Utilizando-se os autores citados, formou-se um esquema analítico para classificar as percepções dos *stakeholders* e os resultados dos estudos de caso sobre as competências das IES de acordo com suas características. Neste esquema considera-se competência organizacional toda mobilização de recursos que propicia a entrega de ensino superior a distância por parte da instituição (Prahalad, 2005).

Mais próximas do núcleo temos as competências essenciais, que estão no centro da estratégia competitiva da firma (PRAHALAD, HAMEL, 1995; FLEURY e FLEURY, 2001; MILLS *et al.*, 2002; RUAS, 2005, 2008). Parte delas poderá ser considerada como distintiva quando percebida pelos clientes como criando um benefício superior e diferenciado (MILLS, *et al.*, 2002). Entre as competências essenciais podemos também diferenciar aquelas que permitem a constante reconstrução da vantagem competitiva da empresa, ou seja, aquelas que se constituem como *capacidades dinâmicas* (TEECE *et al.*, 1997). Para isso é preciso analisar as características intrínsecas destas competências e daí identificar se elas viabilizam a criação de

novos produtos e processos, respondendo às circunstâncias do mercado e dos demais fatores do ambiente.

Para efeito deste estudo considerou-se como competências organizacionais essenciais todas aquelas identificadas pelos stakeholders durante as pesquisas empíricas. Foram classificadas como distintas as que o *stakeholder* considerou muito importante na sua opção de escolha por uma instituição que oferece ensino superior a distância. Assim para cada *stakeholder* pode haver um conjunto específico de competências distintas, que integrados, constituem um dos principais resultados deste estudo. Analisando-se o caráter das competências distintas, ou seja, a sua capacidade de estimular a produção e ou renovação de outras competências, criou-se hipóteses sobre quais seriam as capacidades dinâmicas para a oferta de EAD.

Os resultados obtidos demonstram que as organizações estudadas, mobilizadas pelos eventos estimuladores da transição para a EAD, potencializaram as competências que já detinham na oferta de ensino presencial, ou, por meio de processos de aprendizagem, incorporaram novas competências a seu portfólio. As competências anteriores mostraram-se, inclusive, relevantes para os passos iniciais das instituições na oferta de cursos a distância, sendo articuladas para compor outras competências, específicas para a EAD.

As ilustrações a seguir buscam sintetizar as competências identificadas junto aos *stakeholders*. Inicialmente recuperamos a base de referência elaborada a partir do marco regulatório, constituído pelos instrumentos de credenciamento institucional para a oferta de cursos a distância.

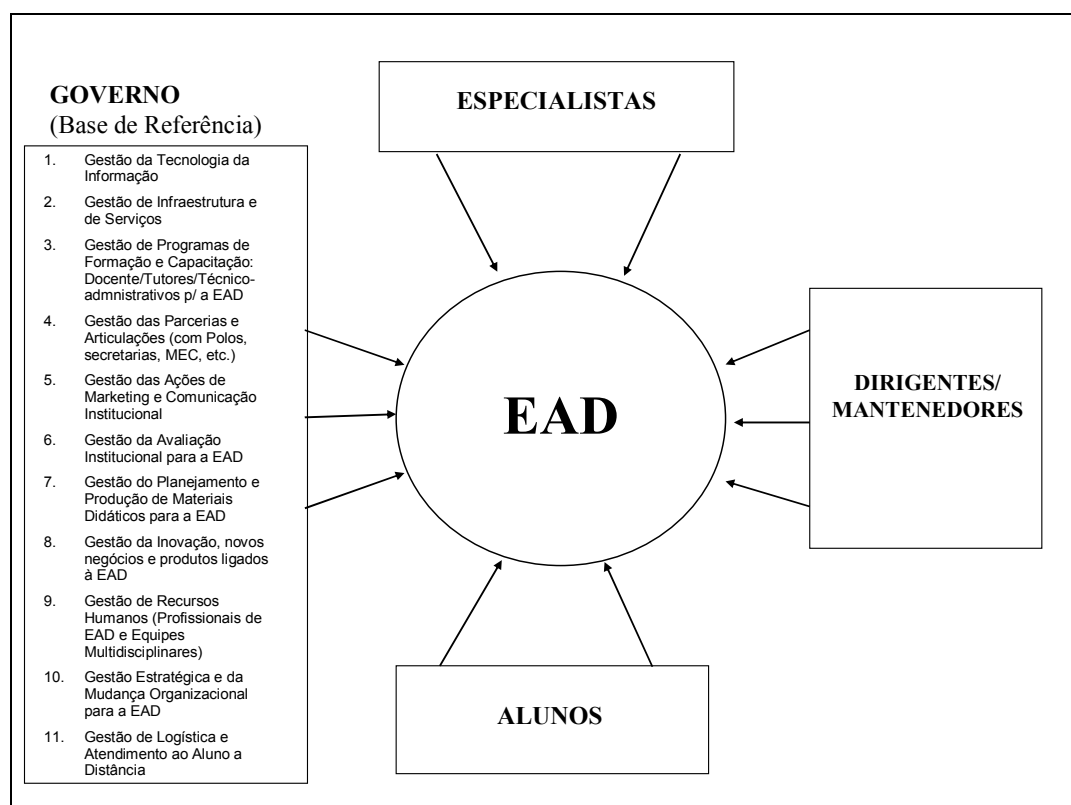


Ilustração 15: Integrando as Percepções dos Stakeholders sobre Competências

Analisando-se as onze competências eleitas pelo *stakeholder* governo, ou seja aquelas deduzidas da análise do marco regulatório, percebe-se que algumas são necessárias para qualquer Instituição de Ensino Superior, pública ou privada, **independentemente da modalidade** de ensino que ela ofereça. Não são, assim, específicas para a oferta de EAD, mas fazem parte das exigências de qualidade que o MEC requer de qualquer IES, dentro dos parâmetros de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Quatro competências podem ser caracterizadas dessa forma, são elas: a Gestão da Avaliação Institucional, a Gestão da Tecnologia da Informação, a Gestão da Infraestrutura e de Serviços e a Gestão das Ações de Marketing e Comunicação Institucional. Pelo que se pôde depreender dos estudos de casos as instituições já as dominavam quando da opção por EAD, eram preexistentes e utilizadas no ensino presencial, tendo sofrido um processo de adaptação para a modalidade a distância.

As sete outras competências são aqui consideradas como específicas de EAD. Elas podem ser divididas em dois blocos: aquelas *voltadas para a atividade fim*, ou seja, que viabilizam a oferta de EAD, e aquelas que *promovem a internalização da modalidade de ensino na*

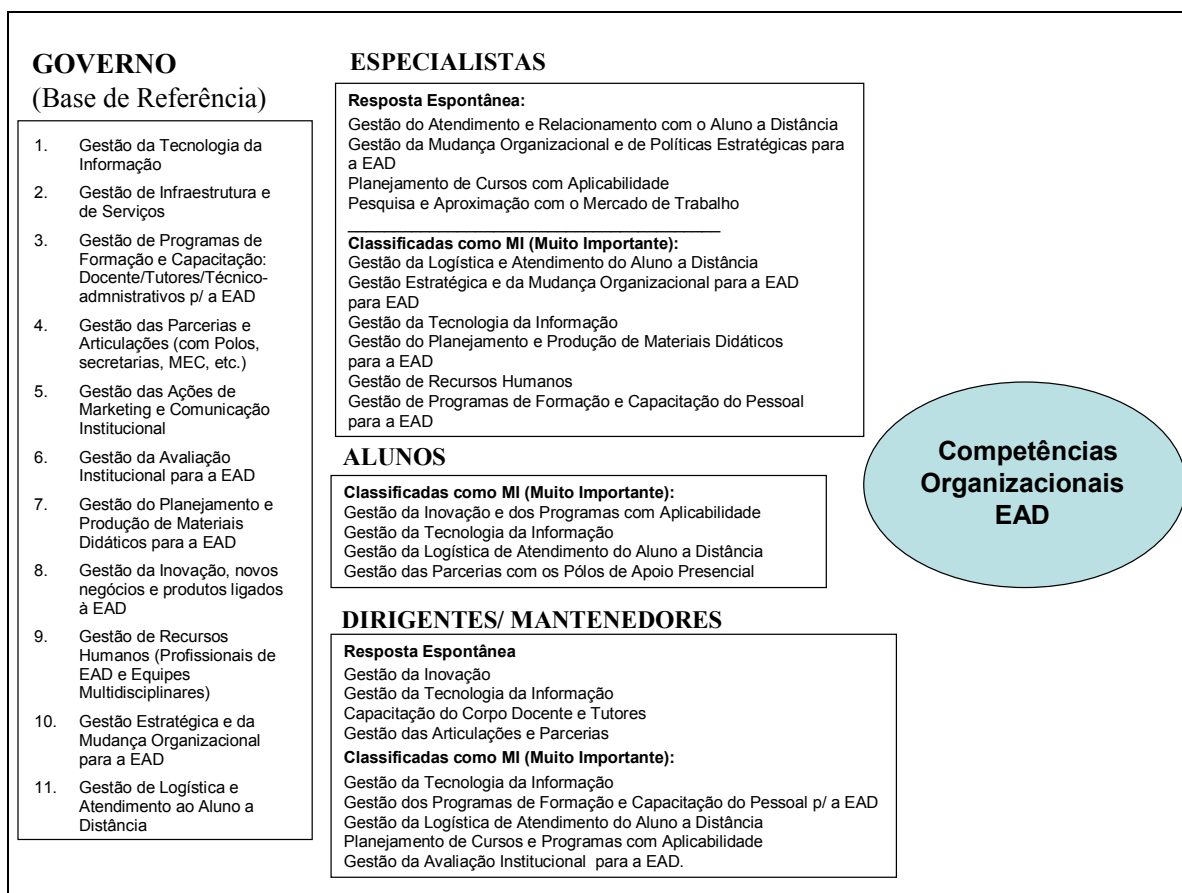
instituição. No primeiro bloco, das competências que dão condições para a EAD, incluem-se:

- Gestão das Parcerias e das Articulações (IES, Polos, Secretarias, MEC) ;
- Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância;
- Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD;
- Gestão dos Recursos Humanos (Equipes Multidisciplinares e Profissionais da EAD);
- Gestão dos Programas de Formação e Capacitação de Docentes, Tutores e Técnico-administrativos para a EAD;
- Gestão da Inovação, novos negócios e produtos ligados à EAD.

No segundo bloco está a competência em Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD, valorizada pelos órgãos reguladores e, principalmente, pelos especialistas do setor. Os resultados parecem demonstrar que a introdução e a oferta de EAD implica mudanças estruturais na instituição de ensino, mudanças que devem ser tratadas como “transformações organizacionais” (FISCHER, 2002) ou “mudanças de larga escala”, no conceito de Lawler III (1989). Ao optar pela EAD as IES gerenciam, assim, um processo de mudança que se reflete em suas estruturas, em suas práticas, políticas e estratégias. Para os especialistas, envolve as pessoas, os processos e a tecnologia, e requer capacidade de integração e comunicação em todos os níveis da organização. Por isso, a Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional caracteriza-se como uma competência específica e necessária para viabilizar a institucionalização da EAD. Seu principal atributo é que ela pode diferenciar os cursos que serão oferecidos da simples transposição do modelo presencial para a modalidade a distância.

Adicionando outras peças ao esquema analítico proposto agregamos ao quadro a seguir as percepções dos demais grupos de *stakeholders*: os especialistas, os alunos e os dirigentes das IES.

Quadro 24: Análise Integrada das Percepções dos *Stakeholders* sobre Competências na EAD



As entrevistas realizadas com os especialistas referendam as competências demandadas pelo governo e espontaneamente acrescentam mais duas, a saber: Planejamento de Cursos e Programas com Aplicabilidade e Pesquisa e Aproximação com Mercado de Trabalho. Quando solicitados a indicar as competências distintivas dentro do conjunto apresentado pela base de referência (governo) mais as espontâneas por eles referidas, os especialistas elegem cinco como muito importantes, para diferenciar as instituições que ofertam EAD. São elas:

- Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD;
- Gestão da Logística e Atendimento ao Aluno a Distância;
- Gestão da Tecnologia da Informação;
- Gestão de Recursos Humanos e Equipes Multidisciplinares;
- Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD.

A pesquisa com o *stakeholder* aluno da EAD demonstra que seu perfil e suas expectativas são diferentes daqueles dos alunos de cursos presenciais. Além disso, sua percepção sobre o grau de importância de uma competência é diferente dos outros grupos pesquisados. Os principais benefícios exigidos por esse *stakeholder*, ao procurar uma IES que oferece educação nessa modalidade, são:

- flexibilidade de tempo para estudar no próprio ritmo;
- mensalidades mais acessíveis;
- cursos reconhecidos pelo MEC;
- fácil acesso ao polo de apoio presencial;
- bom atendimento administrativo e pedagógico;
- possibilidade de conseguir, por meio de sua formação, uma colocação no mercado de trabalho, ou seja, empregabilidade.

Para ele essas exigências são mais importantes que estudar uma instituição de grife ou ter professores com titulação.

Os alunos não percebem todas as competências demandadas pelo governo. Sua condição de cliente final não lhe permite ver se a instituição pratica a gestão da mudança organizacional ou se está liderando com estratégias e políticas para a EAD, assim, quando perguntados de forma induzida sobre os fatores que influenciaram sua decisão por um curso na modalidade de EAD, destacam competências como: Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão da Inovação e de Programas e Cursos com Aplicabilidade, Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância e Gestão das Parcerias com os Polos de Apoio Presencial.

Por último, solicitou-se aos dirigentes das IES estudadas que avaliassem o conjunto de competências demandadas pelo governo, nossa base de referência. Da análise desse conjunto e também de forma espontânea, eles destacaram as seguintes competências como distintivas para a introdução e oferta de EAD: Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão da Inovação e de Programas e Cursos com Aplicabilidade, Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância, Gestão da Avaliação Institucional e Gestão dos Programas de Formação e Capacitação dos Profissionais para a EAD.

Podemos assim, formar um quadro geral composto pelo conjunto de competências necessárias para credenciamento e oferta sustentável de Educação Superior na modalidade a Distância.

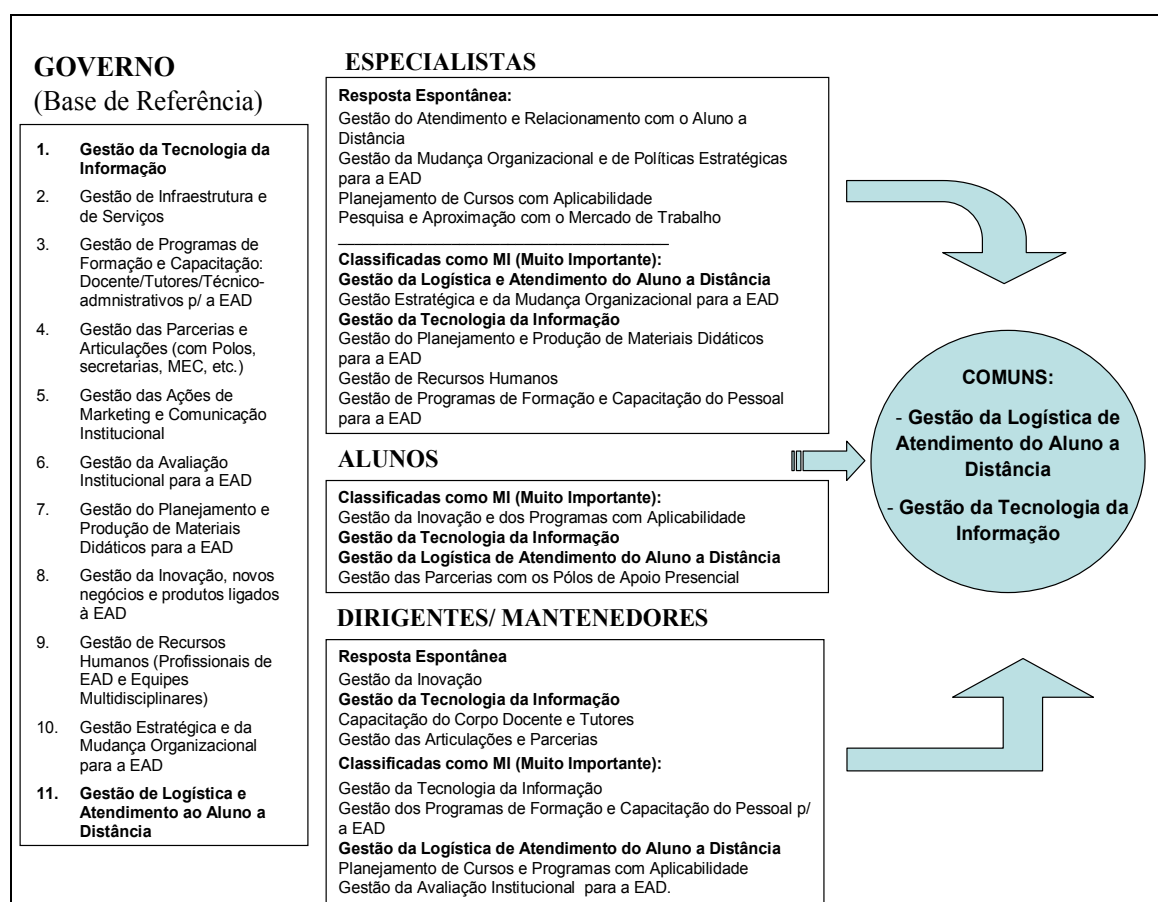
Ele aparece no último conjunto da figura abaixo, constituído por todas as competências validadas com os *stakeholders* da pesquisa, totalizando 13 competências.

Quadro 25: Competências Necessárias para a Oferta de EAD

GOVERNO (Base de Referência)	ESPECIALISTAS	QUADRO GERAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão da Tecnologia da Informação 2. Gestão de Infraestrutura e de Serviços 3. Gestão de Programas de Formação e Capacitação: Docente/Tutores/Técnicos-administrativos p/ a EAD 4. Gestão das Parcerias e Articulações (com Pólos, secretárias, MEC, etc.) 5. Gestão das Ações de Marketing e Comunicação Institucional 6. Gestão da Avaliação Institucional para a EAD 7. Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD 8. Gestão da Inovação, novos negócios e produtos ligados à EAD 9. Gestão de Recursos Humanos (Profissionais de EAD e Equipes Multidisciplinares) 10. Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD 11. Gestão de Logística e Atendimento ao Aluno a Distância 	<p>Resposta Espontânea: Gestão do Atendimento e Relacionamento com o Aluno a Distância Gestão da Mudança Organizacional e de Políticas Estratégicas para a EAD Planejamento de Cursos com Aplicabilidade Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho</p> <p>Classificadas como MI (Muito Importante): Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a Distância Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD Gestão da Tecnologia da Informação Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD Gestão de Recursos Humanos Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Pessoal para a EAD</p> <p>ALUNOS</p> <p>Classificadas como MI (Muito Importante): Gestão da Inovação e dos Programas com Aplicabilidade Gestão da Tecnologia da Informação Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância Gestão das Parcerias com os Pólos de Apoio Presencial</p> <p>DIRIGENTES/ MANTENEDORES</p> <p>Resposta Espontânea Gestão da Inovação Gestão da Tecnologia da Informação Capacitação do Corpo Docente e Tutores Gestão das Articulações e Parcerias</p> <p>Classificadas como MI (Muito Importante): Gestão da Tecnologia da Informação Gestão dos Programas de Formação e Capacitação do Pessoal p/ a EAD Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância Planejamento de Cursos e Programas com Aplicabilidade Gestão da Avaliação Institucional para a EAD.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão da Tecnologia da Informação 2. Gestão de Infra-estrutura e de Serviços 3. Gestão de Programas de Formação e Capacitação: Docente/Tutores/Técnicos-administrativos para a EAD 4. Gestão de Recursos Humanos (Equipes Multidisciplinares e Profissionais de EAD) 5. Gestão das Parcerias e Articulações (com Pólos, secretárias, coordenadores, MEC, etc.) 6. Gestão das Ações de Marketing e Comunicação Institucional 7. Gestão da Avaliação Institucional para a EAD 8. Gestão da Inovação, novos negócios ligados à EAD 9. Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para a EAD 10. Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD 11. Gestão da Logística e Atendimento ao Aluno a Distância 12. Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho 13. Cursos e Programas com Aplicabilidade

Uma das conclusões preliminares a que chegamos é que as IES precisam de todas essas 13 competências para credenciamento e oferta de ensino superior a distância, mas os *stakeholders* têm percepções diferentes em relação ao conjunto. Algumas são comuns para todos os grupos; outras, podem ser consideradas distintivas para os *stakeholders* como veremos nos quadros a seguir.

Quadro 26: Competências em Comum para os Stakeholders



É interessante observar que são poucas as competências comuns, ou seja, aquelas aquelas percebidas por todos os *stakeholders* como essenciais para a oferta de EAD. Na verdade há mais sobreposição nas percepções de especialistas, mantenedores e na base de referência retirada do marco regulatório produzido pelos agente públicos. Quando se inserem os alunos na análise apenas duas competências podem ser consideradas realmente comuns aos públicos interessados, são elas a Gestão da Tecnologia da Informação e a Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância.

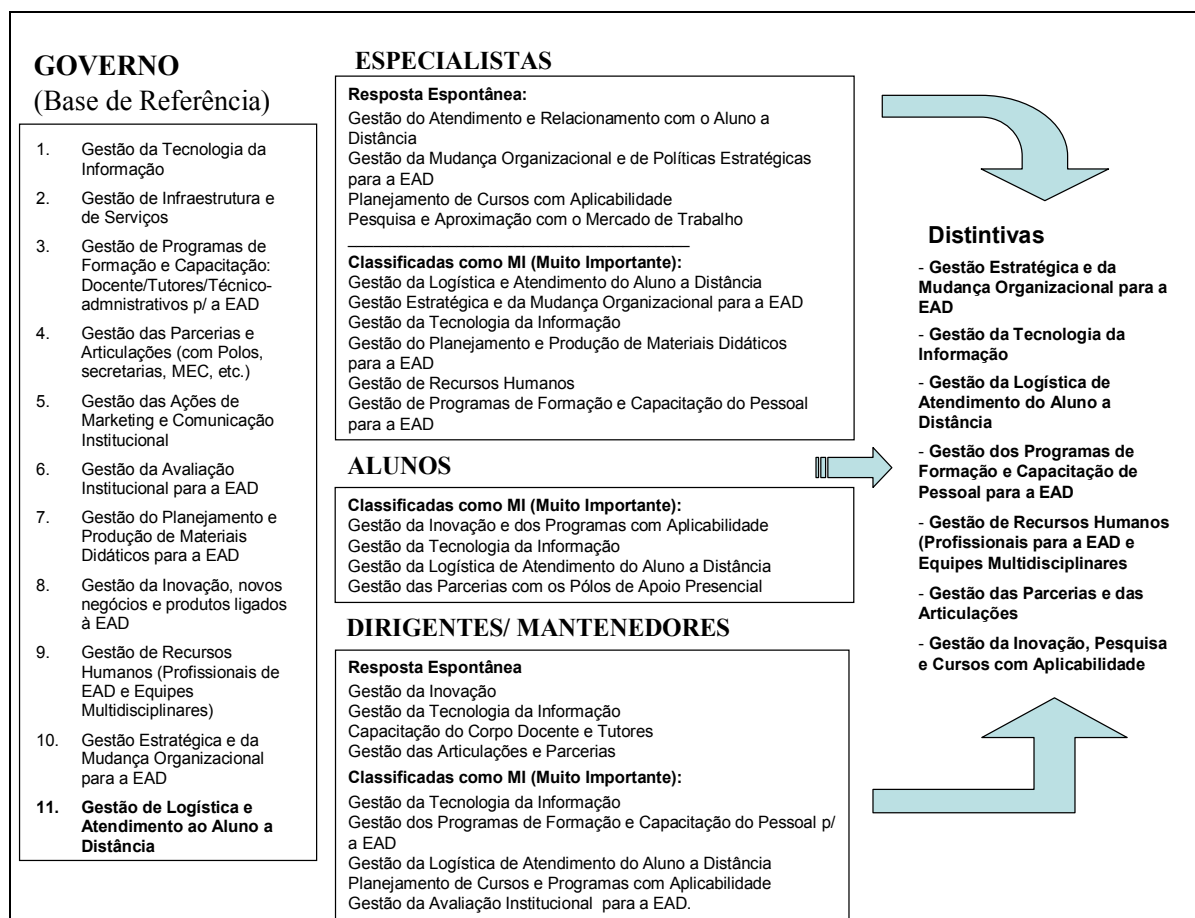
A ênfase na tecnologia e no atendimento ao aluno deve ocorrer porque, na maioria das vezes, os alunos que estudam em polos de apoio presencial estão fora do estado ou município sede das IES, e isso requer um atendimento diferenciado daquele prestado ao aluno do ensino presencial. A EAD exige uma maneira particular de interagir com o professor, com os tutores, com os alunos e com a própria IES, tornando a relação mais ágil e mais personalizada. Também é necessário prover esses alunos de condições adequadas para que eles desenvolvam

seus estudos, dotando os polos com computadores e acesso à internet, bibliotecas e laboratórios, e infraestrutura de atendimento. A tecnologia da informação e a relação com os alunos ganham assim maior visibilidade e preponderância na visão de todos os *stakeholders*, manifestando-se como competência percebida igualmente por eles.

6.3 IDENTIFICANDO AS COMPETÊNCIAS DISTINTIVAS

Um dos objetivos do estudo consistia em identificar as competências consideradas distintivas para oferta de EAD. Como já destacamos anteriormente, para isso solicitou-se a todos os *stakeholders* pesquisados que avaliassem o grau de importância de cada competência considerada. Em todos os casos foram consideradas distintivas aquelas avaliadas como Muito Importante (MI), capazes de diferenciar as Instituições de Ensino que oferecem cursos superiores a distância. Além disso, nas entrevistas qualitativas especial atenção foi dada à ênfase no discurso dos entrevistados sobre o assunto, buscava-se entender a força de seus argumentos na defesa do caráter distintivo de determinada competência. O mesmo foi realizado com os documentos analisados, particularmente aqueles referentes à regulação da modalidade de ensino. A síntese dos resultados encontra-se descrita no último quadro da figura a seguir.

Quadro 27: Competências Distintivas para todos os *Stakeholders* do Ensino Superior a Distância



Os resultados obtidos indicam que sete competências podem ser consideradas distintas na percepção dos *stakeholders*. No que se refere ao governo, consideramos distintas as competências em Gestão de Recursos Humanos, voltada para a seleção e contratação de profissionais específicos ao projeto de EAD, e a Gestão dos Programas de Formação e Capacitação de Docentes, Tutores e Técnico-administrativos, ambas relacionadas à dimensão “corpo social” nos instrumentos de credenciamento e autorização de cursos a distância. Isso se deve ao fato do órgão regulador atribuir maior peso a esta dimensão de avaliação, em comparação às demais dimensões (organização institucional e infraestrutura). Embora os alunos não tenham se referido a elas espontaneamente na pesquisa, pôde-se depreender que professores e tutores bem treinados e capacitados na linguagem da EAD – que fazem bom uso do ambiente virtual de aprendizagem, que sabem lidar com as tecnologias e atuar em frente as câmeras – são percebidos pelos alunos como um benefício superior. Nas entrevistas com especialistas e nos estudos de caso pode-se também perceber a importância que ganha a

equipe técnica especializada de apoio no caso dessa modalidade de ensino. Profissionais como *design* instrucional, ilustradores, diagramadores, específicos para a modalidade, quando bem formados e capacitados, produzem conteúdos em formatos diferentes e inovadores e preparam materiais que se tornam um diferencial significativo na percepção dos vários públicos.

Pode-se constatar ainda que a Gestão da Tecnologia da Informação, a Gestão das Parcerias e da Logística de Atendimento ao Aluno a Distância também são competências distintivas, sobretudo para as instituições que oferecem ensino superior fora da sede, por meio de unidades descentralizadas em regime de parceria. São nesses locais, chamados de polos de apoio presencial, que os alunos de cursos a distância terão acesso aos computadores e laboratórios especializados, farão uso dos recursos pedagógicos pela *web*, receberão orientação sobre o andamento do curso e questões administrativas, poderão consultar a biblioteca presencial associada às virtuais, dentre outras questões relativas ao atendimento. Além disso, as aulas assistidas uma vez por semana nos polos de apoio presencial, se bem planejadas e produzidas por professores e equipes multidisciplinares criam um diferencial de grande impacto para a imagem da instituição. Tudo isso reforça o caráter distintivo de competências que levam a excelência na Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Corpo Docente e das Equipes Multidisciplinares específicas para a modalidade de EAD.

Embora não seja possível constatar pelos resultados diretos da pesquisa empírica, duas competências consideradas pelos *stakeholders* como distintivas parecem se comportar como capacidades dinâmicas. São elas a Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional e a Gestão da Inovação (à qual foi incorporada a oferta de Cursos com Aplicabilidade e a Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho). A análise do caráter destas competências, isto é, o seu significado no conjunto das demais, os recursos que elas mobilizam e os resultados de sua operacionalização, permite-nos lançar a hipótese de que elas apresentam dois atributos inerentes ao conceito cunhado por Teece (1997) : (1) servem de base para a aquisição de todas as demais competências identificadas como essenciais e (2) não são estáticas, ou seja, não podem ser tomadas como estoque, pois envolvem adaptação e mudança, implicando renovação em face de novas estratégias ou objetivos.

A Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional foi destacada e valorizada pelos três *stakeholders* que, por sua relação com a modalidade, tem melhores condições de entender o processo de oferta de EAD: especialistas, mantenedores (dirigentes) e governo. Os mantenedores e especialistas insistiram na sua essencialidade, uma vez que somente essa

competência é capaz de mobilizar todas as demais. Ela torna-se ainda mais importante quando se considera que a introdução da EAD exige mudanças estruturais em instituições que lidam com educação, um serviço altamente sensível e polêmico para a sociedade.

No caso da Gestão da Inovação, que envolve a relação com o mercado de trabalho e a renovação permanente dos cursos, percebe-se claramente o caráter dinâmico desta competência pelo impacto que apresenta nas demais e por ser indutora de aprendizagem. Na visão dos especialistas a modalidade de EAD apresenta maior flexibilidade, permitindo à instituição acompanhar mais de perto as mudanças de mercado. Isso envolve pesquisar continuamente as demandas e desenvolver cursos com currículos inovadores com foco nas suas especificidades e aplicabilidade imediata dos conhecimentos adquiridos. Para isso as IES precisam também entender o comportamento e o perfil dos alunos da EAD, suas expectativas e anseios, e se prepararem continuamente para as mudanças organizacionais.

Em resumo, a análise integrada dos resultados da pesquisa com *stakeholders* permitiu demonstrar que, embora estes não tenham uma percepção semelhante, um conjunto de 13 competências são essenciais para a implantação da EAD em uma IES. Destas, sete aparecem como distintivas, por interferir mais decisivamente na possibilidade da instituição oferecer um benefício superior aos seus clientes. São elas: Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância, Gestão dos Programas de Formação e Capacitação do Pessoal para a EAD, Gestão de Recursos Humanos (Equipes Multidisciplinares e Profissionais para a EAD), Gestão das Parcerias e das Articulações e Gestão da Inovação, Pesquisa e Cursos com Aplicabilidade.

Duas destas competências distintivas parecem comportar-se como capacidades dinâmicas, o que consideramos uma possível hipótese para novos estudos. As conseqüências destas descobertas são analisadas no próximo capítulo deste trabalho que reúne suas conclusões finais e principais contribuições.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES, CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISA

Esse trabalho investigou o sistema de educação superior e a distância no Brasil, utilizando-se dos conceitos de competências organizacionais propostos por Prahalad e Hamel (1990, 1995), Mills *et al.* (2002), Fleury (2000), Ruas (2005), Dutra *et al.* (2008) e outros. O estudo também examinou o vínculo entre a formação e o desenvolvimento de competências e o processo de mudanças organizacionais pelos quais passaram as IES. Uma descrição dos casos de uma IES privada e outra do sistema público articulado pela Universidade Aberta do Brasil e seu contexto de atuação formaram o pano de fundo necessário para análise e compreensão dos resultados encontrados.

Para analisar o processo de desenvolvimento de competências e sua construção, bem como a forma como elas são percebidas pelos *stakeholders* da EAD assumidos nesta pesquisa, buscou-se analisar os marcos regulatórios, para deduzir hipóteses de competências, mais tarde também submetidas à análise dos especialistas do setor e dos alunos de cursos a distância. Com isso, foi possível deduzir, distinguir e verificar as competências essenciais e distintivas, conforme a percepção sobre o grau de importância conferido a cada competência pelo *stakeholder*.

As principais conclusões podem ser resumidas da seguinte forma:

1) os conceitos de *stakeholder* (FREEMAN, 1984), competências organizacionais (PRAHALAD, 2000; FLEURY, 2001; RUAS, 2005) essenciais (PRAHALAD e HAMEL, 1990, 2005) e distintivas (MILLS *et. al.*, 2002), que formaram a base teórica desta pesquisa, são adequados para se identificar os atributos que tornam uma organização mais competitiva depois de um processo de mudança de larga escala. Tal constatação já foi feita por pesquisas anteriores, realizadas em diferentes setores por Fleury e Fleury (2001), Amorim (2007), Takahashi (2007), entre outros estudiosos do tema.

2) como estes estudos também já indicaram, no caso da introdução da EAD nas instituições de ensino, o desenvolvimento de competências está relacionado com as transformações ocorridas nas organizações e não acontecem de forma aleatória. Iniciaram-se a partir de eventos que se tornaram motivadores para a decisão institucional de oferecer EAD, sendo os principais: o

avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, impulsionando a EAD por todo o país; e os novos instrumentos para credenciamento institucional, de polos e autorização de cursos na modalidade a distância, definidos pelo MEC com maior relevância a partir de 2007. Tais eventos se associam a uma concorrência mais acirrada entre as instituições pelo aluno do ensino presencial, o que estimula também a opção pela EAD;

3) para responder aos eventos, as IES precisam adaptar competências já existentes em sua trajetória de ensino presencial para construir novas competências que lhes possibilitem oferecer ensino superior a distância. Assim, é necessário que as instituições desenvolvam competências específicas para credenciamento e oferta de EAD.

4) as IES devem ainda desenvolver uma competência suplementar, responsável pela internalização da modalidade na cultura, nos processos e nas estratégias organizacionais: a Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para a EAD. Por seu caráter renovador e mobilizador da aprendizagem e de outras competências é possível lançar a hipótese de que esta competência pode ser considerada como uma capacidade dinâmica;

5) a percepção sobre as competências e sua importância varia de acordo com cada *stakeholder*, e poucas delas são comuns a todos os grupos;

6) os casos Unisa e UAB mostraram-se muito diferentes quanto aos objetivos e modelo institucional. Apesar dos resultados indicarem que as mesmas competências essenciais são demandadas por ambas as instituições, a especificidade do modelo UAB parece exigir outras adicionais que o estudo de caso não conseguiu identificar;

7) a opção das IES por ofertar EAD, bem como a sustentabilidade dessa opção ao longo do tempo, depende fortemente de capacidades dinâmicas, que são percebidas apenas pelos *stakeholders* cuja condição permite o desenvolvimento de uma visão técnica e especializada do negócio: os especialistas e os mantenedores. Os resultados deste estudo não permitiram constatar estas capacidades dinâmicas, mas é possível indicar a hipótese de que as competências em Gestão da Mudança Organizacional e Gestão da Inovação, conforme definidas e analisadas no corpo deste trabalho, correspondem à definição proposta por TEECE *et. al* (1997) para esse conceito.

Os casos estudados nos permitiram concluir que as competências estão em movimento, mudando com o tempo e no contexto das organizações, conforme os eventos, os objetivos e as

estratégias. Nesse sentido, o conceito de capacidades dinâmicas, renováveis parece ser um caminho acertado para aprofundar o estudo de desenvolvimento de competências e sua gestão. A busca pelo diferencial competitivo será fruto, também, do conhecimento apropriado e da experiência acumulada na implantação dos cursos a distância, portanto, fruto da aprendizagem organizacional ocorrida no processo de mudança implementado pela instituição.

7.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS

Os resultados obtidos no estudo realizado sugerem contribuições para as políticas públicas para o setor, para a gestão da EAD e para futuras pesquisas na área de competências organizacionais em instituições de ensino superior. Espera-se ter contribuído especialmente para a evolução do tema competências organizacionais para a oferta de Educação a Distância.

Em primeiro lugar este estudo reforça o pressuposto de que as políticas públicas apenas contribuirão com a oferta de EAD se forem condizentes com a satisfação das exigências dos *stakeholders*. Ou seja, do governo, como representante da sociedade na regulação da modalidade; dos alunos, enquanto principais clientes; e dos dirigentes e mantenedores, que cobram resultados das instituições. Neste estudo procuramos identificar e qualificar estas expectativas de competência.

Para a comunidade de gestores institucionais e de profissionais acredita-se que a principal contribuição consiste justamente na constatação deste conjunto de competências essenciais para a EAD, relatado na descrição de resultados deste estudo. Espera-se ter comprovado que a mobilização destes recursos é uma condição básica para que a instituição tenha sucesso nesta empreitada.

Por outro lado, pode interessar também aos gestores, especialistas e promotores de políticas públicas para o setor, a hipótese de que, para garantir a sustentabilidade da oferta de EAD são necessárias duas competências adicionais: a Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional, dada a sua capacidade de alavancar outras competências e fundamental para internalizar a modalidade na instituição, e a Gestão da Inovação, pelo seu caráter dinâmico e capacidade de renovação contínua em face de mudanças e transformações provocadas pela nova modalidade.

Para garantir a sustentabilidade da oferta, destacam-se as competências em Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional, dada sua capacidade de alavancar outras competências e fundamental para internalizar a modalidade na instituição, e a Gestão da Inovação, de Cursos

com Aplicabilidade e Aproximação com o Mercado, por seu caráter dinâmico e capacidade de renovação contínua em face de mudanças e transformações.

7.2 FUTUROS ESTUDOS E POSSÍVEIS TENDÊNCIAS

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem o processo de como as competências organizacionais foram desenvolvidas pelas IES que passaram pelo credenciamento e posterior oferta de educação superior a distância, e os processos de aprendizagem que foram adotados por essas instituições ao transpor um cenário de mudanças organizacionais. Sugere-se que estudos comparem a trajetória de organizações que oferecem EAD em diferentes modelos pedagógicos, bem como diversifiquem a amostra incluindo entidades que oferecem cursos em outros níveis, não restritos apenas ao Ensino Superior, buscando identificar as competências demandadas nesses outros cenários e os processos de aprendizagem. As instituições que ministram cursos livres a distância reuniram, juntas, mais de um milhão de alunos em 2008, conforme dados apresentados no Censo EAD.BR (publicação organizada pela ABED). Esse número representa quase a metade do total de alunos (2.020.652) que realizaram algum tipo de curso a distância no ano de 2008.

Novas amostras poderiam ser coletadas, em outros países (como nos EUA onde as IES e a modalidade de EAD são reguladas por agências de acreditação privadas, independentes do governo) ou em contextos diferentes, para descobrir se resultados semelhantes seriam obtidos. Estudos futuros poderiam analisar também como os recursos que geram uma competência sugerem a criação de estratégias, e como essas estratégias podem influenciar o desenvolvimento de novas competências para atender os diferentes clientes e mercados da EAD. Estudos que promovam confronto entre competências e mercado, para identificar o *gap* existente entre as competências organizacionais atuais e as que precisam ser desenvolvidas por entidades educacionais. Esse confronto permitirá que sejam feitas constatações sobre como as IES desenvolvem processos de aprendizagem organizacional em face das transformações e mudanças no ambiente macroeconômico.

No Brasil, a modalidade de EAD que remonta a quase um século de existência, vive agora um momento de expressivo crescimento e com perspectiva de incluir um número ainda maior de brasileiros no ensino superior. Ao mesmo tempo, a modalidade enfrenta desafios e questionamentos que vão redesenhando seu futuro. Discute-se a respeito do grau de

intervenção do governo necessário para garantir sua qualidade, sobre a autonomia que as IES podem ter para criar novos métodos pedagógicos e a possibilidade de adotar um modelo único de EAD para um país das dimensões do Brasil. Todas essas questões podem servir de base para estudos e pesquisas futuras.

É nesse contexto que o Ministério da Educação investe na modalidade como uma das apostas para a formação de professores e expansão do número de alunos. Ao mesmo tempo, busca ampliar oportunidades e configurar de forma democrática o acesso da população ao ensino superior, sobretudo, a que vive na zona rural. Por isso, cresce a expectativa de que a Educação a Distância será uma das formas de atingir a meta de incluir 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior.

Apesar da crise internacional deflagrada em 2008 e mais facilmente percebida pelas IES em meados de 2009, os educadores, gestores e dirigentes estão otimistas com relação ao futuro da Educação a Distância no Brasil e preveem investimentos ainda maiores em 2010 na comparação com o ano anterior. A expectativa é de que a modalidade passe por um período de adequação, mas continue a expandir-se. Não se trata de um modismo ou uma oferta passageira, a EAD já está incorporada no cenário educacional brasileiro e deve crescer nos próximos anos, a exemplo do que acontece em outros países. Para isso, é importante que haja significativos investimentos do governo e continuidade das políticas públicas, sem abrir espaço para instituições descomprometidas com a qualidade do ensino. Então, o processo atual de regulação e supervisão parece contribuir para a qualidade da EAD, porque instaura uma cultura de avaliação continuada nesse setor, exige maiores investimentos por parte das instituições, pede comprometimento e responsabilidade para com o ensino e com os alunos. São situações que reforçam ainda mais a importância de as instituições desenvolverem o portfólio de competências indicado neste estudo.

As discussões aqui empreendidas mostraram a complexidade e os elementos envolvidos na gestão da EAD, os desafios de uma implantação e superação de pensamentos e preconceitos que se vinculam culturalmente a essa modalidade de educação. Espera-se, assim, ao encerrar este trabalho, que ele possa ter contribuído para o avanço do conhecimento teórico e metodológico no desenvolvimento de competências e mudanças organizacionais num campo de estudo legitimado e fascinante, e que se abra uma gama de oportunidades para outros estudos organizacionais.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.
- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.
- ANDRADE, A. R. Gestão estratégica de universidades: análise comparativa de planejamento e gestão. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia/SP. **Anais...** Atibaia/SP: Anpad, 2003.
- AMORIM, W. A. C. **A evolução das organizações de apoio às entidades sindicais brasileiras: um estudo sob a lente da aprendizagem organizacional**. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- ANOHINA, A. Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 8, n. 3, p. 91-102, 2005. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/8_3/9.pdf>. Acesso em: jun. 2007.
- ANSOFF, I. **Estratégia empresarial**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- ANTONELLO, C. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma visão crítica. In: RUAS, R. *et al.* **Os novos horizontes de gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.
- ARETIO, J. Un concepto integrador de enseñanza a distancia. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DATA ENGINEERING, 8., 1990, Caracas. **Anais...** Caracas: ICDE, 1990.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Harlow: Addison-Wesley, 1978.
- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, Boston, p. 5-15, May-June 1991.
- _____. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Gestão do conhecimento: HBR**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. Porto Alegre: ABED, 2003.
- _____. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: jan. 2009.
- BALDWIN, T. F.; McVOY, S.; STENFIELD, C. **Convergence integrating media, information e communication**. London: Sage Publications, 1996.

BARBOSA, A. C. Q.; FERRAZ, D. M.; LOPES, D. P. T. Competências nas organizações: o discurso e a prática na gestão de pessoas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador/BA: Anpad, 2002. 1 CD-ROM.

BARBOSA, A. C. Q.; RODRIGUES, M. A. Um olhar sobre os modelos de gestão de competência adotados por grandes empresas brasileiras. Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Administração, XXIX, Brasília, Distrito Federal. **Anais...**Brasília: EnANPAD, 2005, CD-ROM.

BARNEY. J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, p. 99-120, 2001.

BECKER, G. V. **Trajetória de formação e desenvolvimento de competências organizacionais da Muri Linhas de Montagem**. 2004. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2004.

BERTAGNOLLI, S. C. *et al.* O uso de atividades semipresenciais em cursos presenciais como forma de qualificação da educação superior: o caso do UniRitter. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/11cSilvia.pdf>>. Acesso em: jul. 2008.

BIANCO, N. R. D. Aprendizagem por rádio. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M.. **Educação a distância: o estado da Arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

BIELSCHOWSKY, C. E. O crescimento da Educação a Distância no Brasil. In: ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

_____. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 125, 2009.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BOM MEIHY, J. C. S. **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

BORGES, M. K.; FONTANA, K. B. Interatividade na prática: a construção de um texto colaborativo por alunos de educação a distância. In: **Anais X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED**, 10., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília: SEED/MEC, 2006.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56 n. 2, p. 179-194 abr./jun. 2005.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 35-56, 2003.

CANO, C., BECKER, J.L. e FREITAS, H. Organização Virtual e Tecnologia de Informação. Salvador/BA: **Revista Organizações & Sociedade (O & S)**, v.5, n. 12, Maio-Agosto 1999, p. 17-35.

CARBONE, P. *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARVALHO, J. O. F.; SCHLEMMER, E. Gestão de um consórcio nacional para educação a distância organizado na forma de comunidade virtual de aprendizagem: a estratégia da CVA-RICESU. **Colabora**, Santos, v. 3, n. 10, p. 1-9, nov./dez. 2005.

CARVALHO, M. H. Reengenharia comportamental aplicada às Instituições de Ensino Superior. In: FINGER, A. P. (Org.). **Gestão de universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

CASTRO, M. H. G. Um sistema de educação para atender à economia do conhecimento. In: VELLOSO, J. P. R. **O Brasil e a economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CASTRO NEVES, C. M. de. Referências de qualidade para cursos a distância. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2007.

CERNY, R. Z. *et al.* O uso didático do material impresso. In: DEMO, P. **A escola e as suas linguagens: uma pedagogia para os meios**. Itajaí: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAIMOVICH, H. Os desafios do ensino superior no Brasil. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

CHANDLER, A. D. **Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise**. Cambridge: M.I.T. Press, 1962.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista da Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 135-136.

COBRA, M.; BRAGA, R. **Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino**. São Paulo: Cobra, 2004.

- COIMBRA, Rosângela Gamba C. de; SCHIKMANN, Rosane. A geração Net. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas/SP: Anpad, 2001.
- COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. In: COHEN, Michael; SPROULL, Lee (Org.). **Organizational learning**. London: Sage, 1996. p. 430-460.
- CROSSAN, M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy Management Review**; v. 24, n. 3, p. 522-537, July 1999.
- CRUBELLATE, J. M. Participação como controle social: uma crítica das estruturas organizacionais flexíveis. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2004.
- CYERT, Richard M.; MARCH, James G. **The behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.
- DAHLMAN, C. Technological effort in industrial development: an interpretative survey in recent survey. In: STEWART, F.; JAMES, J. (Orgs.). **The economics of new technology in developing countries**. London: Francis Pinter, 2002.
- DI BELLA, A.; NEVIS, E. **How organization learn: an integrated strategy for building learning capability**. San Francisco: Jossey Bass, 1998.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. Pesquisa sobre diversidades e desafios no mercado de trabalho metropolitano. n. 11, set. 2008.
- DIERKERS, M. *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literature. **Organizations Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- DOLABELLA, R; BITENCOURT, C. A consolidação das competências organizacionais na vitivinicultura brasileira: um estudo de caso da vinícola Miolo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador/BA: Anpad, 2006.
- DREJER, A. Organizational learning and competence development. **The Learning Organizational**, v. 7, n. 4, p. 206-220, 2000.
- DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. **Research in Organizational Behavior**, v. 1, p. 75-123, 1979.
- DUTRA, J. de S. (Org.). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2004.
- DUTRA, J. de S.; FLEURY, M.; RUAS, R. **Competências: conceitos métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.
- EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, M.; LOWE, A. **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ÉBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

EISENHART, K. Building theories from case study research. **Academy of Management Research**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: BURGOYNE, John; ARAÚJO, Luís; EASTERBY-SMITH, M. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

EVANS, J. Inclusive education: are there limits? **European Journal of Special Needs Education**, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2002.

FINGER, M.; BRAND, S. B. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M. **Aprendizagem organizacional e organização que aprende**. São Paulo: Atlas, 2001.

FIOL, M.; LYLES, M. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n.4, Oct. 1985.

FISCHER, A. O conceito de modelo de gestão de pessoas: modismos e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, Joel S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

FISCHER, R. M. Mudança e transformação organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 169 p.

_____. Alinhando estratégia e competência. **Revista de Administração de Empresa (RAE)**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2004.

FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR., M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FIGUEIREDO, P. **Aprendizagem tecnológica e performance competitiva**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

FOSS, N. J. Resources and strategy: a brief overview of themes and contributions. In: FOSS, Nicolai J. (Ed.). **Resources firms and strategies: a reader in the resource-based perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 3-18.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: a stakeholder approach**. NJ: Prentice Hall, 1984.

FREEMAN, R. E; REED, D. L. Stockholders and stakeholders: a new perspective on corporate governance. **California Management Review**, v. 25, Spring 1983, 1984.

FRIEDMAN, V. J. The individual as agent of organizational learning. In: DIEKERS, Meinolf *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2003. Cap. 17, p. 398-415.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELO, R; SILVA, A. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

GUIMARÃES, T. A, BRANDÃO, H. P. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

HAMEL, G.; HEENE, A. Introduction: competing paradigms in strategic management. In: G. Hamel, A. Heene (Eds). **Competence-based competition**. England: John Wiley & Sons, 1994. p. 1-10.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTRÖM, W.; STARBUCK, W. (Eds.). **Handbook of organizations design**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

HELFAT, C.; PETERAF, M. The dynamic resource-based view: capability lifecycles. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 10, p. 997-1010, 2003.

HERZOG, L. T. Aproximación a la ventaja competitiva con base en los recursos. In: **Boletín de Estudios Económicos**, Bilbao, v. LVI, n. 172, p. 5-21, abr. 2001.

HITT, M. A.; KEATS, B. W; DEMARIE, S. M. Navigating in the new competitive landscape: building strategic flexibility and competitive advantage in the 21st century. **Academy of Management Executive**, v. 12, n. 4, p. 22-42, 1998.

HOLMBERG, B. **Growth and structure of distance education**. London: Croom Helm, 1986.

HUYSMAN, M. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. Cap. 4, p. 83-95.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Resultados do ENADE 2005 a 2007**. Julho de 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/ENADE/>> acesso em 20/08/2009.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO – IPAE. **Jornal da Educação**, Rio de Janeiro, ano 14, n. 3442, fev. 2009

JACOBSON, L. V. **A contribuição do elearning no desenvolvimento de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação**. 2003. 215 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

JAVIDAN, M. Core competence: what does it mean in practice? **Long Range Planning**, v. 31, n. 1, 1998.

KATZ, D.; KAHAN, R. L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 3rd ed. London: Routledge, 1996.

- _____. *Distance training: taking stock at a time of change*. London: Routledge, 2000.
- KENSKI, V. M. As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais. **Revista Educação & Linguagem**, n. 3. São Bernardo do Campo: UMESP, 2000.
- KENSKI, V. M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.
- _____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- KOTLER, P. *Administração de marketing*. São Paulo: Prentice-Hall, 2000.
- KNUDSEN, C. Strategic management and the knowledge-based theory of the firm: a reconstruction of Edith Penrose's theory of the limits of the growth of the firm. In: FALKENBERG, Joyce; HAUGLAND, Sven (Eds.). *Rethinking the boundaries of strategy*. Copenhagen: Munksgaard, 1996. p. 19-50.
- LANCASTER, F. W. (Ed.). *Libraries and the future: essays on the library in the twenty-first century*. New York: Hawork Press, 1993.
- LANG, A. B da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: BOM MEIHY, J. C. S (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.
- LAKATOS, E; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAWLER III, E. Strategic choices for changing organizations. In: MOHRMAN, J.R *et al.* **Large-scale organizational change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. **Organization and environment**. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1973.
- LE BOTERF, G. De la compétence. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.
- _____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LENHARI, L. C.; QUADROS, R. Recursos humanos nas economias baseadas no conhecimento. **Revista Inteligência Empresarial**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 30-38, jul. 2002.
- LEONARD-BARTON, D. Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product development. **Strategic Management Journal**, v. 13, Special issue, p. 111-125, Summer 1992.
- _____. *Wellsprings of knowledge: building and sustaining the sources of innovation*. Boston: Harvard Business School Press, 1995.
- LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p.319-338, Aug. 1998.
- LEVY, P. A **Conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: 34, 2001. 189 p.
- LITTO, Frederic M. **Reflexões necessárias sobre EAD**. In: ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (ABRAEAD). São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

LÖBLER, M. L.; VISENTINI, M. S.; VIEIRA, K. M. A aceitação do comércio eletrônico explicada pelos modelos TAM e TTF combinados. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador/BA: Anpad, 2006.

LOBO E SILVA FILHO, R.; MONTEJUNAS, P.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. A Evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1991.

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

MAIA, M., MEIRELLES, F.; ABAL, M. Distance training: case study in Latin America. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE ADMINISTRACIÓN (CLADEA), 36., 2001, Cidade do México.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Information technology applied to distance education in business administration courses in Brazil. In: BUSINESS ASSOCIATION OF LATIN AMERICA, 2003. **Anais...** São Paulo: Balas, 2003.

MAIA, M. C. **O uso da tecnologia da informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. Tese (Doutorado) – Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2003.

MALDONADO, M. T. **A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores**. Disponível em: < <http://www.rh.com.br/ler.php?cod=4142>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

MANIERO, L. A.; SULIVAN, S. E. **The opt-out revolt: why people are leaving companies to create kaleidoscope careers**. Mountain View: Davies-Black Publishing, 2006.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. **European Journal of Police Review**, v. 3, n. 2, p. 147-171, 1975.

MARCON, C. E. **Competências gerenciais e suas contribuições no processo de aprendizagem organizacional: um estudo empírico em empresa do setor de telecomunicações brasileiro**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

MARTINS, G. de A. M. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2006.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/Educ, 1989.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MAZZALI, L. *et al.* Estratégia competitiva no ensino superior : o desenvolvimento de competências distintivas na busca pela diferenciação. **BASE**, São Leopoldo, v. 2, n. 3, p. 133-143, set./dez. 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=4421>. Acesso em: 19 abr. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL – MEC. **Fatos sobre a educação no Brasil (Censo)**. Brasília, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – MEC/SEED. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância.** Agosto 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: jun. 2008.

MEDEIROS, M.; FARIAS, E. T. (Orgs.) **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEIRELLES, F.; MAIA, M. **Educação a distância: o caso Open University.** **RAE Eletrônica**, São Paulo, 2002.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas.** São Paulo: Makron Books, 1999.

MERTENS, L. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.** Montevideo: Cinterfor, 1996.

MEZOMO, J. C. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos.** São Paulo: Terra, 2004.

MILES, R. E.; SNOW, C. C. **Organizational strategy, structure and process.** New York: McGraw-Hill, 1978.

MILLER, D. A preliminary typology of organizational learning: synthesizing the literature. **Journal of Management**, v. 22, n. 3, 485-505, 1996.

MILLS, J. *et al.* **Strategy and performance: competing through competences.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes.** São Paulo: Atlas, 2003.

MIRVIS, Philip H.; MARYLAND, Sandy Spring. Historical foundations of organization learning. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 9, n. 1, p. 13-31, 1996.

MOORE, M. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.). **Readings in principles of distance education.** University Park, PA: Rotledge, 1993. p. 327-332.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Distance education: a system view.** Belmont: Wadsworth, 1996.

_____. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC-PR, v. 4, n. 12, p.13-21, maio/agosto 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: nov. 2007.

_____. A ampliação dos vinte por cento a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED, 12., 2005 Florianópolis. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: out. 2008.

MOTTA, R ; CHAVES FILHO, H.; CASSIANO, W. S. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública da educação a distância. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Desafios da educação a distância na formação de professores.** Brasília, 2006.

NELSON, R., WINTER, S. **An evolutionary theory of economic change.** Cambridge: Belknap Press, 1982.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organisational learning: conceptual and practical issues. **Human Relations**, v. 48, n. 7, 1995.

NISEMBAUM, H. **A competência essencial**. São Paulo: Infinito, 2000. 118p.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. 2002. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.html>. Acesso em: nov. 2007.

NUNES, I. B. **Noções de EAD**. 2002. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/>. Acesso em: ago. 2008.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

PALHARES, R. Por uma EAD sem barreiras no ensino básico. In: ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

_____. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PATRIOTTA, G. *Organizational knowledge in the making: how firms create, use, and institutionalize knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PARRY, S. Just what is competency? **Training**. p. 59-64, June 1988.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In:

PENROSE, E. T. *The theory of growth of the firm*. London: Basil Blackwell, 1980.

PERRATON, H. *Alternative route to formal education: distance teaching for school equivalency*. Baltimore: Johns Hopkins University, 1985.

PETERS, O. *Learning and teaching in distance education: analysis and interpretations from an international perspective*. London, UK: Kogan Page, 1998.

_____. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 1997. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

POLAK, Y. N. S. et al. Proposta para implantação de educação a distância na UFPR: O novo cenário da educação, IN:- MARTINS, Onilza Borges et al. (org.) **Educação a Distância**. Curitiba, PR: IBPEX. 1999.

POLAK, Y. N. S (Org.). MARTINS, O.B. *Fundamentos e políticas da educação e seus reflexos na educação a distância*. Curso de formação em educação á distância -UNIREDE: Módulo 1. Curitiba: MEC/SEED, 2000, v.1, 230p.

PORTER, M. *Competitive strategy*. New Yor: Free Press, 1980.

_____. **Vantagem competitiva:** criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

PRAHALAD, C.; HAMEL, G. The core competences of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/June 1990.

_____. **Competindo pelo futuro:** estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. _____. 19. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

PRAHALAD, C. K. Como incorporar as competências dos clientes. **HSM Management**, São Paulo, n. 20, p. 40-52, maio/jun. 2000.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional – desesperadamente em busca de teorias? In: BURGOYNE, J.; ARAÚJO, LUÍS; EASTERBY-SMITH, M. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem:** desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância:** ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005.

RANIERI, N. B. **Educação superior:** direito e estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Edusp/ Fapesp, 2000.

REED, R.; DeFILLIPPI, R. J. Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 1, p. 88-102, 1990.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, A.; CHRISTENSEN, C. **Notas sobre a construção de questionários.** Rio de Janeiro: Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – COPPEAD/UFRJ, 1997.

RODRIGUES, R. S. e BARCIA, R. M. Modelos de Educação a Distância. 2003. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/documentos/Modelos_de_EAD_-_Rosangela09.doc>. Acesso em: 5 abr. 2007.

RODRIGUES FILHO *et al.* Informações estratégicas de suporte à implementação de gestão de relacionamento com cliente em instituições de ensino superior. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2007.

ROVAI, A.; JORDAN, H. Blended learning and sense of community: a comparative analysis with tradicional an fully online graduate courses. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Athabasca, CA, Aug. 2004. Disponível em:

<<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/795>>. Acesso em: nov. 2007.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1991.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância.** Brasília: Editora Universidade de Brasília/Unesco, 2003.

RUMELT, R. P. Towards a strategic theory of the firm. In: FOSS, Nicolai (Org.). **Resources, firms and strategies: a reader in the resource-based perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1997. Cap. 11, p. 131-145.

SARRAMONA, A. J. Sistemas no presenciales y tecnologia educativa. In: CASTILLEJO y outros. **Tecnologia Educacional**. Barcelona: CEAC, 1986.

SANCHEZ, R. *et al.* Introduction: towards the theory and practice of competence-based competition. In: SANCHEZ, A.; HEENE, A.; THOMAS, H. (Eds.). **Dynamics of competence-based competition: theory and practice in the new strategic management**. England: Elsevier, 1996. p. 1-35.

SANCHEZ, R.; HEENE, A. A competence perspective on strategic learning and knowledge management. In: SANCHEZ, R.; HEENE, A. (Org.). **Strategic learning and knowledge management**. England: John Wiley & Sons, 1997. p. 3-18.

SANCHEZ, R. Managing knowledge into competence: the five learning cycles of the competent organization. In: SANCHEZ, R. (Org.). **Knowledge management and organizational competence**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 3-38.

SATHLER, L. Referenciais de qualidade para uma educação superior a distância. **Colabor@ – Revista Digital da CVA-Ricesu**. v. 5, n. 17, p. 61-76, jul. 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, S. O contexto institucional e político da avaliação do ensino superior. In: SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E. R. (Org.) **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Ed. da USP, 2007. p. 13-27.

SCOTT, W. R. Institutions and organizations: toward a theoretical synthesis. In: SCOTT, W. R.; Meyer, J. W. (Eds.). **Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Edusp, 1975.

SENGE, P. **The fifth discipline: the art and practice of the learning organization**. New York: Doubleday/ Currency, 1990.

_____. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SILVA, S. M.; FLEURY, M. T. L. Aspectos culturais do uso de tecnologias da informação em pesquisa acadêmica. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)**, São Paulo, v. 35, n. 2, abr./jun. 2000.

SIMON, H. A. **Comportamento Administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. Tradução de Aluizio Loureiro Pinto. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV. 1970. 277 p.

SONNEBORN, M. J. **Desenvolvimento de um modelo de apoio à gestão para uma instituição de educação superior baseado em indicadores de desempenho**. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

STARIK, M. The Toronto conference: reflections on stakeholders theory. **Business and Society**, Abril 1994.

STATA, R. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

TACLA, C. L. **Acumulação de competência tecnológica e os processos subjacentes de aprendizagem na indústria de bens de capital**: o caso da Kvaerner Pulping no Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.

TAKAHASHI, A. R. **Descortinando os processos de aprendiagem organizacional no desenvolvimento de competências em Instituições de Ensino**. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

TEECE, D. J. *et al.* Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Metodologia da Educação a Distância**. Florianópolis, 2001.

ULRICH, D.; VON GLINOW, M. A. High-impact learning: buiding and diffusing learning capability. **Organizational Dynamics**, v. 22, n. 2, p. 52-67, 1993.

VALENTE, J. A. A espiral de aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C.R.A. (Org.). **A tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

VENKATRAMAN, N.; SUBRAMANIAM, M. Theorizing the future of atrategy: questions for shaping strategy research in the knowledge economy. In: PETTIGREW, A., THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. (Eds.). **Handbook of strategy and management**. London: Sage, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERSIANI, A. F. **O aprendizado organizacional na internacionalização de empresas**: casos na indústria calçadista brasileira. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006

VIANNEY, J. Universidade Virtual no Brasil – os números do ensino superior a distância no país em 2002. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, Caracas, 2003.

_____. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ – Revista Digital da CVA-Ricesu**, v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n17/index1.htm>>. Acesso em: junho 2009.

VIEGAS, W. **Fundamentos de metodologia científica**. Brasília: Paralelo 15/ Ed. Universidade de Brasília, 1999.

VILLARDI, R. M. Uma proposta sociointeracionista para formação de tutores em EAD. In: CONGRESSO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA CREAD-MERCOSUR/SUL, 8., 2004, Córdoba. Disponível em: <<http://fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Villardid.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

WEICK, K. The nontraditional quality of organization learning. **Organizacion Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 116-124, 1991.

WEICK, K.; WESTLEY, F. Organizational learning: affirm and oxymoron. In: CLEGG, S., HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.). **Handbook of organizational studies**. London: Sage, 1996. p. 440-458.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 5, p. 171-180, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESPECIALISTAS

APÊNDICE 01– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESPECIALISTAS

Explicação dos objetivos do trabalho: Identificar as Competências Organizacionais necessárias para a oferta de EAD. Para isso foi feita uma análise do marco regulatório, entrevista com os especialistas de EAD, estudos de caso com IES credenciadas pelo MEC e que oferecem ensino superior nesta modalidade e questionário com os alunos (visando identificar que competências são essenciais, distintivas e realmente trazem valor percebido pelo cliente aluno). Nesse processo de desenvolvimento de competências, procurou-se identificar processos de aprendizagem organizacional.

Os objetivos da entrevista: obter a visão dos especialistas sobre o processo de mudança que ocorreu nas instituições de ensino e elaborar hipóteses sobre competências demandadas pelos *stakeholders*, que foram desenvolvidas por elas, bem como processos de aprendizagem que geraram essas competências.

As etapas da pesquisa: Análise do Contexto da Pesquisa (Ensino Superior e EAD no Brasil), Análise do Marco Regulatório da EAD, Conceituação de Competências Organizacionais, Entrevistas com os Especialistas de EAD, Questionário com os alunos de EAD, Estudos de Casos com as IES.

- 1) Quando você começou a se interessar pela área de Educação a Distância e quais foram suas experiências mais importantes com esta modalidade de ensino?
- 2) Na sua visão, como a EAD está sendo encarada hoje pelas IES?
Como uma oportunidade de mercado / forma de suprir as demandas do Ensino Superior?
- 3) Que desafios as IES estão enfrentando ou enfrentaram?
- 4) Quais foram superados e como?
- 5) Conte a história de um processo de implantação de EAD em uma IES e os marcos de mudanças que considerou mais importantes
- 6) Das experiências já observadas/ vivenciadas, que competências organizacionais são necessárias para uma IES oferecer EAD? E, destas, quais são as essenciais ou distintivas?
- 7) Das competências apresentadas abaixo, atribua notas conforme o grau de importância da escala abaixo.

MI= Muito importante I= Importante PI= De pouca importância

- () Gestão da Tecnologia da Informação
- () Gestão da Infraestrutura e Espaço Físico
- () Gestão de Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social
Docente/Tutores/Técnico-administrativos
- () Gestão da Informação e da Comunicação Institucional/ Interinstitucional
- () Gestão do Relacionamento e da Parceria (com Polos e com o MEC)
- () Gestão da Marca/ Nome da IES
- () Gestão da Avaliação Institucional para a EAD
- () Gestão do Planejamento e Produção de materiais didáticos para a EAD
- () Gestão da Inovação, Novos Negócios e Produtos ligados à EAD.
- () Gestão de Recursos Humanos e Plano de Carreira dos Profissionais de EAD
- () Gestão de Políticas Estratégicas para EAD
- () Gestão de Equipes Multidisciplinares

- () Gestão de Logística e Atendimento ao Aluno a Distância
 - () Gestão de Marketing e Ações de Comunicação voltadas para a EAD
 - () Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional
- 8) Como as IES desenvolvem essas competências, ou como adquirem esses conhecimentos? Compram de fora? Contratam consultoria externa? Adaptam do ensino presencial?
 - 9) Quem são os principais *stakeholders* no processo, ou seja, os agentes que têm uma expectativa legítima quanto ao comportamento e aos resultados das IES na oferta de EAD? **CARTÃO COM *STAKEHOLDERS* E LEVANTAR EXPECTATIVAS (ANEXO A)**
 - 10) Quais são os principais benefícios que cada um deles (*stakeholders*) exige?
 - 11) Processos de aprendizagem: como as IES tem incorporado essas mudanças para oferecer EAD? Nas práticas de gestão, na missão, na visão, nos valores e nas relações internas e externas da organização.

Perguntas acessórias (apenas se o tempo permitir):

- 12) Quais experiências que uma IES deve ter para solicitar seu credenciamento junto ao órgão regulador MEC?
- 13) Na sua visão, qual seria um bom critério para definir ou compor a remuneração do docente na EAD?
- 14) Que atividades precisam ser desenvolvidas para quebrar barreiras como: inabilidade para uso das novas tecnologias, maior planejamento na produção de materiais didáticos e falta de acesso à internet?
- 15) Quais seriam as funções mais importantes contempladas tanto administrativamente quanto acadêmicas tratadas na unidade de gestão de EAD de uma IES?
- 16) Qual a importância do material didático impresso e audiovisual (Web, rádio, TV, computador, DVD, celular, CD-ROM) para o aluno num curso de EAD?
- 17) A utilização de diferentes tecnologias de comunicação e informação nas disciplinas do curso é percebida como um diferencial pelos alunos?
- 18) Qual a importância do professor tutor a distância e do professor tutor presencial, que atuam na sede da IES e nos polos?

ANEXOS

ANEXO A – CARTÃO EXPLICATIVO DOS *STAKEHOLDERS* DA PESQUISA

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM OS ALUNOS

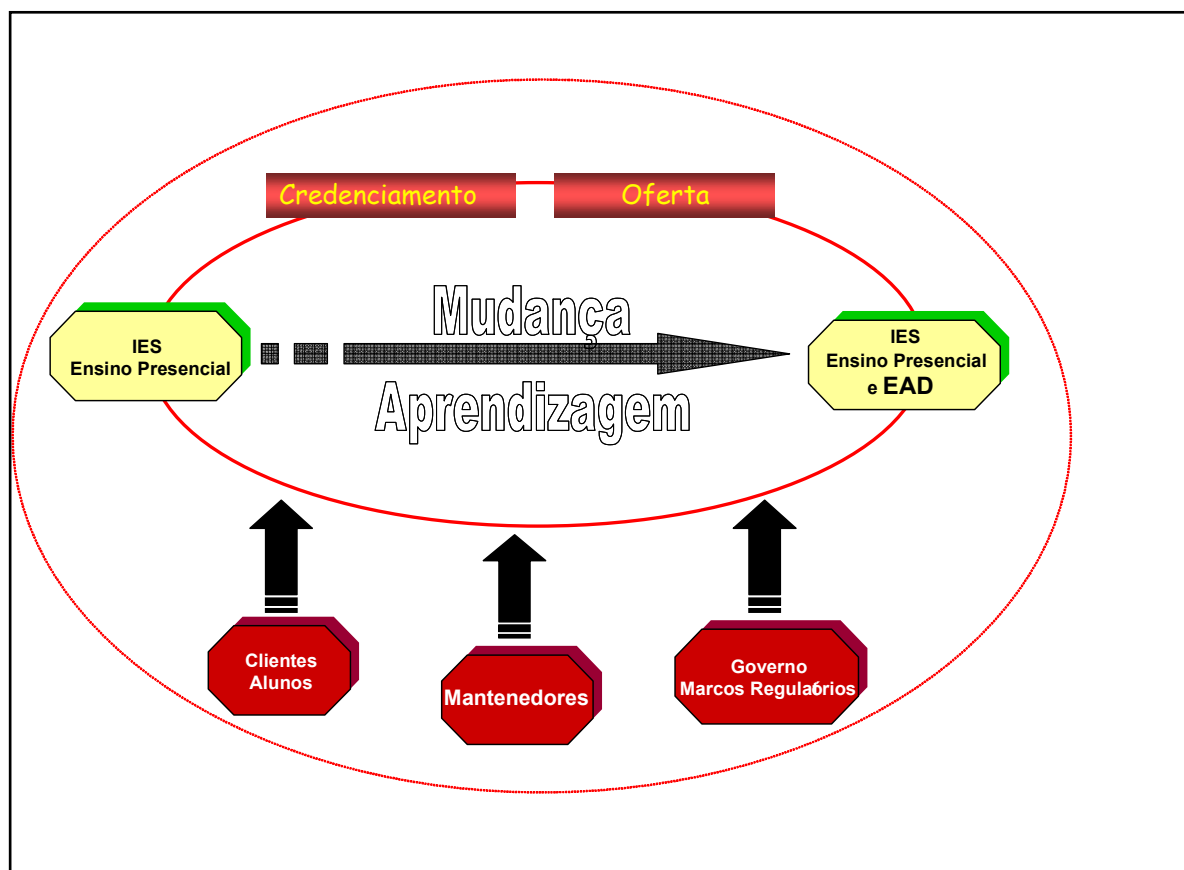
ANEXO C – INSTRUMENTO DE CREDENCIAMENTO INSTITUCIONAL PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANEXO D – INSTRUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA

ANEXO E – DADOS DO CENSO 2007: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

ANEXO A – CARTÃO EXPLICATIVO DOS *STAKEHOLDERS* DA PESQUISA

Contexto da Pesquisa: Ensino Superior Brasileiro



Stakeholders do Ensino Superior a Distância assumidos na pesquisa

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM OS ALUNOS

Nome (Opcional):

Curso:

Idade:

Sexo: () Masc () Fem

1. Cite uma razão ou o principal benefício que fizeram você escolher o curso superior que está realizando atualmente, na modalidade de Educação a Distância (EAD):

2. Classifique, conforme a escala abaixo, os fatores que influenciaram a escolha da Instituição de Ensino Superior para fazer um curso a distância:

MI: Muito Importante

PI: Pouco Importante

SI: Sem Importância

Saber que a Instituição detém ou oferece:

A melhor Tecnologia de Informação e Comunicação

MI PI SI

A melhor Infraestrutura e Serviços (salas de aula adequadas, laboratório de informática, áreas de convivência, biblioteca, local para alimentação, estacionamento)

MI PI SI

Professores com titulação (mestres e doutores)

MI PI SI

Tradição e um nome de credibilidade, reconhecido pelo mercado

MI PI SI

Cursos reconhecidos pelo MEC e com boa avaliação no ENADE

MI PI SI

Professores tutores e funcionários técnico-administrativos bem capacitados e formados

MI PI SI

Materiais Didáticos de boa qualidade e em diferentes mídias

MI PI SI

Aulas ao vivo, via satélite, com boa qualidade técnica (imagem, som, texto)

MI PI SI

Flexibilidade para estudar (aulas presenciais uma vez por semana e conteúdo disponível na WEB 24h por dia)

MI PI SI

Valores Acessíveis das Mensalidades

MI PI SI

Cursos e programas inovadores e com grades curriculares atualizadas

MI PI SI

Um bom atendimento administrativo na sede

MI PI SI

Polo de Apoio Presencial de fácil acesso e prestando um bom atendimento ao aluno

MI PI SI

Adequadas condições de acesso para portadores de necessidades especiais (acessibilidade)

MI PI SI

Convênio/Parcerias com as prefeituras locais e empresas (descontos em mensalidades)

MI PI SI

ANEXO C – INSTRUMENTO DE CREDENCIAMENTO INSTITUCIONAL PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1 – Organização Institucional para Educação a Distância

- 1.1 - Missão institucional para atuação em EAD
- 1.2 - Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a distância
- 1.3 - Plano de Gestão para a Modalidade da EAD
- 1.4 - Unidade responsável para a gestão de EAD
- 1.5 - Planejamento de Avaliação Institucional (Autoavaliação) para EAD
- 1.6 - Representação docente, de tutores e discente
- 1.7 - Estudo para implantação dos polos de apoio presencial
- 1.8 - Experiência da IES com a modalidade de educação a distância
- 1.9 - Experiência da IES com a utilização de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais na modalidade de educação a distância
- 1.10 - Sistema para gestão acadêmica da EAD
- 1.11 - Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).
- 1.12 - Recursos financeiros

2 – Corpo Social

- 2.1 - Programa para formação e capacitação permanente dos docentes
- 2.2 - Programa para formação e capacitação permanente dos tutores
- 2.3 - Produção científica
- 2.4 - Titulação e formação do docente do coordenador de EAD da IES
- 2.5 - Regime de trabalho do coordenador de EAD da IES
- 2.6 - Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão em EAD
- 2.7 - Corpo técnico-administrativo para atuar na área de infraestrutura tecnológica em EAD
- 2.8 - Corpo técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD.
- 2.9 - Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos polos regionais.
- 2.10 - Regime de trabalho
- 2.11 - Política para formação e capacitação permanentes do corpo técnico-administrativo

3 – Instalações Físicas

- 3.1 - Instalações administrativas
- 3.2 - Infraestrutura de serviços
- 3.3 - Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia)
- 3.4 - Plano de expansão e atualização de equipamentos
- 3.5 - Biblioteca: instalações para gerenciamento central das bibliotecas dos polos regionais e manipulação do acervo que irá para os polos regionais
- 3.6 - Biblioteca: informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos polos

regionais)

3.7 - Biblioteca: política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos polos regionais.

REQUISITOS LEGAIS

1 - Condições de acesso para portadores de necessidades especiais (Dec. n. 5.296/2004, a vigorar a partir de 2009)

2 - Convênios, parcerias e acordos celebrados com outras instituições nacionais e/ou internacionais que sejam necessários à execução dos cursos de EAD.

Fonte: Inep, 2009.

ANEXO D – INSTRUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA**1 - Organização Didático-Pedagógica**1.1 - Projeto do curso: aspectos gerais1.1.1 - Contexto socioeducacional1.1.2 - Objetivos do curso1.1.3 - Perfil do egresso1.1.4 - Número de vagas1.2 - Projeto do curso: formação1.2.1 - Conteúdos curriculares1.2.2 - Metodologia1.2.3 - Compatibilização entre as tecnologias de informação e comunicação e curso proposto1.2.4 - Formação inicial em EAD1.2.5 - Ementas e bibliografias dos conteúdos são adequadas e atualizadas em relação à(s) área(s) do conhecimento em que se insere(m)1.3 - Materiais educacionais1.3.1 - Material didático impresso1.3.2 - Material didático audiovisual para rádio, TV, computadores, DVD-ROM, VHS, telefone celular, CD-ROM1.3.3 - Material para Internet (web)1.3.4 - Articulação e complementaridade dos materiais impressos, materiais audiovisuais ou materiais para Internet (web)1.3.5 - Materiais educacionais propiciam a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos1.3.6 - Guia Geral para o estudante1.3.7 - Guia de Conteúdos (módulos, unidades, etc.) para o estudante1.3.8 - Mecanismos para autoavaliação nos materiais educacionais pelo estudante1.3.9 - Sistema de Avaliação Prévia de Materiais Educacionais (pré-testagem)1.4 - Interação em Educação a Distância1.4.1 - Mecanismos gerais de interação1.5 - Avaliação em Educação a Distância, Avaliação do Corpo Docente/ Tutoria e Avaliação dos Materiais Educacionais.1.5.1 - Processo continuado de avaliação de aprendizagem (inclusive recuperação)1.5.2 - Sigilo e segurança nas avaliações1.5.3 - Avaliação do material educacional1.5.4 - Avaliação da infraestrutura de tecnologia**2 – Corpo docente**2.1 - Administração acadêmica2.1.1 - Titulação e formação do coordenador do curso2.1.2 - Regime de trabalho do coordenador do curso2.1.3 - Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente2.1.4 - Tempo de experiência profissional

2.1.5 - Núcleo de Apoio Didático-pedagógico aos Docentes

2.2 - Perfil dos docentes

2.2.1 - Titulação acadêmica

2.2.2 - Experiência acadêmica na educação superior e experiência profissional

2.2.3 - Qualificação/ Experiência em EAD

2.2.4 - Regime de trabalho

2.2.5 - Produção intelectual

2.3 - Corpo de Tutores (Fonte de consulta: PDI, PPC, Estatuto e Regimento Interno)

2.3.1 - Titulação dos tutores

2.3.2 - Qualificação dos tutores em EAD

2.3.3 - Regime de trabalho

2.4 - Condições de trabalho (Fontes de consulta: PDI e Termos de Compromisso assinados pelos docentes com a IES)

2.4.1 - Equipe docente/ tutores para atendimento aos estudantes nas atividades didáticas.

2.4.2 - Relação tutores/ estudantes para atendimento nas atividades a distância.

2.4.3 - Relação tutores/ estudantes para atendimento nas atividades presenciais (inclusive as obrigatórias).

3 - Instalações Físicas

3.1 - Instalações gerais

3.1.1 - Sala de professores, sala de tutores e sala de reuniões

3.1.2 - Gabinetes de trabalho para professores.

3.1.3 - Instalações para a equipe de tutores

3.1.4 - Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia).

3.1.5 - Laboratórios especializados no polo para realização de atividades presenciais (inclusive as obrigatórias)

3.2 - Biblioteca

3.2.1 - Livros da bibliografia básica e complementar

3.2.2 - Periódicos especializados

3.2.3 - Livros da bibliografia básica no polo

3.2.4 - Livros da bibliografia complementar no polo de apoio presencial

REQUISITOS LEGAIS

1 - Coerência dos conteúdos curriculares com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN

2 - Estágio supervisionado

3 - Trabalho de Curso

4 - Carga horária mínima e tempo mínimo de integralização

5 - Disciplina optativa de Libras

6 - Condições de acesso para portadores de necessidades especiais (Dec. n. 5.296/2004, a vigorar a partir de 2009)

7 - Condições para as atividades presenciais obrigatórias (Dec. 5.622/2005)

Fonte: INEP, 2009.

ANEXO E – DADOS DO CENSO 2007: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Tabela 1 – Crescimento do Número de IES, segundo a Categoria Administrativa – Brasil (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Tabela 2 – Número de IES, segundo a Organização Acadêmica – Brasil (2007)

Organização Acadêmica		IES	%
Universidade	Pública	96	52,5
	Privada	87	47,5
Centro Universitário	Pública	4	3,3
	Privada	116	96,7
Faculdade	Pública	149	7,5
	Privada	1.829	92,5

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Tabela 3 – Número de Cursos, segundo a Categoria Administrativa – Brasil (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	14.399	-	2.316	-	2.556	-	380	-	9.147	-
2003	16.453	14,3	2.392	3,3	2.788	9,1	482	26,8	10.791	18,0
2004	18.644	13,3	2.450	2,4	3.294	18,1	518	7,5	12.382	14,7
2005	20.407	9,5	2.449	0,0	3.171	-3,7	571	10,2	14.216	14,8
2006	22.101	8,3	2.785	13,7	3.188	0,5	576	0,9	15.552	9,4
2007	23.488	6,3	3.030	8,8	2.943	-7,7	623	8,2	16.892	8,6

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Tabela 3 – Crescimento do Número de Vagas, segundo a Categoria Administrativa (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.773.087	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.002.733	13,0	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,9	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Tabela 4 – Evolução do Número de Vagas, segundo a Organização Acadêmica – (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Universidades	%Δ	Centros Universitários	%Δ	Faculdades	%Δ
2002	1.773.087	-	851.764	-	271.564	-	649.759	-
2003	2.002.733	13,0	889.145	4,4	302.458	11,4	811.130	24,8
2004	2.320.421	15,9	1.028.931	15,7	379.622	25,5	911.868	12,4
2005	2.435.987	5,0	1.074.796	4,5	400.068	5,4	961.123	5,4
2006	2.629.598	7,9	1.141.465	6,2	439.753	9,9	1.048.380	9,1
2007	2.823.942	7,4	1.255.858	10,0	448.873	2,1	1.119.211	6,8

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Tabela 4 – Número de Vagas Ociosas, segundo a Organização Acadêmica (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	567.947	-	1.705	-	6.771	-	6.387	-	553.084	-
2003	739.779	30,3	893	-47,6	3.085	-54,4	10.154	59,0	725.647	31,2
2004	1.017.311	37,5	1.060	18,7	6.222	101,7	13.968	37,6	996.061	37,3
2005	1.038.706	2,1	1.959	84,8	6.243	0,3	16.485	18,0	1.014.019	1,8
2006	1.181.089	13,7	2.456	25,4	8.572	37,3	22.670	37,5	1.147.391	13,2
2007	1.341.987	13,6	3.400	38,4	4.011	-53,2	23.358	3,0	1.311.218	14,3

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Tabela 5 – Evolução do Número de Ingressos por Categoria Administrativa (2002 a 2007)

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.205.140	-	122.491	-	125.499	-	32.501	-	924.649	-
2003	1.262.954	4,8	120.562	-1,6	108.778	-13,3	37.741	16,1	995.873	7,7
2004	1.303.110	3,2	122.899	1,9	125.453	15,3	38.890	3,0	1.015.868	2,0
2005	1.397.281	7,2	125.375	2,0	122.705	-2,2	40.601	4,4	1.108.600	9,1
2006	1.448.509	3,7	141.989	13,3	117.299	-4,4	38.119	-6,1	1.151.102	3,8
2007	1.481.855	2,3	151.640	6,8	109.720	-6,5	37.131	-2,6	1.183.464	2,8

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Tabela 6 – Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que Ingressaram quatro Anos antes (2002-2007)

Ano	Concluintes/Ingressos %				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2002	59,2	69,0	76,2	52,5	55,3
2003	58,9	71,8	71,3	81,5	54,0
2004	60,4	72,7	95,9	79,8	53,6
2005	59,6	70,2	69,9	67,3	56,5
2006	58,3	69,4	70,3	60,6	55,6
2007	58,1	72,6	63,8	62,4	55,4

Tabela 7 – Síntese do Cenário da Educação Superior em 2007

Graduação Presencial	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Total	Pública			Privada
			Federal	Estadual	Municipal	
Estatísticas Básicas						
Instituições (Presencial + EAD)	2.281	249	103	82	61	2.032
Cursos	23.488	6.596	3.030	2.943	623	16.892
Vagas Oferecidas	2.823.942	329.260	155.040	113.731	60.489	2.494.682
Candidatos Inscritos	5.191.760	2.290.490	1.290.876	920.887	78.727	2.901.270
Ingressos	1.481.955	298.491	151.640	109.720	37.131	1.183.464
Matrículas	4.880.381	1.240.968	615.542	482.814	142.612	3.639.413
Concluintes	756.799	193.531	89.257	80.014	24.260	563.268

Fonte: MEC/Inep/DEEP.

ANEXO F – COMPETÊNCIAS X RECURSOS MOBILIZADOS

Competências	Recursos Mobilizados/Coordenados/Geridos* ²⁶
Gestão da Tecnologia da Informação	Sistemas integrados; redes de telecomunicação; <i>softwares</i> , <i>hardwares</i> , recursos audiovisuais, suportes multimídia, ambientes de aprendizagem virtuais e colaborativos, sistemas de segurança, profissionais especializados.
Gestão de Programas de Formação e Capacitação	Programas de formação e capacitação continuados, docente, professores e gestores multiplicadores, recursos de tecnologia, instalações físicas, sistema de avaliação, apoio político do corpo diretivo da IES.
Gestão da Logística e Atendimento ao Aluno a Distância	Secretaria, pessoal administrativo, suporte técnico, sistemas de controle e distribuição de materiais, relacionamento com os polos parceiros e outras IES parceiras, sistemas de gestão integrados de controles acadêmicos e administrativos, profissionais capacitados.
Gestão da Parceria e Articulação (com Polos Parceiros, com IES, e com o MEC)	Convênios, contratos, parcerias, IES parceiras, polos conveniados, profissionais das áreas de marketing, financeira e jurídica, profissionais da gestão acadêmica para a articulação com o MEC, infraestrutura descentralizada.
Gestão do Planejamento e Produção de materiais didáticos para a EAD	Equipes multidisciplinares, suporte técnico, recursos de tecnologia, <i>softwares</i> específicos, profissionais especializados (<i>designers</i> , ilustradores, diagramadores, revisores, desenhistas gráficos), docentes conteudistas, políticas de direitos autorais e propriedade intelectual sobre a obras produzidas, convênios e parcerias.
Gestão da Inovação, Cursos e Programas com Aplicabilidade	Projetos pedagógicos inovadores, matrizes curriculares flexíveis, novos processos administrativos (formas de ingresso e vestibular), coordenadores e gestores de áreas, comunicação institucional, profissionais da área de marketing e pesquisa de mercado, docentes capacitados e com qualificação para atuar em novos cursos, articulação política com áreas estratégicas da IES, capacidade de comunicação e articulação com as demais áreas da IES.
Gestão da Avaliação Institucional para a EAD e Aproximação com o Mercado de Trabalho	Profissionais especializados, sistemas de avaliação, recursos tecnológicos, mecanismos de compartilhar resultados, analisar e coletar dados, comissões e comitês próprios de avaliação, políticas institucionais de avaliação para a EAD.
Gestão de Recursos Humanos (Profissionais de EAD): - Equipes Multidisciplinares - Corpo Técnico-administrativo - Corpo Docente e Tutores	Profissionais de recrutamento e seleção, políticas de contratação, cargos e salários, planos de carreira, comunicação institucional, articulação entre gestores de área, articulação política com instâncias superiores, profissionais especializados em diferentes áreas, docentes conteudistas, gestores de área, articulação e apoio político, formação de grupos de trabalho, profissionais capacitados, programas de formação continuada, gestores multiplicadores. Docentes capacitados, programas de formação e capacitação continuados, indicadores e mecanismos de avaliação de desempenho, gestores multiplicadores, sistemas de avaliação de desempenho.
Gestão de Políticas Estratégicas e da Mudança Organizacional para EAD	Gestores de áreas, comitês estratégicos, conselhos de faculdade e colegiados de curso, articulação política, visão estratégica do negócio, visão e análise da concorrência, dados estatísticos, legislação sobre EAD, capacidade de produzir memória, documentos, normas, regras, projetos e incorporá-los na missão, visão e valores institucionais, PDI, PPI e Regimento, comunicação institucional.
Gestão da Infraestrutura e Serviços	Salas de aula, laboratórios, bibliotecas, áreas de convivência, instalações físicas, <i>softwares</i> para gerenciamento e alocação de espaços físicos, profissional especializado, comunicação interna, articulação política com demais áreas, legislação sobre acessibilidade e portarias normativas, parcerias para instalação de infraestrutura descentralizada.
Gestão de Marketing / Marca e Ações de Comunicação	Bons resultados em avaliações institucionais, cursos presenciais bem avaliados e experiência com a modalidade de EAD, profissionais da área de comunicação e marketing, corpo diretivo experiente e qualificado, profissionais da área de comunicação e marketing, políticas de comunicação, recursos de TI, planejamento de campanhas de marketing para a sede e para os polos parceiros, recursos tecnológicos de comunicação e relacionamento com os <i>stakeholders</i> .

²⁶ Os recursos mobilizados no desenvolvimento de competências foram identificados por meio de visitas *in loco* às IES, em visitas aos polos de apoio presencial, em análise documental e pela observação-participante do pesquisador nas avaliações feitas pelo Inep em instituições que oferecem cursos a distância.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)