

Paulo Cristiano de Oliveira

**TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES
QUE INFLUENCIAM A UTILIZAÇÃO
DO AVA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Orientadora: Profa. Dra. Marina Keiko Nakayama
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Maria Benciveni Franzoni

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Paulo Cristiano de
Teoria substantiva dos fatores que influenciam a
utilização do AVA na gestão da educação a distância em uma
universidade pública / Paulo Cristiano de Oliveira ;
orientadora, Marina Keiko Nakayama ; coorientadora, Ana
Maria Benciveni Franzoni. - Florianópolis, SC, 2016.
398 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em
Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Gestão da
educação a distância. 3. Ambiente virtual de aprendizagem.
4. Processo de mediação. 5. Grounded theory. I. Nakayama,
Marina Keiko . II. Franzoni, Ana Maria Benciveni. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Paulo Cristiano de Oliveira

**TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES
QUE INFLUENCIAM A UTILIZAÇÃO
DO AVA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Florianópolis, 04 de março de 2016.

Prof. Dr. Roberto Carlos dos S. Pacheco
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. ^a Marina Keiko Nakayama, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. ^a Eliane Schlemmer, Dr.^a
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Gilberto Perez, Dr.
Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Cristiano J. Castro de A. Cunha, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. ^a Gertrudes Aparecida Dandolini, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dedico esse trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação, que sou grato, a todos aqueles que tornaram a realização desta pesquisa possível.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, profa. Dra. Marina Keiko Nakayama, pela acolhida em Florianópolis, sempre generosa e por compartilhar suas experiências acadêmicas e profissionais, que são fundamentais para minha formação como pesquisador.

Gostaria ainda de agradecer:

Aos meus pais, ao meu irmão e à minha família, pelo apoio, compreensão e amor, tão necessários em um processo de pesquisa como este aqui desenvolvido.

Aos meus amigos e amigas, pelo apoio durante todo o curso.

Aos meus colegas e amigos do PPGEGC e do NEOGAP, pelas discussões, provocações e reflexões proporcionadas em nosso convívio.

Aos professores do PPGEGC pela oportunidade da convivência, do aprendizado e da pesquisa, em diferentes áreas do saber e com distintos pontos de vista.

Aos professores da banca de qualificação e da defesa da tese, pelas contribuições que permitiram o aprimoramento da pesquisa.

Aos gestores do Projeto Aluno Integrado, pelas suas valiosas contribuições e pela sua participação neste estudo.

Aos meus professores, gestores, colegas de trabalho e alunos, de ontem e de hoje, pelo incentivo, compreensão e desafios propostos.

À UFSC pela infra-estrutura humana, organizacional e tecnológica, adequada ao desenvolvimento da tese.

Aos demais pesquisadores, que, em eventos científicos e periódicos, contribuíram direta ou indiretamente, para o aprimoramento desta pesquisa.

“Os analistas que tornam os processos analíticos muito rígidos são como artistas que fazem muitas tentativas. Embora suas criações possam ser tecnicamente corretas, elas não capturam a essência do objeto representado, fazendo com que os observadores sintam-se ligeiramente enganados. Nosso conselho é deixar as coisas acontecerem. O rigor e o vigor vão aparecer”.

Strauss e Corbin (2008)

RESUMO

A consolidação da Sociedade do Conhecimento e o avanço da Tecnologia da Informação (TI) têm influenciado na expansão da oferta de cursos em Educação a Distância (EaD). A estruturação desses cursos, baseada em tecnologias digitais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), adquire um papel importante neste contexto. Entretanto, há lacunas nas teorias a respeito do emprego dessas tecnologias no gerenciamento da modalidade. O objetivo deste estudo foi desenvolver uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, a partir da percepção dos gestores do Projeto Aluno Integrado, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foram utilizados os procedimentos metodológicos da *Grounded Theory*, à luz de Strauss e Corbin (2008), com apoio do *software* ATLAS.ti. Os resultados revelaram seis fatores: elementos internos, agentes externos, compreensão da situação, sensações do gestor no uso do AVA, intenções do gestor no uso do AVA e processo de mediação (categoria central). Os fatores foram integrados em torno da categoria central, permitindo a elaboração da hipótese fundamental da teoria e o estabelecimento de condições causais e interventoras. O modelo relacional, com oito proposições, permitiu demonstrar quatro consequências: otimista, pessimista, de apatia educacional e de apatia gerencial. A análise da categoria central revelou ainda quatro subprocessos, que envolvem seus mecanismos de ação/interação: compreender o curso, preparar o curso, gerenciar o curso e finalizar e avaliar o curso. Também foram identificadas condições contextuais externas e internas que influenciam as estratégias do processo de mediação, numa sequência de quatro movimentos, em três fases no decorrer do tempo. Ao se contrapor às visões superficiais do AVA como instrumento de gestão, a conclusão principal do estudo é que as dimensões do processo de mediação o colocam como elemento potencializador de processos ora administrativos, ora educacionais no desdobramento do curso. Espera-se que os resultados contribuam para expandir o conhecimento sobre o processo de gestão da EaD, considerando a necessidade de se pesquisar mais acerca das implicações da utilização das tecnologias digitais no gerenciamento de cursos a distância.

Palavras-chave: Gestão da Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Processo de Mediação. *Grounded Theory*.

ABSTRACT

The consolidation of the Knowledge Society and the advance of Information Technology has influenced the growth of Distance Education (DE). The structure of DE, which is based on digital technologies, such as the Learning Management System (LMS), takes on an important role in this context. However, there are gaps in theories concerning the application of these technologies in the management of the modality. The objective of this study was to develop a substantive theory of factors influencing the use of LMS in the management of DE through managers' perceptions of a project conducted at the *Universidade Federal de Santa Catarina* (Federal University of Santa Catarina), entitled *Projeto Aluno Integrado* (Integrated Student Project). In this study, the Grounded Theory guided the methodological procedures in the light of Strauss and Corbin (2008), and ATLAS.ti Software was used for data analysis. Results revealed six factors: internal elements, external agents, situation understanding, managers' impressions while using LMS, managers' intentions while using LMS and mediation process (central category). The factors were integrated around the central category, allowing the elaboration of the theory fundamental hypothesis and the establishment of causal and intervening conditions. The relational model, which consists of eight propositions, allowed the emergence of four consequences: optimistic, pessimistic, educational apathy and management apathy. The central category analysis also revealed four sub processes, which involve its mechanisms of action/interaction: understanding the course, preparing the course, managing the course, and concluding and evaluating the course. In addition, it was possible to identify external and internal contextual conditions that influence the mediation strategies in a sequence of four movements in three phases along time. When comparing this to the superficial views of LMS as a management instrument, the main conclusion of this study suggests that its mediation process dimensions classify it as an optimizer of administrative or educational processes along the course development. It is expected that the results will add up to this area research, considering the need of known more about the implications of digital technologies use at DE management process.

Keywords: Distance Education Management. Learning Management System. Mediation Process. Grounded Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do processo de pesquisa.....	81
Figura 2 - O processo de coleta e análise de dados.....	96
Figura 3 - Esboço do primeiro esquema conceitual.....	106
Figura 4 - Agentes que compõem o Projeto Aluno Integrado.....	120
Figura 5 - Estrutura curricular do curso.....	121
Figura 6 - Organograma do Projeto.....	123
Figura 7 - Propriedades: Elementos internos.....	170
Figura 8 - Propriedades: Agentes externos.....	173
Figura 9 - Propriedades: Compreendendo a situação.....	177
Figura 10 - Propriedades: Sensações do gestor no uso do AVA.....	179
Figura 11 - Propriedades: Intenções do gestor no uso do AVA.....	184
Figura 12 - Propriedades: Categoria central.....	188
Figura 13 - Esquema teórico da pesquisa.....	192
Figura 14 - Mediação como um processo <i>versus</i> o tempo (<i>t</i>).....	261
Figura 15 - Dinâmica de ação/interação do processo central.....	268
Figura 16 - Sumário de componentes básicos do paradigma da teoria.....	271

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para avaliar o processo de pesquisa.....	85
Quadro 2 - Critérios para avaliar a base empírica da pesquisa	85
Quadro 3 - Categorias, propriedades e dimensões	166
Quadro 4 - Proposições do esquema teórico.....	196
Quadro 5 - Possíveis configurações da P1.....	198
Quadro 6 - Possíveis configurações da P2.....	208
Quadro 7 - Possíveis configurações da P3.....	216
Quadro 8 - Possíveis configurações da P4.....	223
Quadro 9 - Possíveis configurações da P5.....	229
Quadro 10 - Possíveis configurações da P6.....	234
Quadro 11 - Possíveis configurações da P7.....	240
Quadro 12 - Possíveis configurações da P8.....	247
Quadro 13 - Estratégias e resultados da pesquisa nas bases de dados	275
Quadro 14 - Síntese dos artigos analisados	276

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
API	<i>Application Programming Interface</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CD-ROM	<i>Compact Disc Read Only Memory</i>
DEGC	Departamento de Engenharia do Conhecimento
EaD	Educação a Distância
ERP	<i>Enterprise Resource Planning</i>
FTP	<i>File Transfer Protocol</i>
GT	<i>Grounded Theory</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
LMS	<i>Learning Management System</i>
MEC	Ministério da Educação
MOOCs	<i>Massive Open On-line Course</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NEOGAP	Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas
NTEs	Núcleos de Tecnologias Educacionais
PPGEGC	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SCORM	<i>Sharable Content Object Reference Model</i>
TDs	Tecnologias Digitais
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PARTE I - APRESENTAÇÃO

1 - INTRODUÇÃO.....	27
1.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO.....	27
1.2 - QUESTÃO DE PESQUISA.....	34
1.3 - OBJETIVOS.....	34
1.3.1 - Objetivo geral.....	34
1.3.2 - Objetivos específicos.....	34
1.4 - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	35
1.5 - INEDITISMO E ORIGINALIDADE.....	38
1.6 - DELIMITAÇÃO.....	42
1.7 - ADERÊNCIA AO PPGECG.....	43
1.8 - ESTRUTURA DA TESE.....	45
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	47
2.1 - TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI).....	47
2.2 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD).....	50
2.3 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA).....	57
2.4 - AVA NA GESTÃO DA EaD.....	66

PARTE II - MÉTODO

3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
3.1 - POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO.....	75
3.2 - MÉTODO DE PESQUISA.....	76
3.3 - DESENHO DA PESQUISA.....	79
3.4 - PARTICIPANTES, PROCESSO EXPLORADO E INSTRUMENTOS.....	86
3.5 - DESAFIOS DO MÉTODO.....	88
4 - CONSTRUÇÃO DA TEORIA.....	91
4.1 - TEORIZAÇÃO.....	91
4.2 - PROCEDIMENTOS PRÉ-CAMPO DE PESQUISA.....	93
4.3 - PROCEDIMENTOS DE CAMPO E PÓS-CAMPO DE PESQUISA.....	95
4.4 - AVALIAÇÃO DA TEORIA.....	111

PARTE III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

5 - O PROJETO E AS PERCEPÇÕES DOS SEUS GESTORES.....	117
5.1 - APRESENTANDO O PROJETO ALUNO INTEGRADO.....	118
5.2 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS GESTORES DO PROJETO..	122
5.2.1 - Sumarizando as atividades desenvolvidas pelos gestores.....	126
5.3 - FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO AVA PELOS GESTORES.....	126

5.3.1 - Utilização do AVA pela gestora A	127
5.3.1.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora A	130
5.3.2 - Utilização do AVA pela gestora B.....	130
5.3.2.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora B	134
5.3.3 - Utilização do AVA pelo gestor C	134
5.3.3.1 - Sumarizando a utilização do AVA pelo gestor C.....	137
5.3.4 - Utilização do AVA pelo gestor D.....	137
5.3.4.1 - Sumarizando a utilização do AVA pelo gestor D.....	140
5.3.5 - Utilização do AVA pela gestora E.....	141
5.3.5.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora E.....	142
5.3.6 - Utilização do AVA pela gestora F.....	143
5.3.6.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora F.....	146
5.3.7 - Sumarizando as formas de utilização do AVA pelos gestores	147
5.4 - VISÃO DOS GESTORES A RESPEITO DO PROJETO.....	147
5.4.1 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora A.....	148
5.4.1.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora A	151
5.4.2 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora B	151
5.4.2.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora B.....	153
5.4.3 - Visão do Projeto sob a ótica do gestor C.....	154
5.4.3.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto do gestor C.....	156
5.4.4 - Visão do Projeto sob a ótica do gestor D.....	157
5.4.4.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto do gestor D.....	158
5.4.5 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora E.....	159
5.4.5.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora E.....	160
5.4.6 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora F.....	160
5.4.5.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora F.....	162
5.4.7 - Sumarizando a visão dos gestores a respeito do Projeto.....	162
5.5 - SUMARIZANDO O CAPITULO	163
6 - CATEGORIAS, PROPRIEDADES E DIMENSÕES.....	165
6.1 - CATEGORIA: ELEMENTOS INTERNOS.....	167
6.1.1 - Propriedade: Participação do aluno.....	168
6.1.2 - Propriedade: Atuação da equipe	168
6.1.3 - Propriedade: Ação do gestor	169
6.1.4 - Sumarizando a categoria Elementos internos	169
6.2 - CATEGORIA: AGENTES EXTERNOS.....	170
6.2.1 - Propriedade: Relação com governo federal	171
6.2.2 - Propriedade: Relação com governo estadual	172
6.2.3 - Propriedade: Relação com a UFSC.....	172
6.2.4 - Sumarizando a categoria Agentes externos	173
6.3 - CATEGORIA: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO	173
6.3.1 - Propriedade: Criação de relatórios.....	174
6.3.2 - Propriedade: Utilização de relatórios	175
6.3.3 - Propriedade: Adequação de relatórios.....	175
6.3.4 - Sumarizando a categoria Compreendendo a situação.....	176
6.4 - CATEGORIA: SENSACIONES DO GESTOR NO USO DO AVA.....	177

6.4.1 - Propriedade: Expectativas	178
6.4.2 - Propriedade: Frustrações	178
6.4.3 - Sumarizando a categoria Sensações do gestor no uso do AVA.....	179
6.5 - CATEGORIA: INTENÇÕES DO GESTOR NO USO DO AVA.....	180
6.5.1 - Propriedade: Planejamento.....	181
6.5.2 - Propriedade: Acompanhamento.....	181
6.5.3 - Propriedade: Interferência.....	182
6.5.4 - Propriedade: Previsão	183
6.5.5 - Sumarizando a categoria Intenções do gestor no uso do AVA.....	183
6.6 - CATEGORIA CENTRAL: PROCESSO DE MEDIAÇÃO	184
6.6.1 - Propriedade: Educacional.....	187
6.6.2 - Propriedade: Administrativa.....	187
6.6.3 - Sumarizando a categoria central	188
6.7 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO	189
7 - HIPÓTESE FUNDAMENTAL E PROPOSIÇÕES RELACIONAIS.....	191
7.1 - PROPOSIÇÕES RELACIONAIS	196
7.1.1 - Processo de Mediação e Elementos internos.....	197
7.1.2 - Processo de Mediação e Agentes externos	207
7.1.3 - Processo de Mediação e Compreendendo a situação.....	216
7.1.4 - Processo de Mediação, Sensações do gestor e Compreensão da situação..	222
7.1.5 - Sensações e Intenções do gestor no uso do AVA.....	229
7.1.6 - Processo de Mediação e Intenções do gestor no uso do AVA.....	233
7.1.7 - Agentes externos e Intenções do gestor no uso do AVA	239
7.1.8 - Elementos internos e Intenções do gestor no uso do AVA	246
7.2 - A TEORIA E POSSÍVEIS CENÁRIOS	252
7.2.1 - Cenário 1: otimista.....	253
7.2.2 - Cenário 2: apatia educacional.....	254
7.2.3 - Cenário 3: apatia gerencial.....	254
7.2.4 - Cenário 4: pessimista	255
7.3 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO	256
8 - PROCESSO CENTRAL DA TEORIA	259
8.1 - MEDIAÇÃO COMO PROCESSO.....	260
8.1.1 - Compreender o curso	262
8.1.2 - Preparar o curso.....	263
8.1.3 - Gerenciar o curso.....	264
8.1.4 - Finalizar e avaliar o curso	265
8.1.5 - Dinâmica de ação/interação da categoria central.....	266
8.2 - SUMARIZANDO OS COMPONENTES DA TEORIA SUBSTANTIVA ..	270
9 - RETORNO À LITERATURA	273
9.1 - REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE MEDIAÇÃO E EaD	274
9.1.1 - Resultados da revisão sistemática	276
9.1.2 - Considerações sobre a revisão sistemática.....	283
9.2 - LITERATURA SOBRE AVA E GESTÃO DE EaD.....	283
9.3 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO	295

PARTE IV - REFLEXÕES

10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	299
10.1 - PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO	299
10.2 - CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS	304
10.3 - CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS	305
10.4 - RESTRIÇÕES DO ESTUDO.....	306
10.5 - PESQUISAS FUTURAS	307
REFERÊNCIAS	309
APÊNDICE A - Paradigmas de Morgan (1980).....	329
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	331
APÊNDICE C - Roteiro inicial das entrevistas da etapa 1.....	333
APÊNDICE D - Roteiro inicial das entrevistas da etapa 2.....	335
APÊNDICE E - Exemplo de memorando.....	337
APÊNDICE F - Termo de validação das entrevistas	339
APÊNDICE G - Produção científica do pré-campo de pesquisa	341
APÊNDICE H - Códigos e citações no ATLAS.ti	343
APÊNDICE I - Produção científica pós entrada em campo de pesquisa	345
APÊNDICE J - Enraizamento e densidade das categorias no ATLAS.ti....	347
APÊNDICE K - Categorias e propriedades no ATLAS.ti.....	349
APÊNDICE L - Entrevistas: propriedades e variações dimensionais.....	351
APÊNDICE M - Entrevistas: ações/interações do processo central.....	387
APÊNDICE N - Síntese do retorno à literatura	395

**PARTE I -
APRESENTAÇÃO**

1 - INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é proporcionar uma visão geral da pesquisa. Ele está organizado da seguinte forma: primeiramente são apresentadas a contextualização e a problematização do estudo. Em seguida seu objetivo geral e seus objetivos específicos são explicitados. Na sequência, são apresentadas a justificativa e a relevância da pesquisa, complementando-se com a elucidação do seu ineditismo e originalidade. Ainda são apresentadas a delimitação do estudo e sua aderência ao Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao final, é indicada a estrutura dos capítulos que compõem a tese.

1.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta seção traz elementos para o entendimento do estudo, permitindo a visualização situacional do problema de pesquisa. Inicia-se com a apresentação de questões relacionadas à emergência da Sociedade do Conhecimento e, a partir da sua convergência com a Sociedade em Rede, aponta-se para as Tecnologias Digitais (TDs), abordando a modalidade de Educação a Distância (EaD) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A partir daí, são trazidos elementos relacionados a desafios na gestão de Instituições do Ensino Superior (IES), em especial das universidades públicas, frente a esse contexto.

A compreensão de que vivemos e trabalhamos na Sociedade do Conhecimento ganhou destaque nas últimas décadas (DRUCKER, 1994). O conhecimento constitui, atualmente, o fator de produção mais importante na economia das sociedades industriais avançadas (GUILLE, 2008; PACHECO *et al.*, 2010; ROSINI, 2014). Isso decorre em função de que o mundo passa por um período de transformações que afetam diretamente pessoas e organizações. Neste contexto, o conhecimento atua como propulsor dessas transformações, sendo um elemento fundamental e possível gerador de riqueza (SHIGUNOV NETO e TEIXEIRA, 2006).

Conforme Shigunov Neto e Teixeira (2006), uma das implicações da Sociedade do Conhecimento consiste em que as organizações procuram se estruturar em função da importância estratégica do conhecimento. Para isso, devem responder adequadamente às demandas do meio ambiente de forma inovadora, fornecendo-lhe produtos, serviços e soluções adequadas ao atendimento das necessidades do ambiente competitivo. Pacheco *et al.* (2010) complementam indicando

que, além do conhecimento enquanto produto, também é preciso tratar dos processos que o tornam gerador de valor na sociedade contemporânea.

A definição de conhecimento varia de acordo com diversos autores e suas respectivas visões de mundo. Para Macedo *et al.* (2010), conhecimento é o conjunto de informações¹ contextualizadas e dotadas de semânticas inerentes ao agente que o detém. Para Davenport e Prusak (1998), conhecimento compreende uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Neste estudo utiliza-se o conceito cunhado por Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63), que consideram conhecimento como um “processo humano e dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade”.

Para os mesmos autores, a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e, dinâmica entre o conhecimento tácito² e o conhecimento explícito³. É essa interação que mobiliza e amplia organizacionalmente os quatro modos de conversão, que é chamada de “espiral do conhecimento”. Macedo *et al.* (2010) colocam que a gestão do conhecimento não trata apenas de gerir ativos intangíveis, mas também da gestão dos processos que atuam sobre esses ativos. Ela pode envolver o planejamento e a tomada de decisões para desenvolver atividades, com a finalidade de atingir metas da empresa, melhorando decisões, serviços e produtos através de inteligência, valor e flexibilidade.

Convergindo com a ideia da Sociedade do Conhecimento, na visão de Castells (1999), o mundo, que cada vez mais se estrutura e se organiza, a partir do uso de diferentes Tecnologias Digitais, interligadas em redes, pode ser denominado como Sociedade em Rede. Ele coloca que é uma habilidade das sociedades dominarem a Tecnologia da

¹ Compreende todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. Distinguindo-se de dado que compreende como um conjunto de letras, dígitos, números, símbolos que tomado de forma isolada não transmite nenhum significado (REZENDE e ABREU, 2008).

² Está profundamente enraizado nas ações e nas experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou ideais (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

³ Pode ser facilmente processado por um computador, transmitido eletronicamente ou armazenado em um banco de dados (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Informação (TI), que influencia seus resultados. Embora não seja a tecnologia⁴ que determina a mudança social e a evolução das nações, é ela que incorpora a capacidade de transformação. A difusão da lógica da rede modifica a operação e os produtos nos processos de produção, experiência, poder e cultura, onde cada vez mais os sujeitos têm acesso, quase que instantaneamente, a uma grande diversidade de informação, interação e de produção de conhecimento.

As fontes de energia baseadas na máquina a vapor e eletricidade ocupavam papel central para as revoluções industriais nos séculos XIX e XX, assim como a TI possui importância central para a Sociedade em Rede, no Século XXI (STOER e MAGALHÃES, 2003). Nesse cenário, a TI impulsionada, pela disseminação da internet, gera expectativas em relação a seu uso na Educação a Distância (EaD), favorecendo o desenvolvimento de novas práticas e de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem (MUGNOL, 2009; PIMENTEL, FREITAS e SIQUEIRA, 2011; ALONSO, 2014; KLERING, 2014; LOPES, MONTEIRO e MILL, 2014; PEIXOTO e SILVEIRA, 2014).

Para Struchiner e Carvalho (2014), o conceito de EaD vem recebendo vários sentidos e significados ao longo do tempo, motivado por profundas transformações e pressões socioculturais, econômicas e tecnológicas. Este estudo baseia-se na definição de Moore e Kearsley (2007), que definem EaD como o aprendizado planejado que ocorre em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas específicas. Para os mesmos autores, na EaD a tecnologia é o meio de comunicação único ou principal e as decisões são tomadas em outro lugar e comunicadas pelo instrutor ao aluno por meio da TI.

Moore e Kearsley (2007) e Araújo (2011) complementam que a EaD, por sua vez, é ao mesmo tempo uma causa e um resultado de mudanças significativas na compreensão da definição do conceito de educação, bem como de mudanças no entendimento de como ela deve ser organizada. Beuren (2007) e Motta (2013) reconhecem que essas transformações sofrem influências significativas da Sociedade do Conhecimento e trazem à tona a necessidade de novas formas de atuação, frente ao dinamismo desse contexto, onde a tecnologia, a informação e o conhecimento compartilham o protagonismo.

⁴ Conjunto de conhecimentos produzidos na relação dos indivíduos consigo mesmos, com a natureza e com os seus pares (CHAGAS *et al.*, 2008).

Para Schlemmer (2010) e Zanette (2010), compete às Tecnologias Digitais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também conhecido como *Learning Management System* (LMS), a Web 2.0, as tecnologias móveis e sem fio, as tecnologias da *web* 3D, os metaversos, os espaços de convivência digitais virtuais, os jogos eletrônicos, as comunidades virtuais e as lousas digitais, a interação entre os atores envolvidos em EaD, como alunos, professores e tutores.

O AVA, que é a tecnologia foco deste estudo, viabiliza a integração de diferentes ferramentas, recursos e TI, em estruturas ou plataformas na *web* (ALMEIDA, 2003; BEAR *et al.*, 2008; MCGILL e HOBBS, 2008; PIMENTEL, FREITAS e SIQUEIRA, 2011; ROSINI, 2014; PEIXOTO e SILVEIRA, 2014). Ele proporciona a realização de interações síncronas e assíncronas, disponibilização de conteúdos, realização de atividades entrega de tarefas e gestão do processo de aprendizagem (KLERING, 2014).

Há no mercado inúmeras opções de AVA (BEAR *et al.*; 2008; MESQUITA, PIVA JR e GARA, 2014; PEIXOTO e SILVEIRA, 2014), tanto com licenças sem custo, quanto com licenças pagas, desenvolvidos por empresas privadas, universidades e órgãos governamentais (ROSINI, 2014). Valente e Matar (2007) indicam que o *Blackboard* é um dos principais AVA proprietários e o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), que tem licença gratuita tem sido cada vez mais utilizado no Brasil.

As discussões sobre como utilizar o AVA detêm-se em torno de questões acerca de propiciar a interação, como possibilitar a cooperação entre os interagentes, como coordenar essa comunicação e como utilizá-lo para auxiliar na construção da aprendizagem (LUCIANO, BOFF e CHIARAMONTEAS, 2010). Entretanto, com o avanço da EaD, os gestores educacionais passaram a lidar com novos desafios. Eles têm procurado desenvolver procedimentos e encontrar alternativas para resolver questões de formas diferenciadas, muitas vezes inéditas, pois a EaD implica em mudanças significativas na tecnologia, nos processos de negócio, na cultura organizacional e na estrutura das instituições que decidem adotá-la (MOORE e KEARSLEY, 2007). Mill (2010) complementa indicando que há limitações e benefícios no uso de qualquer tecnologia na prática educacional baseada em TI.

Para Moore e Kearsley (2007), um sistema de EaD é formado por todos os processos e componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. As organizações de EaD devem ser estudadas e avaliadas como sistemas. Um sistema inclui subsistemas de fontes de

conhecimento, criação, transmissão, interação, aprendizado e gerenciamento. Na prática, quanto mais integrados estiverem, maior será a eficácia da organização de EaD .

Em relação aos desafios das IES frente ao contexto até aqui apresentado, Rizzatti e Rizzatti Jr. (2004), percebem essas instituições como sistemas sociais altamente complexos e dinâmicos, que resultam em diversos conflitos de grupos internos e externos. Muitos desses conflitos são gerados pela heterogeneidade de sua estrutura social e acadêmica, pelos objetivos e valores de grupos que divergem quanto aos seus interesses.

Essa visão permite a compreensão de Mora e Hortale (2003) de funções institucionais que promovam a atratividade e a competitividade na instituição, aumentando o que Esteves (2007) evidencia como atratividade e visibilidade institucional para uma posição de mercado. Por meio desta compreensão, consolida-se uma sistemática direcionada a maximização de oportunidades na educação não somente sobre seus objetivos e funções, mas também acerca de sua estrutura, organização e administração, assim como sobre a eficiência e qualidade do seu trabalho, seus serviços, e a maneira como vem empregando os recursos oriundos da sociedade (ESTRADA, 2000; SARTURI, WUNSCH e POMNITZ, 2015).

Para Bertoldi (2006), na gestão das IES, os principais elementos a serem considerados no processo de orientação de longo prazo são pautados na missão e visão, nas questões estratégicas, nas metas institucionais, na avaliação e no aprendizado. A missão e a visão estão estritamente relacionadas às questões estratégicas da instituição, sobretudo no sentido de consolidar a identidade institucional (BRASIL, 2004).

Ferreira e Mill (2014) e Vieira *et al.* (2012) complementam que as IES públicas, em especial, têm realizado esforços para desenvolver sua atuação na modalidade de EaD. Essas iniciativas articulam-se no âmbito da graduação, pós-graduação e extensão universitária⁵. A gestão eficiente de uma IES possui grande multiplicidade, pois a criação de valor para professores, alunos, funcionários e sociedade está fundamentada no gerenciamento equilibrado dos ativos intangíveis como conhecimentos, processos, sistemas e informação e também no

⁵ O contexto desta pesquisa tratará do projeto de extensão universitária desenvolvido pela UFSC, denominado Aluno Integrado. A delimitação do estudo será apresentada na seção 1.6 e o detalhamento do curso será apresentado no Capítulo 5.

planejamento e no controle dos recursos financeiros que serão traduzidos na prestação de serviços educacionais e na perenidade financeira do negócio, no caso de instituições privadas (SILVA, 2008; ROSINI, 2014; PISTORI, 2015).

Assim, com o desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento e suas implicações tecnológicas e gerenciais, tem se mostrado cada vez mais urgente discussão da EaD e suas práticas nas IES (OLIVEIRA, 2012; PONTES, 2012; ALONSO, 2014; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2014; ROSINI, 2014).

Para Vieira *et al.* (2012) como as universidades públicas têm ampliado suas atuações no campo da EaD, é natural que encontrem dificuldades. As estruturas organizacionais das IES públicas foram criadas para o ensino presencial, ou seja, envolvem espaço físico construído, presença de alunos e professores, dinâmica curricular de cursos, laboratórios de pesquisa, processo burocrático-administrativo e recursos orçamentários para a operacionalização nesse formato.

A institucionalização da EaD nas IES constitui-se por um *continuum* de caráter complexo e de natureza progressiva e sua ocorrência perpassa aspectos ideológicos, políticos, institucionais e organizacionais, que se articulam por níveis e em tempos distintos (FERREIRA e CARNEIRO, 2013). Entretanto, com o avanço da EaD é preciso que se estabeleça uma institucionalização da modalidade em unicidade, considerando os processos de ensino, pesquisa e extensão e, da mesma forma, na gestão das universidades públicas. A disseminação do oferecimento de cursos e das IES públicas na modalidade a distância potencializa o debate sobre o futuro da modalidade. As questões de operacionalização precisam ser debatidas e propostas oferecidas para que o processo de EaD se torne uma prática efetiva nas IES (VIEIRA *et al.*, 2012).

No processo de gestão da EaD em IES públicas é necessário que sejam definidos os papéis dos atores envolvidos (FERREIRA e MILL, 2014). Esta definição não está relacionada somente às funções, mas também no estabelecimento de processos, fluxos e nas formas ou procedimentos para que os objetivos sejam alcançados. O detalhamento das ações deve priorizar o grau de importância, estratégias, rotinas, atividades acadêmicas e administrativas, buscando a simplificação, a racionalização e a padronização das normas, com o objetivo de viabilizar a criação de mecanismos de avaliação de metas, que possam permitir a incorporação de práticas de revisão e melhoria contínua dos processos (COSTA e WEINZIERL, 2014).

Para Jimoyiannis (2010) e Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), não é suficiente ter acesso a novas tecnologias que possam ser usadas de forma integrada, mas, é preciso saber como utilizá-las. Embora inúmeras organizações tenham concentrado esforços para incrementar sua atuação na EaD, são ainda incipientes as discussões sobre o papel da TI na gestão da EaD (SILVA, 2013). Ortiz (2015) complementa indicando que, nesse cenário, ocorrem modificações nas formas de se entender educação e no modo de geri-la, onde a gestão é um processo dinâmico, construído no cotidiano das ações tomadas pela equipe diretiva.

O AVA, enquanto uma das Tecnologias Digitais que viabilizam a EaD, não tem correspondido como um elemento na gestão e avaliação da qualidade da modalidade (WANG *et al.*, 2010). Entende-se que, ao associar sua utilização à gestão poder-se-ia facilitar a tomada de decisão dos administradores, pois a gestão e a rotina de um curso a distância não estão suficientemente relacionados, conforme estudos de Oliveira (2006), Terçariol *et al.* (2008), Oliveira, Nakayama e Pilla (2011) e, Oliveira e Nakayama (2014).

Observando a emergência da Sociedade do Conhecimento/Sociedade em Rede, se a utilização da TI no contexto educacional brasileiro tem se mostrado cada vez mais relevante e difundida, como se pode compreender e explicar os processos relacionados à gestão da EaD pelas IES? Além de plataformas para inclusão de textos, vídeos e realização de atividades síncronas e assíncronas, as Tecnologias Digitais como o AVA, podem ser utilizadas para a gestão da EaD? Como os gestores das IES têm utilizado informações geradas pelo AVA para a tomada de decisões estratégicas, táticas e operacionais? Em que medida as Tecnologias Digitais permitem responder ao andamento qualitativo e quantitativo da EaD? De que forma a TI pode relacionar-se com as atividades que buscam impulsionar a organização a atingir seus objetivos acadêmicos e administrativos? Como isso ocorre em uma universidade pública?

Este trabalho emana como uma alternativa para investigar sobre a utilização do AVA, como instrumento de gestão da EaD, considerando-se a utilização da TI no contexto universitário brasileiro, em especial numa universidade pública. Assim, buscando sumarizar as indagações e estabelecer a amplitude do estudo, a questão de pesquisa é apresentada na próxima seção.

1.2 - QUESTÃO DE PESQUISA

Esta pesquisa procura responder a seguinte questão:

Quais são e como atuam os fatores que influenciam a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância em uma universidade pública?

1.3 - OBJETIVOS

1.3.1 - Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma teoria substantiva⁶ dos fatores que influenciam a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância em uma universidade pública.

1.3.2 - Objetivos específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Caracterizar a percepção dos gestores de Educação a Distância, considerando suas atividades, suas formas de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem e a suas visões a respeito do curso onde atuam.
- Identificar os fatores mais relevantes, incluindo o processo central, da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância, no contexto da pesquisa.
- Criar um esquema teórico que represente como atuam os fatores que influenciam a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância, sob a ótica dos gestores.
- Definir os mecanismos de ação/interação do processo central, relacionando-os com o esquema teórico.

⁶ Uma teoria substantiva, que é resultado da utilização do método da *Grounded Theory* (detalhado no capítulo 3), busca a explanação integrada de conceitos, por meio de declarações de relações, de uma área e contexto específicos, que vai além da simples descrição e ordenamento conceitual (STRAUSS e CORBIN, 2008).

1.4 - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Esta seção busca esclarecer, no âmbito acadêmico, a origem do estudo e a motivação do pesquisador, inclusive em relação a demais trabalhos já realizados pelo grupo de pesquisa e busca apontar porque o tema é importante para a área de pesquisa. Além disso, na esfera gerencial, busca responder como o estudo pode contribuir para auxiliar os gestores de IES na gestão da EaD.

No campo acadêmico, a pesquisa pode ser entendida como resultado do processo de construção da identidade do pesquisador e sua dedicação à pesquisa em Tecnologia da Informação, EaD e gestão educacional. Esse processo perpassa pela interação das suas trajetórias acadêmica e profissional de mais de quinze anos na área de tecnologia, dez anos na área de EaD e de cinco anos a área de gestão acadêmica. Ao longo desse tempo, o pesquisador tem participado de inúmeros projetos, exercendo desde funções operacionais, como suporte, tutoria, desenvolvimento de sistemas, até questões estratégicas, como o planejamento, elaboração de conteúdo e a concepção de projetos de TI.

É importante destacar a importância desses aspectos, em função da natureza qualitativa da pesquisa, onde resultado final esperado compreende a elaboração de uma teoria substantiva. Como indica Glaser (1978, p. 25) “é importante escolher um tema de pesquisa dentro de uma área de estudos duradoura, que o pesquisador tem tratado por toda vida (*life cycle interest*) e que constantemente se repropõe a estudar, de diferentes maneiras, nos vários âmbitos de pesquisa nos quais trabalha”. Dessa forma, a construção de uma teoria substantiva sobre o tema poderá revelar explicações acerca do fenômeno em estudo e estimular novas pesquisas.

O estudo integra a linha de pesquisa que se dedica a estudar AVA e EaD, no Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), vinculada ao Departamento de Engenharia do Conhecimento (DEGC) da UFSC. No Núcleo, teses de Pacheco (2010), que desenvolveu uma teoria substantiva sobre a evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil; Soares (2012), que construiu uma teoria substantiva sobre gestão do conhecimento e conflitos interorganizacionais em EaD e Rissi (2013), que pesquisou a confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no AVA, têm se

dedicado a temática da EaD e a utilização do método da *Grounded Theory*⁷ (GT).

Logo, este estudo pode representar um avanço ao aprofundar a relação entre AVA e a gestão da EaD, até então presente de forma incipiente nas pesquisas que o precederam no grupo de pesquisa, além de atender a perspectiva interdisciplinar que é inerente ao NEOGAP (NUNES *et al.*, 2013) e ao PPGEGC. O estudo também pode avançar no entendimento do método da GT, já que considera as abordagens adotadas pelas pesquisas que o antecederam. Além disso, a revisão de literatura de Shaikh e Karjaluoto (2015), que considerou mais de 150 artigos, publicados de janeiro de 2000 a dezembro de 2014, identificou inúmeras lacunas nas pesquisas em TI. Os autores sugerem que há escassez de estudos qualitativos na área e recomendam a realização de pesquisas sobre AVA e sobre impactos da pós-adoção ou uso contínuo desses sistemas, onde o presente estudo de insere.

Em relação a importância do tema, cabe destacar que em meados dos anos 2000, a partir da regulação da EaD no Brasil⁸ e com o avanço e presença cada vez mais intensa da TI nos mais diversos âmbitos da sociedade, se vislumbrou possibilidades para a “modernização” de processos e políticas de educação em IES públicas e privadas (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2014). O centro da discussão em torno da EaD transitava em questões do tipo “como implementar?”, “será muito arriscado?”, “conseguiremos economizar?”, “nosso aluno está preparado para utilizar uma ferramenta *on-line*?”, “nossos alunos têm acesso à internet?” (BARROS, 2003; ALONSO, 2014).

Alguns anos depois, percebe-se que muito se avançou, em aspectos pedagógicos e técnicos, ou seja, na perspectiva de alunos e professores, entretanto, a perspectiva dos gestores da EaD ainda tem permanecido à margem das discussões aprofundadas sobre o tema. Dessa forma, é preciso reconfigurar essas questões, pois tanto a EaD já é uma realidade, quanto a TI está difundida de uma maneira muito mais profunda. Pode-se observar isso frente à quantidade e diversidade de

⁷ *Grounded* é um adjetivo que não possui significado literal em português. Neste documento optou-se por utilizar o original em inglês para preservar a riqueza semântica do termo. A tendência é manter o uso da locução em inglês, mesmo em textos publicados em português, como prefere a comunidade científica.

⁸ O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a partir de 2005 o MEC criou as condições para uma expansão do ensino superior a distância, tanto no setor ensino público quanto no ensino privado.

*gadgets*⁹ e redes sociais hoje disponíveis e a forma bastante natural com que os indivíduos lidam com elas.

No âmbito gerencial, pode-se citar a importância em se elucidar os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, no contexto da pesquisa. O estudo procura revelar a percepção dos gestores de IES, considerando suas atividades, suas formas de utilização do AVA e a suas visões a respeito da EaD. Isso poderá contribuir para a melhor compreensão do fenômeno da gestão da EaD.

Belloni (2001) ainda destaca que uma tendência significativa é o investimento em tecnologias, não apenas em equipamentos, mas também na pesquisa de metodologias adequadas e na formação para o seu uso. Esse quadro remete à oportunidade de contribuição deste estudo tanto na melhoria da eficiência e da eficácia dos métodos de gestão existentes, quanto na criação de novos mecanismos para a melhoria de processos de gestão da EaD.

Para Falqueto e Farias (2013), na realidade das universidades públicas, a complexidade estrutural e organizacional acaba gerando distorções com a plena identidade das funções de ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, é necessário repensar sua gestão e combater características que prejudicam a sua dinâmica gerencial e a busca por resultados e eficiência, sendo este que neste aspecto o presente estudo poderá contribuir, revelando processos de gestão da EaD em uma IES pública.

O cenário de difusão de novas tecnologias, técnicas e procedimentos, também justifica e subsidia a relevância deste estudo, na medida em que o gestor deve, nesse contexto, cada vez mais, dirigir, coordenar, planejar, avaliar e decidir baseado em TI. Os resultados da pesquisa podem trazer ainda informações valiosas para práticas gerenciais na área substantiva da pesquisa. A descoberta dos fatores que influenciam a utilização do AVA e como influenciam, pode nortear a construção de recursos tecnológicos que considerem o processo de gestão e por consequência, possam apoiá-lo.

A partir das considerações sobre a origem da pesquisa, seu vínculo com o NEOGAP, sobre sua importância para a gestão da EaD, pode-se entender que o estudo apresenta relevância acadêmica e gerencial, que justificam sua execução. Destaca-se ainda que a

⁹ São dispositivos eletrônicos portáteis como PDAs, celulares, *smartphones*, leitores de MP3, entre outros, esse termo é utilizado também para se referir a um *software*, módulo, ferramenta ou serviço menor que pode ser agregado a um ambiente maior.

investigação, ao utilizar o método da GT poderá trazer novos olhares para gestores, educadores e interessados em geral, nas áreas de conhecimento que envolvem a gestão da EaD, em especial em universidades públicas.

1.5 - INEDITISMO E ORIGINALIDADE

Para apresentar o ineditismo e originalidade da pesquisa, nesta seção, são indicadas as conclusões de duas revisões integrativas realizadas pelo pesquisador. Também são apresentados resultados de análises dos estudos concluídos no âmbito do EGC sobre AVA e a respeito da EaD.

A primeira revisão integrativa, realizada em 2013, buscou mapear os estudos sobre aspectos que podem caracterizar o AVA na gestão da EaD nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus*, *Ebsco* e *Scielo*. O método da revisão integrativa possui a capacidade de sistematizar o conhecimento científico relacionado a uma determinada área (JACKSON, 1980; WHITTEMORE e KNAFL, 2005; BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011).

Na revisão, foram localizados 78 artigos, sendo que destes, 14 artigos completos foram selecionados para compor a análise. Foi possível esboçar o comportamento histórico e perceber que há o interesse crescente da comunidade acadêmica dos mais variados países, como Inglaterra, Espanha, Estados Unidos, África do Sul, Austrália e Emirados Árabes para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos temas adjacentes à revisão integrativa.

A pesquisa também identificou os autores, objetivos e delineamentos das pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o tema. Cerca de 43% são pesquisas de campo (*survey*), 36% utilizaram o delineamento de estudo de caso e aproximadamente 21% utilizaram o delineamento de pesquisa experimental. A revisão integrativa permitiu identificar que dentre as fontes de publicações com maior quantidade de artigos sobre o tema destaca-se o periódico *Computers & Education*, com cerca de 57% dos artigos analisados.

Também se identificou o AVA que cada artigo apresentou como contexto para levantamento de dados, estudo de caso ou como ambiente para experimento. Dos artigos analisados, 35% do total não mencionam o AVA utilizado como contexto, 28% indicaram a utilização do MOODLE, 14% indicaram a utilização do ambiente *Blackboard* ou *Sakai* e apenas um artigo indicou a utilização de um ambiente chamado *Ping Pong*, estes dois últimos pouco conhecidos no Brasil.

Em relação às categorias principais de ferramentas em uma plataforma educacional a partir de Roque *et al.* (2004), todos os artigos analisados apresentaram alguma associação com as categorias Coordenação ou Apoio administrativo ou ambas, o que confirma a relevância dos artigos analisados para responder a questão de pesquisa da revisão integrativa. Entretanto, o planejamento ou a estratégia de EaD relacionada ao AVA não foram o escopo principal de nenhum dos artigos analisados. A revisão apontou para oportunidades de pesquisa e contribuiu para que se possa compreender o cenário bibliográfico dos estudos sobre AVA, estratégia e gestão. Destaca-se que não foram encontrados estudos que utilizaram a GT como um método de pesquisa para explorar o tema, carência que esta pesquisa buscará suprir.

Na segunda revisão integrativa, também realizada em 2013, buscou-se analisar as teses de doutorado sobre AVA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O método orientou a coleta de 58 trabalhos, sendo que 50 compuseram o *corpus* da análise. Levantou-se o número de teses produzidas pelas universidades entre 2003 e 2012, suas áreas temáticas, as palavras-chave utilizadas, os métodos de pesquisa empregados, os AVA utilizados como contexto ou objeto das teses e a aderência às categorias de ferramentas em plataformas educacionais pertinentes a cada um dos estudos também a partir de Roque *et al.* (2004).

Quanto às áreas temáticas, a maioria das teses teve origem na Informática na Educação, com 17 publicações (34%). A segunda maior área foi a Educação, com 13 teses (26%). Depois aparecem a Enfermagem com 4 teses (8%) e a Linguística e Letras ambas com duas teses (4%). Analisando-se as palavras-chave do conjunto de teses e que resultou em uma *Tagcloud*¹⁰ contendo 50 palavras, observou-se as seguintes ocorrências: educação (n=29), aprendizagem (n=27), ensino (n=24), distância (n=20), e ambiente (n=17). Observou-se que, apesar das palavras encontradas serem bastante amplas, estas referem-se predominantemente a questões pedagógicas em detrimento de questões tecnológicas ou administrativas.

Após analisar os métodos de pesquisa empregados nas teses, foi possível concluir que a maioria utilizou o método de estudo de caso, totalizando 64% (n=32), sendo que os demais utilizaram os métodos experimental e *survey*, sendo respectivamente 28% (n=14) e 8% (n=4) dos trabalhos. Em relação aos AVA como contexto ou objeto da tese,

¹⁰ Nuvem de palavras é uma representação visual de palavras, considerando sua ocorrência em dado contexto.

20% (n=10) utilizaram o MOODLE, 14% (n=7) utilizaram o TelEduc, 10% (n=5) utilizaram o ROODA¹¹, 4% (n=2) utilizaram o Amadis, 36% (n=18) utilizaram outros ambientes, diferentes dos já citados e 16% (n=8) não mencionaram o ambiente utilizado.

Em relação às categorias principais de ferramentas em uma plataforma educacional, percebeu-se que 27% (n=43) dos trabalhos tiveram como foco a categoria Coordenação, 24% (n=38) a categoria Apoio Administrativo, 16% (n=25) a categoria Comunicação e Interação, 12% (n=19) a categoria Avaliação, 12% (n=20) a categoria Recursos Didáticos, 8% (n=13) a categoria Interface e apenas 1% (n=2) utilizou como foco de estudo apenas a categoria Navegação.

A revisão apontou ainda para oportunidades de pesquisa, a partir da análise dos dados levantados e contribuiu para que se pudesse compreender o cenário da pesquisa científica brasileira dos estudos sobre os AVA no período. Assim, tendo em vista o panorama apresentado do desenvolvimento científico de estudos sobre AVA, foram sugeridos estudos com foco na funcionalidade: de produção dos alunos no AVA; de coordenação e comunicação dos AVA e, de cooperação e administração dos AVA, que podem pesquisar os possíveis papéis do AVA na gestão de cursos em EaD, envolvendo questões de planejamento e acompanhamento pelas instituições de ensino e gestores da modalidade, aspecto que esta tese busca investigar.

Quanto ao ineditismo e originalidade desta pesquisa no âmbito do EGC, foram identificadas seis teses sobre AVA. Três teses de 2013: Quevedo (2013) propôs recomendações para o desenvolvimento de AVA inclusivos e compartilhamento de conhecimento; Rissi (2013) apresentou fatores que interferem nas relações interpessoais e na confiança para o compartilhamento de conhecimento em AVA e, Carvalho (2013) propôs um *framework* conceitual do AVA colaborativo para formalizar e representar os processos estruturantes na promoção do acesso e compartilhamento do conhecimento entre universidades. Em 2012 foi defendida uma tese sobre AVA: Soares (2012) construiu uma teoria substantiva sobre a gestão do conhecimento em situações de conflito em EaD. Por fim, em 2011, foram defendidas duas teses: Obregon (2011) propôs recomendações para processos de compartilhamento de conhecimento em AVA inclusivo e, Frantz (2011) estabeleceu diretrizes que promovam a criação e o compartilhamento do conhecimento artístico e cultural de uma comunidade utilizando

¹¹ Rede Cooperativa de Aprendizagem, desenvolvido no Núcleo de Tecnologias Digitais aplicadas à Educação da sua Faculdade de Educação da UFRGS.

ferramentas de TI. Dentre as teses, destacam-se os dois estudos desenvolvidos no NEOGAP: Rissi (2013) e Soares (2012), que utilizaram o método da GT. Entretanto, constatou-se que, dos estudos selecionados, nenhum deles apresentou contribuição com relação aos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD.

Ainda em sobre o ineditismo desta pesquisa no âmbito do EGC, foram identificadas doze teses sobre EaD. Duas teses de 2015: Bleicher (2015) propôs recomendações para que as equipes multidisciplinares de produção de material didático para EaD obtenham melhorias no desenvolvimento de suas atividades intensivas em conhecimento e, Alarcon (2015) criou diretrizes para a implantação das práticas de gestão do conhecimento no contexto da EaD, com foco no processo de produção de AVA. Duas teses de 2014: Lenzi (2014) desenvolveu um *framework* embasado na teoria da gestão do conhecimento, buscando impulsionar o desempenho desse sistema por meio do compartilhamento do conhecimento entre os atores do processo de gestão da tutoria e, Mülber (2014) desenvolveu um *framework* para apoiar a implementação de mídias móveis no ensino formal e integrado à educação superior a distância. Uma tese em 2013: Ribas (2013) analisou, no âmbito da EaD, as contribuições do método preconizado por Juarez Thiesen para construção e análise de cenários prospectivos, aplicado ao planejamento educacional, com o aporte da gestão do conhecimento.

Foram desenvolvidas três teses em 2010: Brito (2010) propôs um modelo de Universidade Aberta para a EaD no ensino superior em Moçambique; Schuelter (2010) construiu um modelo de EaD empregando ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento e, Pacheco (2010) desenvolveu uma construção teórica da gestão do curso de administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática. Em 2009 foi defendida uma tese: Locatelli (2009) resgatou os elementos constitutivos da formação dos professores que atuam em educação ambiental para sistematizar uma base de conhecimento, de caráter interdisciplinar, considerando os princípios da sustentabilidade. Em 2008, Otero (2008) analisou como acontece o desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível nos cursos de ensino superior, ministrados a distância. Em 2007, Beber (2007) construiu uma estratégia didático-pedagógica para a educação básica e profissionalização de jovens e adultos em espaços prisionais, na modalidade da EaD, visando reeducação, reinserção e ressocialização. Por fim, em 2006, Vieira (2006) construiu um modelo de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância como suporte a gestão do ensino superior.

Dentre as teses, destaca-se o estudo desenvolvido no NEOGAP: Pacheco (2010), que utilizou o método da GT. Também foi constatado que, apesar do estudo de Alarcon (2015) identificar o compartilhamento de conhecimento no processo de produção de AVA, caracterizando o mapeamento do fluxo de produção e os atores educacionais, nenhum dos estudos analisados apresentou contribuição com relação aos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, que é o enfoque da presente pesquisa.

Assim, a partir da revisão integrativa que buscou mapear os estudos sobre aspectos que podem caracterizar o AVA na gestão da EaD nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus*, *Ebsco* e *SciELO*, da revisão integrativa que buscou analisar as teses de doutorado relacionadas aos AVA da BDTD e da análise dos estudos no âmbito do EGC sobre AVA e sobre EaD, pode-se demonstrar e assegurar o ineditismo e a originalidade deste estudo.

1.6 - DELIMITAÇÃO

A qualidade e o poder explicativo de uma teoria substantiva podem ser comprometidos caso a pesquisa não esteja adequadamente delimitada. A delimitação desta pesquisa, ou seja, a definição clara do seu foco passa pelas seguintes definições: delimitação do objeto de estudo, delimitação do tema, delimitação temporal e delimitação espacial. Nota-se que não se estabeleceu, *à priori*, que os processos envolvidos na utilização do AVA na gestão da EaD compreendem processos de gestão do conhecimento. Caso este aspecto se concretize, será fundamentado a partir dos dados. Ressalta-se que o pesquisador qualitativo, na medida do possível, deve evitar adentrar em campo com constructos pré-concebidos que possam direcionar sua análise.

Em relação à delimitação do objeto de estudo, esta pesquisa tem como objeto a segunda edição do programa de extensão da UFSC denominado como Projeto Aluno Integrado. O Aluno Integrado compõe o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. O Programa foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, com o nome de Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Essa formação é oferecida para alunos a partir do nono ano do ensino fundamental, com carga horária de 180 horas e duração aproximada de cinco meses. O Programa se caracteriza por um enfoque interdisciplinar, onde os temas são abordados a partir das relações entre a TI e a educação básica, contemplando tópicos como conceitos básicos de informática, comunicação e produção de

conhecimento via *web*, projetos educacionais apoiados pela TI, redes de computadores, pesquisa na *web*, (SILVEIRA *et al.*, 2011).

O Programa possui uma metodologia que facilita a escalabilidade e sua disseminação, de modo que seja possível atender a um número maior de alunos e educadores e garantir a continuidade do processo. Para isso, foi utilizado um AVA, denominado E-Proinfo, para o ensino de informática a distância (ALUNO INTEGRADO, 2015).

A seleção do caso é fundamental para a qualidade do resultado final da pesquisa, principalmente no tocante à elaboração de uma teoria substantiva. Neste sentido, levou-se em consideração para a escolha do caso: a utilização preponderante do AVA para a realização das atividades do curso; a experiência dos gestores do programa com EaD e com a gestão; a acessibilidade do pesquisador aos participantes da pesquisa, assim como também às demais fontes de dados necessárias.

A delimitação do tema envolve a compreensão, a partir da análise do AVA como instrumento de gestão da EaD, onde se busca investigar como ocorre percepção da gestão pelos indivíduos envolvidos no processo de EaD. O foco da pesquisa consistiu em identificar e analisar elementos e aspectos relacionados com o processo de gestão da EaD, considerando o AVA, ou seja, na tecnologia como um mecanismo de gestão.

A delimitação temporal da pesquisa ocorre entre 2013 e 2014, quando do oferecimento da segunda edição do Projeto do Aluno Integrado na UFSC. A revisão de literatura concentra-se no período a partir do ano 2000, quando a temática da EaD ganha destaque. Ressalta-se que pelo fato de que grande parte da equipe de gestão do curso também ter atuado na primeira edição, oferecida em 2010, puderam ser resgatadas experiências também desta edição. A delimitação espacial da pesquisa compreende o âmbito da UFSC, especialmente os setores de gestão e tecnologia que dão suporte ao Projeto. Essa delimitação justifica-se na medida em que busca a elaboração de uma teoria substantiva pertinente a um contexto temporal e espacial bem-definidos e que possam responder ao problema de pesquisa.

1.7 - ADERÊNCIA AO PPGECEG

Este trabalho integra a área de concentração de Mídia e Conhecimento do PPGECEG da UFSC. A área trata do “desenho, desenvolvimento e avaliação de mídia voltada a catalisar a habilidade de grupos de pensar, comunicar, apreender, e criar conhecimento, focando a inserção da tecnologia, na pesquisa e extensão, em três ciências

básicas: educação, comunicação e mídia” (ECG, 2015). As pesquisas da área buscam investigar como se criam e evoluem as conexões entre indivíduos em sistemas de inteligência coletiva.

Tanto o PPGECC quanto o tema de pesquisa têm caráter interdisciplinar. Com relação ao tema proposto por esta pesquisa, Moore e Kearsley (2007) apontam que a área de EaD tem natureza multidimensional, ou seja, trabalha com a interface entre diversas áreas do conhecimento. Conforme a definição dada pela própria área de Mídia e Conhecimento (ECG, 2015), buscou-se desenvolver um trabalho com as diversas perspectivas da tecnologia, mídia, ensino e aprendizado, de forma tal a investigar e desenhar modelos tecnológicos.

Para Belloni (2002), as inovações educacionais decorrentes da utilização dos recursos técnicos mais avançados para a educação, o que inclui não somente a TI, mas também as técnicas de planejamento inspiradas nas teorias de sistemas, por exemplo, constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação propriamente dita, para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas, ou seja, a Sociedade do Conhecimento. Neste sentido, o AVA também pode auxiliar como ferramenta para a gestão do conhecimento (COUTINHO, 2009) Segundo o mesmo autor, caso o AVA consiga organizar toda a informação e facilitar, por exemplo, pesquisas para solução de problemas, poderão haver avanços na compreensão de como ocorre a difusão de conhecimento.

Nesta pesquisa se trabalhou com a explicitação do conhecimento dos atores envolvidos a respeito da problemática, daí também emerge sua aderência como problemática interdisciplinar (MINAYO, 1994; FAZENDA, 2002; ALVES, BRASILEIRO e BRITO, 2004; FAVARÃO e ARAÚJO, 2004; THIESEN, 2008; PACHECO *et al.*, 2010). O estudo também possui aderência a demais trabalhos já realizados no núcleo de pesquisa e que se dedicaram ao Projeto Aluno Integrado, ao AVA, a EaD e também buscaram fazer uso do método da GT (PACHECO, 2010; SOARES, 2012; RISSI, 2013).

É importante citar que alguns trabalhos anteriores desenvolvidos no PPGECC abordaram temas que compõem o escopo desta tese. Embora esses estudos já tenham sido apresentados na seção 1.5, que trata do ineditismo e originalidade da pesquisa, cabe referenciá-los nesta seção, para compor a aderência desta pesquisa com o PPGECC. Foram identificadas seis teses sobre AVA: Quevedo (2013), Rissi (2013), Carvalho (2013); Soares (2012), Obregon (2011) e Frantz (2011). Além disso, foram identificadas doze teses sobre EaD: Bleicher (2015),

Alarcon (2015), Lenzi (2014), Mülber (2014), Ribas (2013), Brito (2010), Schuelter (2010), Pacheco (2010), Locatelli (2009), Otero (2008), Beber (2007) e Vieira (2006). Desta forma, a pré-existência de dezoito estudos, com escopos e olhares diferentes da presente pesquisa, mas que também tratam de AVA ou EaD, permite evidenciar a aderência do tema desta pesquisa ao PPGECCG.

1.8 - ESTRUTURA DA TESE

A parte I, “Apresentação”, envolve dois capítulos: este, intitulado “Introdução”, traz uma visão geral da pesquisa e o segundo capítulo, “Fundamentação Teórica”, expõe elementos essenciais da revisão da literatura, a partir das indicações de Strauss e Corbin (2008).

Já a parte II, “Método”, envolve dois capítulos: o terceiro capítulo, “Procedimentos Metodológicos”, apresenta o posicionamento epistemológico, o método da *Grounded Theory* e o desenho da pesquisa. O quarto capítulo, “Construção da Teoria”, elucida o processo de elaboração da teoria substantiva.

A parte III, “Resultados e Discussão”, envolve cinco capítulos que desenvolvem a teoria substantiva. O quinto capítulo, “Percepções dos Gestores do Projeto”, caracteriza a percepção dos participantes do estudo. O sexto capítulo, “Categorias, Propriedades e Dimensões”, identifica os aspectos mais relevantes do processo de utilização do AVA na gestão da EaD, no contexto da pesquisa. O sétimo capítulo, “Hipótese Fundamental e Proposições”, apresenta um esquema teórico que representa como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. O oitavo capítulo, “Processo Central da Teoria”, retrata a categoria central e sua dinâmica de ação/interação. O nono capítulo, “Retorno à Literatura”, discute a teoria desenvolvida frente a outras perspectivas teóricas e com resultados de outras pesquisas que envolveram a temática deste trabalho.

A parte IV, “Reflexões”, envolve o décimo capítulo, “Considerações Finais”, que traz as principais descobertas do estudo, confrontando-as com o problema de pesquisa e com os objetivos inicialmente propostos. Além disso, são indicadas as restrições e sugestões para novas investigações.

Ao final, além das “Referências”, o documento apresenta “Apêndices”, que buscam elucidar e documentar questões descritas ao longo do texto. O próximo capítulo, complementa a apresentação da pesquisa, trazendo sua fundamentação teórica.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico do estudo. Conforme apontam Strauss e Corbin (2008), para condução de uma *Grounded Theory* não é necessário rever, antecipadamente, a literatura da área de forma exaustiva, pois, para os autores, é impossível saber quais serão os problemas emergentes ou quais conceitos teóricos irão surgir no decorrer da pesquisa. Portanto, o pesquisador não deve aprofundar a teoria em demasia, para não correr o risco de ser “reprimido” ou “sufocado” por ela. É preciso ter o cuidado para que o referencial teórico seja utilizado para aumentar e não restringir o desenvolvimento da teoria.

Respeitando as diretrizes do uso de literatura indicados por Strauss e Corbin (2008), nas próximas seções são apresentados elementos teóricos relacionados à Tecnologia da Informação (TI), à Educação a Distância (EaD), ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e ao AVA na gestão da EaD.

2.1 - TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI)

A função exercida pela Tecnologia da Informação (TI) nas organizações mudou, de forma significativa, ao longo do tempo (LAURINDO, 2009; PIMENTEL, FREITAS e SIQUEIRA, 2011; SILVA, 2013; ROSINI, 2014; SANTOS, 2015). Neste estudo se corrobora com Laurindo (2009), ao se entender o conceito de TI de maneira ampla, englobando telecomunicações e automação, bem como todo um espectro de tecnologias de *hardware* e *software* utilizadas pelas organizações para fornecer dados, informações e conhecimento. Essa visão abrangente da TI está presente na ideia de “convergência digital”, uma expressão que tem sido utilizada na indústria de tecnologia. Turban, Rainer e Potter (2005) complementam o conceito, indicando que TI é uma coleção de recursos de informação de uma organização, seus usuários e a gerência que os supervisiona, inclui a infraestrutura e todos os outros sistemas de informação em uma organização, onde são coletadas, processadas, armazenadas, analisadas e disseminadas as informações destinadas à um determinado contexto organizacional.

Inicialmente, com as restrições de *hardware* e *software* havia muita limitação nas possibilidades das aplicações da TI, onde a ênfase era voltada para aplicações mais estruturadas e menos complexas. Entretanto, com o avanço tecnológico, novas possibilidades no uso da tecnologia foram se consolidando (ROSSETTI e MORALES, 2007).

Dessa forma, em muitas organizações, a TI evoluiu de uma orientação tradicional, de suporte administrativo para um papel estratégico. Ela não apenas sustenta as estratégias de negócio existentes, mas também permite que sejam viabilizados novos métodos empresariais e novas relações interorganizacionais (ALBERTIN, 2001; LAURINDO, 2009).

Embora autores como Venkanesh *et al.* (2008) e Shaikh e Karjaluoto (2015) sustentem que grande parte da TI é subutilizada, pois os usuários utilizam somente os recursos mínimos oferecidos pela tecnologia, o desenvolvimento da TI gerou mídias interativas que possibilitam a aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento por meio de redes, com permutabilidade dos papéis de fonte e receptor. Moran, Masetto e Behrens (2014) compartilham a visão de que a TI pode ser utilizada como ferramenta para auxiliar o desenvolvimento de aptidões para a atuação dos indivíduos na Sociedade do Conhecimento.

Para Albertin (2001) a aderência entre as contribuições e as variáveis e os fatores críticos de sucesso dos projetos de TI é bastante intensa. Isso demonstra que as organizações, em geral, têm uma boa percepção tanto do valor estratégico da TI, como da importância do tratamento adequado de determinados aspectos para aumentar as chances de sucesso de seus projetos. A TI pode ser um importante elemento de inovação, não somente pela sua aplicação direta, mas também por se tratar de um caminho para modificações que viabiliza e potencializa, dentre as quais, aqui se destaca a Educação a Distância (LAURINDO, 2009), pois no cenário da globalização, na qual proliferam organizações virtuais e o *e-business*, há grandes expectativas geradas em relação ao seu potencial.

Porém, somente na década de 1990, houve a inserção da TI em projetos de EaD (SOUZA, 2005; PEIXOTO e SILVEIRA, 2014)¹². Neste contexto, cresceu o interesse em pensar a interatividade oferecida pela TI e suas consequências para a educação e a cultura (SARTORI e GARCIA, 2009; PIMENTEL, FREITAS e SIQUEIRA, 2011). Bartolomé (2014) coloca que a TI tem se inserido na universidade ao mesmo tempo em que se tem mudado o desenho da educação universitária, atendendo desde atividades presenciais até atividades virtuais. Nesse contexto, erroneamente muitos gestores incorporam a TI como forma de atender mais alunos com menos recursos, ou seja, por razões meramente econômicas, sem que haja uma visão integrada da tecnologia.

¹² Esta relação será detalhada na seção 2.2.

Para Oliveira (2012), as potencialidades que a TI oferece podem tornar a modalidade a distância mais próxima da modalidade presencial em relação à interação pessoal, preservando a situação da distância entre professor e aluno. Isso ocorre, pois ela auxilia no aperfeiçoamento do processo de comunicação mediada de orientação sistemática e acompanhamento constante, voltados para a formação de competências e atitudes que possibilitam ao estudante, a autonomia do processo de aprendizado em uma auto formação contínua.

A TI também contribui, progressivamente, para a maior flexibilidade e acessibilidade à educação e à cultura. As potencialidades pedagógicas da TI na mediação pedagógica¹³ da EaD têm como eixo a construção do saber a distância, modificando-se assim o paradigma, que traz o “conhecimento como estado e não como processo” (OLIVEIRA, 2012; ROSINI, 2014). Ao se utilizar a TI no meio educacional, é essencial identificar as concepções que fundamentam seu desenvolvimento, tendo uma ideia clara das suas possibilidades e potencialidades, pois no uso que se fará dela estará explicitada a compreensão que temos do processo educativo num espaço que inclui a própria tecnologia (SCHLEMMER, SACCOL e GARRIDO, 2007).

Oliveira (2012) destaca ainda que a introdução da TI na educação pode não representar uma inovação pedagógica, pois a utilização de velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação. Assim, o critério para analisar um projeto de EaD parece não estar apenas na mediação tecnológica, mas na concepção didático-pedagógica que está relacionada tanto ao suporte tecnológico como à sua utilização na mediação pedagógica. Para Moran, Masetto e Behrens (2014), a economia globalizada e a forte influência da TI não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por práticas pedagógicas conservadoras, repetitivas e acríticas. Os novos modelos de aprendizagem utilizam de forma intensa a TI e coincidem com a inovação em todos os níveis da vida humana (FORMIGA, 2009).

¹³ Na Fundamentação teórica (Capítulo 2) e no Retorno à literatura (Capítulo 9), não foram abordadas teorias sobre mediação, pois no capítulo 6, é apresentada sua abrangência conceitual, enquanto categoria de análise, no contexto deste estudo. Ressalta-se que na pesquisa, o conceito de “mediação” possui conotação de “articulação” (movimento/processo). Os termos “Mediação/Processo de Mediação” foram utilizados nos resultados da pesquisa para preservar dados *in vivo*, que surgiram no decorrer da análise, conforme indicações de Strauss e Corbin (2008).

A TI proporciona o ambiente e as ferramentas para a intervenção entre a instituição formadora, os formandos e os orientadores acadêmicos, submetendo suas virtualidades tecnológicas às virtudes pedagógicas de uma proposta formativa em EaD. O uso da TI cumpre também o propósito de “alfabetização digital” na medida em que o estudante precisa apropriar-se das tecnologias na medida em que estuda. O potencial de ruptura da EaD não está restrito ao uso da TI, mas relaciona-se à maneira pela qual os professores e estudantes vão se apropriando desses instrumentos eletrônicos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção do conhecimento. Assim, a forma como se desenvolve a EaD pode ter um significativo potencial formador (OLIVEIRA, 2012; ROSINI, 2014).

Ao final esta seção, ressalta-se que a TI tem assumido papéis cada vez mais relevantes na educação e na gestão (ALONSO, 2014). O foco inicial, voltado somente para o processamento de dados tem evoluído para o apoio gerencial e para o apoio ao desempenho competitivo, utilizando-se ferramentas para a inteligência de negócios e análise de informações não estruturadas (BEAL, 2009; ROSINI, 2014; SHAIKH e KARJALUOTO, 2015). Uma inquietação desse estudo é se evolução semelhante da TI no contexto da gestão organizacional, destacado por autores como Albertin (2001), Turban, Rainer e Potter (2005), Venkanesh *et al.* (2008), Laurindo (2009), Pimentel Freitas e Siqueira (2011), Silva (2013), Moran, Masetto e Behrens (2014), Santos (2015) e Shaikh e Karjaluto (2015), tem se revelado no contexto da EaD, daí a próxima seção explorará seus conceitos, sua evolução histórica, seus benefícios e desafios.

2.2 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Neste estudo considera-se a Educação a Distância (EaD) como um processo gradual de reestruturação educacional, que envolve novas demandas educacionais e gerenciais relacionadas à Sociedade do Conhecimento, convergindo com a visão de Motta (2013), Moran, Masetto e Behrens (2014) e Mesquita *et al.* (2014) e Carmo (2014). Na última década, a EaD vem sendo impulsionada pelo emprego de ferramentas de TI, cujos modelos evoluíram da simples transmissão de conteúdos didáticos, sem interação com o professor, para os modelos interativos vigentes, baseados em multimídia interativa na internet e em vídeo conferência (ALMEIDA e SILVA, 2011; PONTES, 2012).

Silva (2013) e Struchiner e Carvalho (2014) colocam que o próprio conceito de EaD vem recebendo múltiplos sentidos e

significados ao longo do tempo, motivado por transformações intensas e pressões socioculturais, econômicas e tecnológicas da sociedade. Mesquita *et al.* (2014) destacam que ainda existe uma certa dificuldade com as expressões “ensino a distância” e “educação a distância”, sendo que o primeiro é considerado como o resultado do segundo, ou seja, o ensino consiste no resultado da educação.

Complementando essa discussão, para Almeida (2003), Educação a Distância, Educação *on-line*, e *e-learning* são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si. Na visão da autora, a EaD baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do estudante em qualquer espaço e pode se realizar pelo uso de diferentes meios e técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais. Já a educação *on-line* é uma modalidade de EaD realizada via internet. Neste formato, a comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona. Ela tanto pode utilizar a rede para distribuir rapidamente as informações, como pode fazer uso da interatividade propiciada para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas. O *e-learning*, por sua vez, é uma modalidade de EaD com suporte na internet, que tem se desenvolvido a partir de necessidades de empresas relacionadas com o treinamento de seus funcionários, cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos hipermediáticos. Ele origina-se no treinamento corporativo segundo a perspectiva de desenvolvimento de competências por meio da interação e colaboração.

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2014), a EaD via *web*, que é o foco deste estudo, está modificando todas as formas de ensinar a e aprender, ao reorganizar os espaços, os tempos, as mídias, as linguagens e os processos. Reforçando essa ideia, Belloni (2001) coloca que situações dessa natureza revelam a complexidade da temática. Oliveira (2012) disse, ao se referir que a EaD interessa para muitos componentes do sistema educacional, esses mesmos componentes podem perceber benefícios diferentes na modalidade. O Estado pode privilegiar aspectos de inclusão digital e ampliação do papel das instituições públicas de ensino na formação da população. As instituições privadas podem privilegiar aspectos relacionados com questões econômicas, leia-se redução de custos, ou ampliação de mercados. Já os estudantes podem privilegiar a facilidade de acesso e de formação e os professores vislumbrar novas formas para o ensino, que estejam em sintonia com a conectividade das novas gerações. Assim, os benefícios ou vantagens são relativizados pelos diferentes papéis e contextos da EaD, ou seja,

não podem ser vistos de maneira uniforme em função dos diversos interesses em questão.

Para Belloni (2002), o fenômeno da EaD, pode ser entendido como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração da TI nos processos educacionais. A modalidade EaD é uma resposta à sociedade altamente mutável da atualidade. Esse contexto redimensiona o tempo e o espaço de todos os seus usuários e exige dos docentes uma metodologia equivalente a novos princípios. Além disso, determina que também se forneça aos estudantes, além da aprendizagem dos conteúdos, um aprendizado que os possa subsidiar para atuação profissional e pessoal (MATUCHESKI e LUPION, 2010).

Para Belloni (2001), o fato de haver uma separação no tempo, talvez seja mais importante no processo de ensino e de aprendizagem do que a separação espacial. Para ela, a EaD é capaz de atender a necessidade que existe de educação ao longo da vida, ou seja, educação continuada, de uma forma integrada ao local de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos. Diz ainda, que a educação no decorrer da vida é importante na medida em que há uma necessidade de reformular a formação inicial das pessoas, de desenvolver ações integradas de formação contínua e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem.

A EaD pode ser entendida como um processo educativo que envolve diferentes meios de comunicação. Para isso pode contar com recursos como material impresso, telefone, televisão, rádio, CD-ROM e internet, capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação ou com o sistema educacional. Neste sentido, a queda das barreiras de tempo e espaço é, simultaneamente o principal desafio e o principal trunfo para a expansão da modalidade (OLIVEIRA, 2012; PONTES, 2012).

Ressalta-se que este estudo apoia-se na definição de Moore e Kearsley (2007), que definem EaD como uma aprendizagem planejada, que ocorre em geral num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, formas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através de eletrônica e outras tecnologias, bem assim arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

Formiga (2009) e Motta (2013) esclarecem ainda sobre a evolução da modalidade em função de seis gerações:

- 1ª. Geração (aproximadamente em 1880): Escolas por correspondência, que utilizavam o texto impresso para transmitir a informação.

- 2ª. Geração (aproximadamente entre 1920-1950): Rádio e televisão eram utilizados para transmitir a informação.
- 3ª. Geração (aproximadamente em 1970): Computador passou a ser utilizado, havia a integração entre áudio, vídeo e correspondência.
- 4ª. Geração (aproximadamente em 1980): A internet passou a ser utilizada de forma sistemática. Houve a utilização de multimídia colaborativa, com interações síncronas e assíncronas.
- 5ª. Geração (aproximadamente em 2000): Explorava novas tecnologias com *software* educacionais e objetos de aprendizagem. Os métodos construtivistas e o aprendizado colaborativo foram utilizados em larga escala.
- 6ª. Geração (aproximadamente em 2002): Criação de Avatares (personagens animados), mundos virtuais em 3D com simulação realística e plataformas educativas com recursos gratuitos e aprendizagem flexível.

Para Oliveira (2012) a EaD não é apenas um “modismo tecnológico”, pois a modalidade existe há pelo menos 150 anos, mas seu crescimento e desenvolvimento aconteceram, principalmente, nos últimos trinta anos. Houve grande impulso, a partir da década de noventa, com o surgimento das universidades que se inspiraram na Universidade Aberta de Londres. A autora comenta ainda que os governos de diferentes partes do mundo passaram a se interessar pela EaD, buscando atender à pressões sociais por maior acesso ao ensino superior, já que a modalidade pode incluir um grande número de estudantes com um custo final menor do que o custo no ensino presencial.

No Brasil, a EaD conheceu diferentes etapas na sua evolução, que ocorreram também em outros países (SILVA, 2013). Essa evolução passou desde cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização da TI e do telefone, até os processos atuais de utilização de multimídia. A modalidade se tornou mais significativa na década de setenta, com a oferta de programas de “teleducação” e a partir dos anos dois mil, o País tem buscado formas alternativas para, ao lado do sistema convencional, garantir que a educação seja “um direito de todos e facilite a inovação cultural em toda a sociedade, buscando reduzir desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2012).

Para Litto (2009), o Brasil vive, simultaneamente, o impacto de três diferentes ondas econômicas e cada uma delas traz consequências diferentes para a EaD. A primeira é a chamada “onda agrícola”, quando ainda há muitas pessoas residindo em áreas rurais ou em cidades distantes de centros de conhecimento, o que justifica a continuidade, por algum tempo, da prática da aprendizagem por meio de materiais impressos ou “cursos por correspondência”. Para o mesmo autor, a segunda onda é a “industrial”, para a qual os cursos por rádio e televisão são apropriados. A terceira onda é a da “Tecnologia da Informação”, onde cursos via *web* são os mais difundidos. Essa onda cresce, rapidamente, devido à aceleração das inovações que se estendem também à área da comunicação e é o objeto de análise desta tese, pois o curso promovido pelo Projeto Aluno Integrado apoia-se na *web*.

Vale ressaltar que a EaD é uma área com crescimento visível no Brasil. No passado recente, era considerada uma modalidade educacional de segunda categoria, pois era desprestigiada e vista com desconfiança. Porém, atualmente, o desenvolvimento da TI, tem impulsionado seu crescimento e sua maturidade, reduzindo preconceitos em relação à ela (OLIVEIRA, 2012). A evolução da EaD teve como um de seus principais motivadores o aprimoramento da própria TI. Essa associação tornou-se ainda mais sólida nos últimos anos, tendo em vista as novas formas de produção, disponibilização e acesso ao conhecimento que a tecnologia tornou possível (PONTES, 2012; SILVA, 2013).

A EaD é assumida como um compromisso nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/1996) abriu perspectivas e responsabilidades na área da EaD, quando em seu artigo 80, atribuiu ao poder público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Decretos específicos têm sido aprovados buscando regulamentar aspectos da EaD constantes na lei. Dentre eles, o Decreto número 5.622, de 19 de dezembro de 2005 do Ministério da Educação (MEC), que regulamenta o artigo. 80 da Lei 9.394. Este Decreto caracteriza a EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de 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”.

A EaD é um fenômeno em fase de estudo, discussão e pesquisa (ZAWACKI-RICHTER, BÄCKER e SETBASTIAN VOGT, 2009; OLIVEIRA, 2012; BACH, DOMIGUES e WALTER, 2013). Enquanto

se discute no plano conceitual e tecnológico, inúmeras instituições já implementaram ações concretas como mostram várias experiências em andamento, como as realizadas pela Universidade de Brasília (UnB), UFSC e Universidade de São Paulo (USP) (OLIVEIRA, 2012). O MEC também desenvolve projetos nessa modalidade de ensino como o TV Escola, PROINFO e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).

Para Oliveira (2012), a modalidade precisa buscar novos referenciais que possam atender a espaços e tempos diferentes, também submetidos a contextos diferentes. Essa nova maneira de conceber o processo de ensinar e aprender a distância deve se afastar de modelos padronizados e massificados, pertinentes à racionalidade técnica, para compor projetos de caráter mais local e destinados a determinados contextos, tendo por princípio as condições e as possibilidades concretas das instituições e clientelas que venham a participar de tais projetos. A mesma autora considera que o principal desafio das IES, ao adotar a modalidade a distância, ao superar o questionamento da EaD como forma preponderante de educação do futuro, consiste em tentar viabilizá-la como uma forma de trabalhar com projetos acadêmicos que possibilitem uma educação de qualidade. Neste sentido, as mudanças trazidas pela TI precisam ser absorvidas como uma conquista e utilizadas para propiciar os mesmos avanços no campo da educação.

Uma crítica recorrente é que a EaD, em muitos casos, reproduz a educação presencial da mesma forma como esta vem sendo conduzida, ou seja, de forma obsoleta para os dias atuais, mas apenas em uma nova roupagem (a TI). Geralmente são cursos que disponibilizam uma grande quantidade de informações, esperando que isso seja suficiente para a aprendizagem do aluno. Ao desenvolver cursos a distância nestes moldes acaba empobrecendo e obscurecendo as potencialidades da EaD e da TI como um meio para que possam ser desenvolvidos projetos formativos, baseados em uma rede de aprendizagem colaborativa (OLIVEIRA, 2012). Porém, ao lado do interesse crescente e da grande expansão, a EaD, ainda é notada como uma atividade à margem do sistema educacional, especialmente no ensino superior. São lhe atribuídos caráter supletivo, por compensar as carências de políticas que não conseguiram oferecer oportunidades de estudos aos cidadãos com idade apropriada. Além disso é vista como uma forma barata e rápida de ampliar a oferta de cursos, muitas vezes com qualidade duvidosa. Há também críticas da dominação excessiva da modalidade pela tecnologia, na qual são privilegiados os instrumentos eletrônicos como recursos

didáticos, em detrimento da aprendizagem do aluno (OLIVEIRA, 2012; SILVEIRA e PEIXOTO, 2014).

Na EaD o professor ou orientador acadêmico desafia, orienta e acompanha o percurso e o resultado dos estudos, das investigações e das elaborações desenvolvidas pelo aluno individual e coletivamente. Esse, por sua vez, passa a constituir-se sujeito que produz conhecimento, quebrando a conexão de dependência ao professor nos moldes do paradigma pedagógico tradicional. Professor e aluno tornam-se interlocutores e parceiros. Com base nesse entendimento, o eixo da relação pedagógica desloca-se do professor para o processo de interlocução, de troca e diálogo, acenando possibilidades de transição para uma ruptura paradigmática pela densidade do protagonismo dos sujeitos (OLIVEIRA, 2012).

De forma concomitante aos desafios do contexto legal da EaD, é necessário que haja planejamento, execução, acompanhamento e avaliação permanentes das atividades da modalidade pela instituição de ensino. A estruturação adequada da EaD somente ocorrerá se houver excelência na gestão de seus processos, investimentos compatíveis, concepção didática compatível e ação eficiente de pessoas capacitadas. O maior desafio da EaD não se encontra nos meios para disponibilizar os cursos, mas em como fazer com que as iniciativas da modalidade sejam capazes de atingir o objetivo maior de viabilizar o aprendizado efetivo e compatível com as necessidades de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, da sociedade (SILVA, 2013).

Ao final desta seção, destaca-se que na EaD, professores e alunos podem estar separados no espaço e no tempo e o controle sobre o processo de aprendizagem está centrado no próprio aluno. Na modalidade, a comunicação entre os participantes do processo é viabilizada pela mediação feita pela TI, utilizando-se diversos recursos, onde as TDs seriam responsáveis por integrar as interações entre professores e alunos, sendo estas passíveis de análise pela gestão do curso. Frente ao exposto, pode-se inferir que o crescimento da modalidade deve-se, ao contexto econômico e político do mercado educacional e a utilização crescente de soluções baseadas em TI, especialmente a arquitetura baseada na internet. Entende-se que o fenômeno da EaD encontra-se em franco desenvolvimento. Entretanto, na medida em que há soluções, no âmbito privado e público, com diversos graus de êxito e de qualidade do ponto de vista pedagógico, administrativo e ou tecnológico, cabe o desenvolvimento de pesquisas atuando nas mais diversas perspectivas, para que se possa registrar e acompanhar os movimentos da evolução da modalidade no Brasil.

2.3 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

O desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é uma prática recorrente nas atividades em EaD (COSTA e FRANCO, 2005, SILVA, ALONSO e MACIEL, 2014; SILVEIRA e PEIXOTO, 2014). Para Silva (2013), os primeiros AVA surgiram na década de 1990, juntamente com os primeiros navegadores *web*. Os modelos tradicionais de EaD são baseados em meios de comunicação *broadcasting*, através dos quais as mensagens são emitidas simultaneamente para vários destinatários. As TDs permitiram novas concepções de práticas pedagógicas ao proporcionar canais de comunicação que incentivam a coautoria na medida em que os alunos são fontes, pois participam nos processos de emissão ao mesmo tempo em que estão recebendo mensagens (SARTORI e GARCIA, 2009).

A crescente sofisticação das mídias, com a convergência causada pelo desenvolvimento da TI, disponibilizou para a educação dispositivos comunicacionais que tornam possíveis propostas com graus crescentes de interatividade, criando melhores oportunidades para a construção coletiva do conhecimento, enriquecendo o processo de ensino e de aprendizagem (SARTORI e GARCIA, 2009; MESQUITA *et al.*, 2014; SILVA, ALONSO e MACIEL, 2014).

Para Coates, James e Baldwin (2005), um dos desenvolvimentos mais significativos no uso da TI nas universidades, tem sido a adoção de AVA para apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. Esses sistemas podem automatizar a administração de um curso, registrando usuários, gravando informações dos alunos e fornecendo relatórios para administração (GONZALES, 2005; COUTINHO, 2009; SILVA, 2013). Neste sentido, a demanda crescente por tecnologias que possam ajudar na organização e no gerenciamento de cursos *on-line*, propiciou o desenvolvimento dos AVA (LONN e TEASLEY, 2009; SILVEIRA e PEIXOTO, 2014).

De acordo com Araújo Júnior e Marquesi (2009), AVA pode ser definido, na perspectiva do usuário, como um ambiente virtual que tem por objetivo simular os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso da TI. Para Rosini (2014), o AVA é um *software* que automatiza a administração dos eventos de treinamento, registrando usuários, organizando os cursos em um catálogo e gravando os dados relacionados a sua utilização.

Bassani e Behar (2005) entendem que um AVA é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação que reúne em um único *software* (plataforma),

possibilidades de acesso *on-line* ao conteúdo de cursos. AVA é caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos a distância. Ele potencializa processos de interação, colaboração e cooperação. Entretanto, se por um lado, permite a centralização de todas as informações referentes a um curso, por outro lado, o gerenciamento do grande fluxo de informações oriundo das transações realizadas fica sob a responsabilidade de cada usuário do mesmo.

No AVA a interação ocorre por meio de dispositivos que possibilitam a comunicação tanto de forma síncrona quanto assíncrona, o que permite a criação de diferentes estratégias para incentivar o diálogo e participação ativa dos alunos. Para Lonn e Teasley (2009) os AVA são sistemas baseados na *web* que permitem que professores e os alunos possam compartilhar materiais, apresentar e retornar atribuições e se comunicar *on-line*. Almrashdeh *et al.* (2011) apontam que um AVA é um *software* usado para planejar, implementar e avaliar um processo de aprendizagem específica.

No AVA, a mediação envolve tanto a aquisição de competências e habilidades de comunicação de todos os professores e discentes, quanto uma maior preocupação com a criação de momentos de interação e possibilidades práticas de aplicação de trabalho colaborativo, com o que a aprendizagem ocorre de forma participativa. Para isso, o professor conta com dispositivos de comunicação, tais como salas de *chat*, fóruns, *blogs*, *blogs* de vídeo (SOUZA, 2005; SARTORI e GARCIA, 2009; ROSINI, 2014).

Para os mesmos autores, é necessário que se considere, que um AVA deve buscar obter os melhores avanços da tecnologia disponível na atualidade, tanto por questões de eficiência, quanto por possibilitar o grau máximo de interatividade e comunicação entre seus usuários. Aprendizagem e trabalho colaborativo têm se tornado fundamentais e os avanços tecnológicos devem servir para que elevados níveis de interação sejam obtidos.

Nesse sentido, os padrões podem oferecer educação de qualidade, independentemente do AVA utilizado. Isto significa dizer que um AVA torna-se mais que um repositório de informações publicadas, mais que uma possibilidade de utilizar correio eletrônico ou outros dispositivos para comunicação em grupos, e mais que a possibilidade de divulgar aulas na internet. Este estudo apoia-se na visão de que AVA envolve dispositivos sociotécnicos com características próprias, que aproveitam os desenvolvimentos TI para oferecer serviços educacionais (SARTORI e GARCIA, 2009).

Para Silva (2013), o AVA, muitas vezes, é alvo de críticas, pois se considera que essa tecnologia simplesmente virtualiza as salas de aula presencial. No entanto, para o autor, o AVA não é o problema principal, mas sim, a forma como é concebido, estruturado e utilizado. Além disso, a utilização do ambiente requer estudos minuciosos, particularmente, em relação a aspectos pedagógicos e financeiros.

O AVA deve ir além de ser apenas um repositório de conteúdos ou de postagem de atividades (SILVA, ALONSO e MACIEL, 2014). Ele tem como características integrar múltiplas mídias, diferentes linguagens e recursos, viabilizar alternativas de tecnologias, bem como apresentar informações de maneira organizada para que se cumpra a sua principal finalidade, que é a construção da aprendizagem por meio da interação. É importante ressaltar também, que um curso bem planejado e baseado em metodologias de ensino inovadoras, também se faz necessário quando se almeja qualidade na EaD e uma maior aderência à modalidade (SANTOS, 2002; MATUCHESKI e LUPION, 2010).

Para Litto (2009), as instituições têm quatro opções, em relação ao AVA, para atuar em cursos via *web*. A primeira consiste em desenvolver, com recursos humanos locais, o *software* adequado para gerenciar o conteúdo instrucional e as atividades de aprendizagem, garantindo a manutenção 24 horas por dia e sete dias por semana da tecnologia necessária para que o acesso se dê de forma ininterrupta ao portal pelos alunos, professores e administradores.

A segunda opção consiste em construir com uma equipe local, um sistema de gerenciamento de aprendizagem baseado em *software* de fonte aberta, que é fornecido gratuitamente, por comunidades de voluntários (como o MOODLE e o TelEduc, por exemplo). Neste caso, permanece o desafio da manutenção do ambiente 24 horas por dia e sete dias por semana.

Conforme o mesmo autor, a terceira opção, consiste em aproveitar o *software* de fonte aberta, oferecido por empresas que não cobram pela licença de seu uso, mas sim pelo suporte tecnológico solicitado pela instituição contratante (como o MOODLERooms, Sun e IBM, por exemplo). A quarta opção consiste em contratar empresas que ofereçam sua própria plataforma, hospedagem dessa plataforma e de todo o conteúdo dos cursos em seus próprios servidores, que podem ser acessados de qualquer parte.

As duas primeiras opções são mais indicadas para organizações com equipes de desenvolvimento tecnológico consolidadas para customizar a plataforma, treinar a equipe de professores e outros profissionais que utilizarão o sistema e dar o suporte que será necessário

para assegurar que portal sempre estará disponível. Porém, a organização precisa considerar todos os custos envolvidos no segmento tecnológico da EaD via *web*, pois muitas vezes o *software* designado como livre oferece o código-fonte e permite mudanças na funcionalidade e na distribuição, mas em contrapartida, exige suporte adicional de uma comunidade de voluntários especializados ou a contratação de empresas consultoras constituídas para essa finalidade (LITTO, 2009).

Já demais opções, que envolvem a terceirização dos aspectos tecnológicos, ou seja, da plataforma e da hospedagem, significa que a instituição educacional ficará responsável, apenas internamente pela preparação do conteúdo e das atividades de aprendizagem, disponibilizando esse material na plataforma contratada e pelo suporte aos alunos e pela avaliação desses alunos (LITTO, 2009).

Para Litto (2009), ao considerar que cada instituição educacional possui características distintas em relação ao número de alunos, competências técnicas internas e condições físicas e financeiras, a decisão de como selecionar o segmento tecnológico da EaD deve ser feita conforme as particularidades de cada caso. Os sistemas de EaD com um número reduzido de alunos (em geral abaixo de dois mil) podem internamente dar conta das complexidades envolvidas nos aspectos tecnológicos, mas quando o número de alunos acessando o portal, simultaneamente, for grande, a instituição deve considerar a transferência dessas questões para uma outra organização que tenha equipamento mais sofisticado e equipe de desenvolvedores de alto nível.

Complementando a ideia de Litto (2009), do ponto de vista financeiro, há no mercado várias opções de AVA (SCHLEMMER, SACCOL e GARRIDO, 2007; MESQUITA *et al.* 2014; SILVEIRA e PEIXOTO, 2014; PISTORI, 2015), incluindo-se as comerciais ou proprietárias e as gratuitas ou de *software* livre (SILVA, 2013; ROSINI, 2014). Dentre os AVA que podem ser encontrados do mercado internacional destacam-se o *BlackBoard* (ambiente proprietário), o *Breeze*, o *MOODLE* (que tem licença pública), além do *DotLRN* e o *Sakai Project* (SANTOS, 2003; ROMERO, VENTURA e GARCÍA, 2008; COUTINHO, 2009; ALMRASHDEH *et al.*, 2011).

No Brasil, existem AVA desenvolvidos por empresas privadas, universidades e órgãos do governo. O *WebAula* é um AVA proprietário, já o *Teleduc* foi concebido pela Unicamp. O *EduWeb* e o *Aulanet* foram desenvolvidos pela PUC do Rio de Janeiro. O *E-Proinfo* é um AVA desenvolvido e utilizado pelo MEC (COUTINHO, 2009; MOTTA, 2013).

A literatura apresenta características que permitem distinguir os AVA de *software* livre e proprietários (SILVEIRA e PEIXOTO, 2014). Para Silva (2013), as características de um AVA de *software* livre são: (1) não é necessário comprar licenças para o *software*; (2) periodicamente são disponibilizados novos recursos, atividades, módulos e *plug-ins*; (3) o *software* necessita de manutenção e atualizações periódicas, requerendo uma ou mais equipes para sua manutenção; (4) Toda estrutura de armazenamento dos dados e manutenção da hospedagem estão a cargo de cada instituição; (5) não fazem a gestão de serviços de secretaria, implicando na necessidade de que novos *software* sejam integrados para realizarem este tipo de tarefa.

Para Silva (2013), as características de um AVA de *software* proprietário são: (1) as atividades de manutenção e atualizações periódicas estão a cargo da empresa contratada; (2) toda estrutura de armazenamento dos dados e manutenção da hospedagem estão a cargo da empresa contratada; (3) normalmente disponibilizam ferramentas de autoria para a criação de cursos; (4) o serviço apresenta custos diferenciados de acordo com o número de alunos inscritos nos cursos e nas atividades; (5) algumas empresas possuem soluções acadêmicas que funcionam de forma integrada com os AVA, facilitando a gestão dos participantes e serviços de secretaria.

Em relação a padrões de qualidade nos AVA, considerando o desenvolvimento da TI e a crescente utilização desses ambientes, surge a importância de identificar aqueles que cumprem com requisitos mínimos. Esses atributos podem ser expressos em termos de confiabilidade, escalabilidade, segurança, sustentabilidade e adoção de padrões internacionais de qualidade. A confiabilidade pode ser obtida por meio da experiência de grandes universidades na utilização de campos virtuais para a educação presencial ou à distância. A escalabilidade é necessária para se possa atender a grandes contingentes de estudantes, característica fundamental da educação à distância. A adoção de padrões de qualidade internacionais é um fator dependente da equipe que desenvolve o projeto e as opções de atendimento às necessidades e objetivos dos usuários, e pode diferenciar-se de ambientes virtuais para ambientes virtuais (SARTORI e GARCIA, 2009).

Em relação aos critérios para adoção de um AVA, é necessário que as IES levem em consideração critérios como a necessidade de restringir o acesso, para que apenas os estudantes matriculados na disciplina/curso possam acessar os conteúdos e atividades; a necessidade de promover a comunicação com os alunos com o uso do correio

eletrônico, fóruns, *chats*; que cursos de formação universitária exigem o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem; a necessidade de saber por onde “caminham” os alunos, o que acessam, o que lêem, quando estão fazendo no AVA, e também que a necessidade de avaliá-los (SARTORI e GARCIA, 2009; ALMRASHDEH *et al.*, 2011; PISTORI, 2015).

Em 2007, Bersin apresentou uma pesquisa sobre dificuldades para adoção de um AVA, na qual indicou a insatisfação de usuários dos sistemas, especialmente com aspectos relacionados com dificuldades para instalação e uso imediato, sem necessidade de instalar outros programas, problemas com relatórios administrativos, dificuldades com personalização, falta de flexibilidade nos modelos de dados e arquiteturas, demora para o retorno sobre o investimento feito, além de dificuldades com fornecedores do serviço e suporte ao AVA. A avaliação dos AVA é fundamental para garantir sua efetiva implementação e impacto positivo sobre o oferecimento de EaD (ALMRASHDEH *et al.*, 2011).

Para Silva (2013), a melhor opção de AVA para uma instituição dependerá de suas características e de seus objetivos. Sendo que deverá se preocupar com aspectos como: (1) estimativa da quantidade de alunos por curso em determinado período; (2) disponibilidade de equipe de informática preparada para instalação e manutenção do AVA; (3) disponibilidade de recursos financeiros complementares para aquisição *hardware* ou adaptação de instalações físicas; (4) capacitação da equipe técnica e pedagógica, incluindo os docentes para utilizar o AVA; (5) disponibilidade de suporte que o setor de TI da instituição poderá prestar *versus* o tipo de suporte que uma empresa contratada poderia prestar; (6) definição de como os cursos serão incluídos no AVA e quem será responsável por essa inclusão e gestão; (7) definição da possibilidade para migração dos cursos para outros AVA e, (8) definição do custo unitário da ferramenta por aluno.

Silva (2013) aponta ainda que há questões específicas sobre possibilidades, capacidades e recursos existentes que precisam ser consideradas do ponto de vista técnico, para que se possa fazer a escolha de um AVA. Dentre elas, destacam-se a possibilidade de: customização e adaptação à identidade visual da instituição; realização de *backups* do AVA, dos cursos, dos conteúdos e das atividades dos alunos de forma periódica e contínua; fornecimento de relatórios customizados, de acordo com necessidades distintas; utilização de recursos e atividades diversas como tarefas *off line*, avaliações *on-line*, inserção, *download* e visualização de arquivos e formação de grupos e comunidades de

aprendizagem. O autor destaca ainda a capacidade de: receber mais usuários sem perder a qualidade; permitir a visualização e uso efetivo em dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones* e permitir acesso individual e inviolável. E conclui indicando a necessidade da existência de: padrões internacionais como o *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM) para a criação e a disponibilização de conteúdos, ferramentas de comunicação e interação como fóruns, chats e vídeo conferência e suporte a *Applications Programming Interface* (APIs), possibilitando a incorporação de serviços externos como *Twitter* e *YouTube*, por exemplo.

Além desses critérios, pode-se também estabelecer as habilidades que os colaboradores que irão trabalhar com o AVA devem possuir para a sua utilização. Em ambos os casos, seja utilizando *software* livre ou proprietário, o pleno conhecimento sobre o *software* fortalece e esclarece inúmeras situações de conflito que possam ocorrer entre o prestador de serviços de informática e as demais áreas, seja gestão, técnica ou pedagógica (SILVA, 2013).

Coutinho (2009), reforça que diversos pesquisadores têm se dedicado a investigar quais são os elementos necessários para a escolha de um AVA. Ela cita, como exemplo um estudo realizado pela equipe do Grupo de Informática, Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que identificou sete categorias principais de ferramentas em uma plataforma educacional. Essas categorias são: Interface, Navegação, Avaliação, Recursos Didáticos, Comunicação ou Interação, Coordenação e Apoio Administrativo.

Para Roque *et al.* (2004), a categoria Interface é o elemento através do qual se estabelece a comunicação entre o usuário e o sistema, durante o processo de interação. Deve ser limpa, objetiva, com carregamento rápido, consistente, respeitar o idioma do usuário, possibilitar redimensionamento e ter opções de acessibilidade e portabilidade. A categoria Navegação está relacionada com o trânsito livre e fácil entre as páginas de um ambiente virtual. Deve ser direta, com padronização de comandos e facilitar a mudança de telas.

A categoria Avaliação compreende as formas para determinar se o aluno assimilou de fato o conteúdo proposto. São ferramentas que possibilitam ao professor a avaliação e o acompanhamento do aluno. Devem ser flexíveis e permitir o monitoramento ou rastreamento das atividades. A categoria Recursos Didáticos consiste em ferramentas que o ambiente oferece ao professor. Elas devem ser de fácil utilização e versáteis, permitindo a aplicação e uso pedagógico adequados. A categoria Comunicação/Interação abrange o fluxo de informações entre

pessoas no ambiente virtual. Os processos de comunicação devem ser mapeados e a interação deve ser estimulada (ROQUE *et al.*, 2004).

Na categoria Coordenação concentram-se as atividades de planejamento, criação, execução e controle dos cursos pelo professor. Ela deve facilitar a organização dos cursos; possibilitar o acompanhamento do desempenho dos alunos e tutores; e incorporar mecanismos que permitam avaliar a evolução cognitiva dos alunos e definir os papéis dos atores. A categoria Apoio Administrativo reúne as ferramentas de gerência e gestão do ambiente. Seus principais objetos são: integração professor/aluno/curso; produção de relatórios estatísticos; definição de privilégios de acesso; e processamento de inscrições e fornecimento de informações gerais sobre o ambiente (ROQUE *et al.*, 2004).

Araújo Júnior e Marquesi (2009), destacam alguns parâmetros de qualidade para as atividades dos AVA. Segundo os pesquisadores, os parâmetros são classificados em três dimensões: tecnológica, pedagógica e comunicativa. A dimensão tecnológica quantifica o uso das ferramentas do AVA. Busca levantar a quantidade de itens postados como avisos, documentos do curso, exercícios, fóruns de discussão, tarefas, glossário, calendário, informações da disciplina e da equipe. A dimensão pedagógica avalia os elementos postados no AVA como documentos, avisos e atividades. Busca observar a autoria dos documentos; a pertinência dos documentos; se verifica a ferramenta do AVA em que foram postados os documentos; se classifica os avisos e também se observa quais são os tipos de atividades solicitadas. A dimensão comunicativa permite verificar a adequação da linguagem utilizada nos avisos e nos enunciados das atividades, observando a clareza e a preocupação com a interação amigável.

O AVA pode oferecer uma grande variedade de canais e espaços para facilitar o compartilhamento de informação e comunicação entre os participantes de um curso (ROMERO, VENTURA e GARCÍA, 2008; MESQUITA *et al.*, 2014). Para Gonzales (2005), as funcionalidades dos AVA podem ser organizadas em quatro grupos de ferramentas, conforme segue:

- Ferramentas de coordenação: servem de suporte para a organização de um curso são utilizadas pelo professor para disponibilizar informações aos alunos, tanto informações das metodologias do curso (procedimento, duração, objetivos, expectativa, avaliação) e estrutura do ambiente (descrição dos recursos, dinâmica do curso, agenda), quanto informações pedagógicas: material de apoio (guias,

tutoriais), material de leitura (textos de referência, links interessantes, bibliografia) e recurso de perguntas frequentes (reúne as perguntas mais comuns dos alunos e as respostas correspondentes do professor).

- Ferramentas de comunicação: englobam fóruns de discussão, bate-papo, correio eletrônico e conferência entre os participantes do ambiente e têm o objetivo de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes e o aprendizado contínuo. Entre as ferramentas de comunicação destacam-se: o correio eletrônico, listas de discussões, *newsgroup*, *chat* e teleconferência. Nas ferramentas de disponibilização de materiais, podendo ser inseridas por alunos ou professores estão: *File Transfer Protocol* (FTP), editor de texto coletivo, bibliotecas digitais, fórum e outros.
- Ferramentas de produção dos alunos ou de cooperação: oferecem o espaço de publicação e organização do trabalho dos alunos ou grupos, através do portfólio, diário, mural e perfil (de alunos e/ou grupos).
- Ferramentas de administração: oferecem recursos de gerenciamento, do curso (cronograma, ferramentas disponibilizadas, inscrições), de alunos (relatórios de acesso, frequência no ambiente, utilização de ferramentas) e de apoio a tutoria (inserir material didático, atualizar agenda, habilitar ferramentas do ambiente). Através delas é possível fornecer ao professor formador informações sobre a participação e progresso dos alunos no decorrer do curso, apoiando-os e motivando-os durante o processo de construção e compartilhamento do conhecimento.

Nesta seção foram apresentadas características do AVA. Buscou-se explorar a multiplicidade de abordagens com que o mesmo pode ser percebido. Essas abordagens podem ter um viés ora voltado para a informática, ora voltado para a educação, ora voltado para a gestão. Ressalta-se que a característica multifacetária do AVA constitui aspecto fundamental para aderência desta pesquisa ao PPGEGC, especialmente na área de mídia e conhecimento, ao entender que “as tecnologias podem catalisar melhorias e transformações no aprendizado, e que o estudo de tais ferramentas deve ser inserido no contexto dos fins educacionais a que se propõe satisfazer” (EGC, 2013).

2.4 - AVA NA GESTÃO DA EaD

Para Almeida e Silva (2011) e Santos (2015), os avanços da TI têm influenciado macro estratégias educacionais em IES públicas e privadas. A implementação dessas políticas e diretrizes, em razão da amplitude de sua abrangência, implica na utilização de novos conceitos e fundamentos de organização e gestão, alicerçados em estratégias de cooperação e redes organizacionais. Bof (2005) coloca que a EaD pode ser entendida como um sistema complexo e que exige uma gestão eficiente para que os resultados educacionais possam ser alcançados. Uma vez definidos os objetivos educacionais, o desenho instrucional, as etapas e as atividades, os mecanismos de apoio à aprendizagem, as tecnologias a serem utilizadas, a avaliação, os procedimentos formais acadêmicos e o funcionamento do sistema como um todo, é fundamental que se estabeleçam as estratégias e os mecanismos pelos quais se pode assegurar que esse sistema possa, efetivamente, funcionar conforme o previsto.

Para a mesma autora, os sistemas de EaD adequados são compostos por uma série de componentes que devem funcionar integrados. Trata-se da formalização de uma estrutura operacional que envolve desde o desenvolvimento da concepção do curso, a produção dos materiais didáticos ou fontes de informação e a definição do sistema de avaliação até o estabelecimento dos mecanismos operacionais de distribuição de conteúdos, a disponibilização de serviços de apoio à aprendizagem e o estabelecimento de procedimentos acadêmicos.

Motta (2013) complementa dizendo que a gestão de cursos a distância deve ser realizada com foco na qualidade e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Isso implica que o curso deve contar com profissionais qualificados para exercer desde funções administrativas até a produção e a distribuição do material didático. Para Ortiz (2015), a gestão da EaD é um dos pontos cruciais nas atuais mudanças de paradigma (da Sociedade do Conhecimento) e na procura por maior eficiência e qualidade no processo educativo.

Não basta o desenvolvimento de uma boa proposta pedagógica ou a produção de bons materiais instrucionais para garantir o sucesso de um curso ou programa de EaD. Embora essas condições sejam necessárias ao desenvolvimento de um programa ou curso, não são suficientes para propiciar que o aluno possa se engajar num processo de aprendizagem efetivo. A formalização de estruturas, mecanismos e de procedimentos que viabilizem tanto a gestão pedagógica quanto a gestão administrativa

é fundamental à qualidade e ao sucesso de qualquer sistema de EaD (BOF, 2005).

O Documento do MEC chamado “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância” destaca a importância do processo de gestão para o desenvolvimento da EaD (BRASIL, 2007). Entretanto, para Mill e Brito (2009) ainda são escassos os estudos e textos consistentes sobre gestão da modalidade.

A gestão educacional é um campo de extrema importância para compreender o conjunto dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica ou superior e, também, na educação presencial ou a distância. A discussão dessa questão parte de duas premissas importantes e básicas: a) o termo gestão pode ser tratado com distinção ou como uma evolução do termo administração, mas estão intimamente articulados e relacionados e b) a educação é composta necessariamente por quatro elementos fundamentais, ou seja: gestão, docência, discência e tecnologias comunicacionais (MILL e BRITO, 2009; PISTORI, 2015).

Os mesmos autores destacam que o processo de racionalização do trabalho como conseqüência da Revolução Industrial atinge outras esferas da sociedade que se apropriam dos estudos e/ou “avanços” da administração científica para melhor gerir fatores sociais ou processos diversos. Assim como outras instituições, a universidade busca no modelo industrial uma organização do trabalho que garanta melhores resultados, isto é, também os gestores da educação (inclusive os gestores da EaD) empregam conhecimentos ou estratégias administrativas resultantes da visão de Taylor¹⁴.

As origens da gestão educacional e, especificamente, da gestão da EaD, estão relacionadas com a teoria geral da administração consolidada no século XX. Os processos gerenciais (planejar, organizar, dirigir e controlar) e os recursos (instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas) estão claramente presentes na gestão da educação em geral e, particularmente, na gestão da EaD (BELLONI, 2001; MILL e BRITO, 2009; MUGNOL, 2009).

Este estudo apoia-se na definição de Mill e Brito (2009) que colocam a gestão da EaD como a ação de planejar, organizar, coordenar e controlar: espaço, tempo, dinheiro, instalações, pessoas e informações não perdendo de foco o pedagógico.

¹⁴ Considerado o "pai da Administração Científica". Propôs a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas, tendo como foco a eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

No caso da gestão da EaD, as especificidades devem ser analisadas com cautela. A gestão educacional presencial (pública, em especial) tem por base a administração científica (gestão empresarial), mas guarda certas particularidades que merecem cuidados especiais dos gestores. Por ser uma instituição de natureza peculiar, as formas de planejar, organizar, dirigir e controlar a escola ou universidade precisa ser diferenciada das decisões do gestor empresarial tradicional. Pelo tipo de instituição, a gestão da educação superior distingue-se da gestão da educação básica.

Da mesma forma, a gestão da EaD deve ser tratada distintamente. Assim como na educação presencial, o gestor da EaD não deve desconsiderar o caráter pedagógico das suas decisões a ações, mas ele deve ter clareza de que os processos de ensino e de aprendizagem são distintos. A gestão educacional da EaD também prevê decisões de planejamento, organização, direção e controle semelhantes àquelas da educação presencial do ensino superior e também preocupa-se com instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas. Entretanto, é preciso que o gestor da EaD esteja atento às diferenças entre ambas (MILL e BRITO, 2009; PISTORI, 2015).

As diferenças entre a gestão na educação presencial e na educação a distância decorrem de características da segunda, que é, mais complexa e dinâmica do que a primeira. Na EaD há maior fragmentação do trabalho, o que exige atenção especial do gestor para que exista adequadas articulações entre as partes envolvidas. Assim como a gestão educacional pode ser considerada mais viva do que a gestão em empresas com fins lucrativos, a gestão na EaD é ainda mais viva e complexa do que a gestão na educação presencial (MILL e BRITO, 2009).

Para Guimarães, Almeida e Sgringnero (2011), na EaD, as ações gerenciais devem se pautar em quatro dimensões: (1) a pedagógica, (2), a tecnológica, (3) a de tutoria e (4) a acadêmica. Para eles, não é possível administrar nenhuma iniciativa de EaD sem que haja procedimentos bastante claros, que garantam o controle e o acompanhamento dos resultados.

Entende-se que, ao associar o AVA à gestão da EaD pode-se facilitar a tomada de decisão dos gestores e melhorar os processos da modalidade. A esse respeito, Belloni (2001) destaca que uma tendência significativa é o investimento em TI, não apenas em equipamentos, mas também na pesquisa de metodologias adequadas e na formação para o seu uso. Esse destaque remete à necessidade de realizar estudos tanto na melhoria da eficiência e da eficácia dos métodos de gestão existentes,

quanto na criação de novos mecanismos para a melhoria de processos de EaD. A esse respeito, Silva, Alonso e Maciel (2014) observam que há carência de acompanhamento de processo e de avaliação por meio de recursos disponíveis pelo AVA.

Complementando essa ideia, Vaz (2007) diz que um AVA é um padrão bem-definido e quando construído, torna-se uma aplicação de gerenciamento de aprendizagem usada no planejamento, execução e avaliação de um processo de aprendizagem eletrônica específico. Para ela, o foco de um AVA é o aprendiz e a organização, sendo que seus principais objetivos são o gerenciamento dos aprendizes, das atividades de aprendizagem, do processo de avaliação da aprendizagem eletrônica e do mapeamento de competências da organização de ensino. O ambiente também pode auxiliar na monitoração e administração das relações entre usuários e das atividades de aprendizagem.

Inúmeras organizações têm concentrado esforços para incrementar sua atuação na EaD e nos modelos adotados, compete ao AVA grande parte da interação entre os atores envolvidos, como alunos, professores e tutores (MCGILL e HOBBS, 2008). Porém, apesar das melhorias didáticas para a configuração e uso dos AVA, ainda há instituições que os utilizam como mero instrumento de reprodução da realidade encontrada nas salas de aula de cursos presenciais (SILVA, 2013).

Na EaD utiliza-se o AVA como ferramenta de apoio para o aprendizado. Ele assume um papel fundamental de mediador do conhecimento, ao possibilitar a troca de informações. Por meio dele ainda é possível disponibilizar um conjunto de ferramentas de comunicação e cooperação entre os participantes, apoiando o processo de conhecimento coletivo e ferramentas administrativas que apoiam o processo de gestão e acompanhamento dos cursos (RIBEIRO, MENDONÇA e MENDONÇA, 2007).

Em educação, a concepção de cursos, projetos e programas solicita que seus gestores conheçam de forma abrangente e profunda das bases estruturais e pedagógicas que lhes darão sustentação. Neste sentido, observa-se que as tecnologias, a enorme variedade de mídias digitais e as redes de comunicação estão contribuindo muito para profundas alterações tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância (SILVA, 2013; SILVEIRA e PEIXOTO, 2014).

A possibilidade que os indivíduos possam buscar, trocar e organizar informações transformando-as em conhecimento por meio de comunidades de aprendizagem formais ou informais, requer mudanças de comportamento profundas nos responsáveis pelos processos

administrativos e docentes, qualquer que seja o nível educacional. No Brasil, a legislação é um elemento balizador de boa parte das práticas implementadas no País. Assim, para que seja possível o seu cumprimento, e o mais importante, o seu aperfeiçoamento, é necessária atenção a todos os aspectos que integram a gestão da EaD (SILVA, 2013).

A aplicação da TI na EaD possibilitou possibilidades do âmbito administrativo ao pedagógico, desde a expansão, ao gerenciamento (SOUZA, 2005; SANTOS, 2015). O desenvolvimento da tecnologia provocou mudanças no modo de planejar dispositivos que permitem a interação, a entrega de conteúdos, a oferta de dispositivos de comunicação, o que aumenta a complexidade dos AVA desenvolvidos para alcançar metas educativas. A educação, na Sociedade do Conhecimento, não é apenas a atualização discursiva do paradigma educacional, mas um aprofundamento da compreensão das contribuições dos dispositivos tecnológicos de informação e comunicação para o desenvolvimento de diferenciadas práticas pedagógicas, de acordo com o contexto social e cultural (SARTORI e GARCIA, 2009).

Macfadyen e Dawson (2010) complementam que informações significativas dos estudantes podem ser extraídas do AVA e que podem auxiliar para que os educadores possam extrair e visualizar dados em tempo real sobre o envolvimento dos alunos e sua probabilidade de sucesso nos cursos. Porém, há uma forte preocupação das pesquisas em EaD com o aspecto tecnológico, notadamente a utilização da TI, assim como com os AVA que possibilitem troca, diálogo, colaboração e a elaboração conjunta (OLIVEIRA, 2012).

Ao final deste capítulo, cabe destacar que McGill e Klobas (2009) apontam que as pesquisas sobre AVA são caracterizadas por uma diversidade de estudos, realizados em uma ampla variedade de contextos, considerando variáveis e modelos explicativos distintos. Para eles, em função disso, é difícil, senão impossível a generalização de resultados de pesquisas na área. Na pesquisa de Zawacki-Richter, Bäcker e Sebastian Vogt (2009), que realizaram uma revisão de 695 artigos publicados em cinco principais revistas de pesquisa em EaD entre 2000 e 2008, os pesquisadores apresentaram que há um forte desequilíbrio entre os três níveis de pesquisa em EaD¹⁵. Para eles, a

¹⁵ Os três níveis são: nível *macro* (sistemas de EaD e teorias); nível *meso* (gerenciamento, organização e tecnologia) e, nível *micro* (ensino e aprendizado em EaD), conforme Zawacki-Richter (2009).

pesquisa em EaD é dominada por questões que se referem à micro perspectiva, ou seja, ensino e de aprendizagem na EaD, onde mais de 50% de todos os artigos tiveram foco em interação e comunicação em comunidades de aprendizagem, *design* instrucional e características dos alunos. Os autores indicam que as áreas que merecem exigir mais atenção para as pesquisas na área estariam relacionadas ao gerenciamento e a organização da EaD, aos métodos de pesquisa e transferência de conhecimento em EaD, a globalização da educação e aspectos culturais, à inovação e mudança e aos custos e benefícios da modalidade.

Bach, Domingues e Walter (2013), por sua vez, realizaram uma revisão sistemática da produção científica brasileira sobre o emprego de TI no ensino entre 1997 e 2011 e verificaram que há grande concentração de pesquisas sobre implantação e gestão de cursos a distância, emprego da TI no ensino, avaliação de qualidade e satisfação na utilização de AVA, pedagogia e didática em conteúdos da EaD, avaliação de habilidades e competências de profissionais relacionados a EaD e contribuições da TI para o ensino e a aprendizagem. Para elas, isto reflete a transição de muitas universidades para a EaD, bem como as discussões existentes a respeito de suas vantagens e limitações. As autoras colocam ainda que poderiam ser realizadas pesquisas que orientem as IES e os docentes a explorar os recursos que apenas a TI pode oferecer e, conseqüentemente, melhorar qualitativamente o ensino.

Convém ressaltar, que se observou que a literatura tem dedicado esforços com ênfase em aspectos pedagógicos (SANTOS, 2003; GONZALES, 2005; SOUZA, 2005; ARAÚJO JÚNIOR e MARQUESI, 2009; SARTORI e GARCIA, 2009; MATUCHESKI e LUPION, 2010; MACFADYEN e DAWSON, 2010) e tecnológicos (BELANGER e JORDAN, 2000; ROQUE *et al.*, 2004; VAZ, 2007; ROMERO, VENTURA e GARCÍA, 2008; MCGILL e KLOBAS, 2009), na visão dos professores/tutores e ou alunos (DEROUIN, FRITZSCHE e SALAS, 2004; COATES, JAMES e BALDWIN, 2005; MACKAY e STOCKPORT, 2006; MCGILL e HOOPS, 2008; LONN e TEASLEY, 2009; ALMRASHEDH *et al.*, 2011).

A evolução da TI apresenta novas vertentes para o avanço e a melhoria da qualidade dos cursos em EaD. A estruturação tecnológica tem um papel importante nesse contexto, pois se entende que se pode delinear os cursos e proporcionar a aquisição do conhecimento a partir de técnicas e tecnologias adequadas (PIMENTEL, FREITAS e SIQUEIRA, 2011).

Neste sentido, observou-se que há lacunas nas teorias sobre EaD, especialmente no que se refere na visão dos gestores a respeito os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da modalidade, que não foram apresentados de forma aprofundada por nenhum dos estudos encontrados para o quadro teórico. A compreensão desse aspecto, suprimido pela literatura, merece destaque, corroborando com a visão de Bach, Domingues e Walter (2013), indicada anteriormente.

Neste capítulo foi apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, à luz de Strauss e Corbin (2008). Foram evidenciados conceitos sobre Tecnologia da Informação, Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e sobre AVA na Gestão da Educação a Distância.

A seguir, na Parte II, é apresentado o método de pesquisa.

PARTE II - MÉTODO

3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo se dedica a apresentar os procedimentos metodológicos adotados na tese. Ressalta-se que o objetivo geral do estudo é desenvolver uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública. Para Minayo (2010), a metodologia consiste no caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A presente pesquisa adota um posicionamento com ênfase no paradigma interpretativista, em que se considera a subjetividade do pesquisador (MORGAN, 1980), utilizando uma abordagem qualitativa (TAYLOR e BOGDAN, 1998; CRESWELL, 2003; DENZIN e LINCOLN, 2005), sendo utilizado o método da *Grounded Theory*, com ênfase na corrente Straussiana (STRAUSS e CORBIN, 2008).

As próximas seções contemplam a apresentação do posicionamento epistemológico, do método de pesquisa, do desenho da pesquisa e dos desafios do método, que caracterizam os procedimentos metodológicos utilizados na tese.

3.1 - POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Para Morgan (1980), um paradigma é um conjunto de ideias, conceitos, proposições, valores e metas que influenciam a maneira pela qual as pessoas observam o mundo. Para ele, as quatro categorias de paradigmas compreendem: o Paradigma Humanista Radical, o Paradigma Estruturalista Radical, o Paradigma Funcionalista e o Paradigma Interpretativo.

O Paradigma Interpretativo se entende como o posicionamento adequado para esta tese, reflete uma posição subjetiva e de regulação social. Baseia-se na visão de que as pessoas constroem e mantêm, simbolicamente e socialmente, suas próprias realidades organizacionais (MORGAN, 1980). Esse paradigma se baseia na visão de que o mundo social tem uma situação ontológica muito precária e o que se passa como realidade social pode não existir em qualquer sentido concreto, mas é o produto do subjetivo. A experiência intersubjetiva dos indivíduos e sociedade é entendida a partir do ponto de vista do participante em ação, ao invés do ponto de vista do observador. A

ciência é vista como uma rede de códigos de linguagem, baseada em conjuntos subjetivamente determinados de conceitos e regras que os cientistas propõem e seguem. A situação do conhecimento científico é, portanto, considerada tão problemática, como o conhecimento do senso comum da vida cotidiana.

O Paradigma Interpretativo apresenta uma preocupação de entender o mundo como ele é, compreendendo a natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva. Ele procura explicações da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante ao invés de adotar a visão do observador da ação (BURRELL e MORGAN, 1979). Nessa perspectiva, o pesquisador vê o mundo como um processo social emergente que é criado pelas pessoas envolvidas. A realidade, na medida em que é reconhecida, passa a ter uma existência fora da consciência de qualquer indivíduo, sendo considerado mais do que uma rede de pressupostos e significados intersubjetivamente compartilhados.

A importância do paradigma interpretativista é fundamental, pois ele contesta a validade dos pressupostos ontológicos, que consideram abordagens apenas funcionalistas da sociologia, para o estudo das organizações (BURRELL e MORGAN, 1979). Assim, a partir dos elementos apresentados nesta seção, indica-se que o posicionamento epistemológico adotado, por este estudo, compreende o Paradigma Interpretativo à luz de Morgan (1980). Um detalhamento dos demais paradigmas encontra-se no Apêndice A.

3.2 - MÉTODO DE PESQUISA

Em 1967, Barley Glaser e Anselm Strauss publicaram *The Discovery of Grounded Theory*, onde havia a primeira definição e formulação do então, novo método para a pesquisa qualitativa. Na introdução, o texto continha uma definição bastante sintética da abordagem, dizendo que a “*Grounded Theory* é um método geral de análise comparativa [...] e um conjunto de procedimentos capazes de gerar [sistematicamente] uma teoria fundada em dados” (TAROZZI, 2011, p. 17, grifo do autor).

Grounded Theory, para seus fundadores, é um “método geral” e contemporaneamente é um “conjunto de procedimentos”. Entende-se que compreende um discurso racional global, uma análise teórica e uma orientação sobre o método. Daquela primeira definição, houve uma sucessão de percepções e opiniões sobre como deve ser entendida uma GT e sobre sua classificação entre os métodos e metodologias. Para

Glaser e outros, é essencialmente uma metodologia. Para Corbin (STRAUSS e CORBIN, 2008) é um método. Para Charmaz (2009) é uma constelação de métodos. Para Tarozzi (2011) a *Grounded Theory* pode ser entendida como uma metodologia que contém várias indicações de procedimentos, as quais assumem diversas declinações, segundo a escola e os autores interessados. De uma maneira geral, a *Grounded Theory* pode ser considerada tanto um olhar teórico sobre o reconhecimento e a análise de dados, ou seja, um método geral, e também um conjunto de procedimentos e instrumentos para recolher e analisar dados. Para os pesquisadores que utilizam a abordagem da GT é fundamental saber que existem esses dois níveis e estar consciente do nível de abstração em que se coloca.

Uma pesquisa conduzida sob a ótica da *Grounded Theory* tem êxito se gerar uma teoria, ou seja, uma interpretação racional, articulada, sistemática e densa capaz de dar conta da realidade estudada. A GT tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, sublinhando com força a ligação íntima entre pesquisa teórica e pesquisa empírica e se colocando no espaço que une teoria e realidade (TAROZZI, 2011).

Segundo o mesmo autor, a teoria produzida com a abordagem da *Grounded Theory* tem uma forte e sólida base empírica, isto é, extraída a partir dos dados. Os fundadores da abordagem distinguem claramente entre uma teoria construída dentro do espaço acadêmico e que a teoria resulta de um trabalho de campo. Este é o conceito intraduzível de *grounded*, que significa, de forma aproximada, enraizado, embasado, mas também encravado, firme à terra. Portanto, o fundamento nos dados de uma teoria *grounded* tem algo de “sólido, um enraizamento vital na experiência dos fatos, forte, intenso e até mesmo violento” (TAROZZI, 2011, p. 20). Ao mesmo tempo, é um enraizamento preciso, pontual e por causa disso, pode ser a base para construções sucessivas. É um terreno sobre o qual se pode construir complexas teorias formais.

Uma teoria do tipo *grounded* não é somente embasada nos dados ou extraída empiricamente dos dados, mas é algo mais, ou seja, que dá sentido a partir de uma ancoragem robusta, profunda e até mesmo vital na experiência vivida. Estes aspectos qualificam a abordagem de maneira original. Compreende-se como o tipo de teoria que é capaz de produzir uma teoria similar àquela produzida por teóricos e filósofos, mas construída a partir de uma investigação empírica, portanto, ancorada nos dados (TAROZZI, 2011).

Considerado como o principal quadro teórico de referência da GT, o interacionismo simbólico pressupõe que os seres humanos são animais simbólicos, que produzem sua própria cultura e interpretam a

história através de arcações simbólicos (BLUMER, 1969). A análise social e psicossocial se dá nos modos que os sujeitos trazem significado ao mundo em que vivem, mas a atribuição de significado ao mundo não é um processo individual, pois acontece pela interação entre indivíduos. Assim o interacionismo simbólico busca os elementos invariáveis, as formas de vida social que estão por trás das redes de significado, dos processos de mudança, das interações entre sujeitos.

Após o conflito de visão metodológica que se criou entre os dois fundadores da *Grounded Theory*, delineiam-se a partir de Tarozzi (2011) três principais linhas ou “escolas” que o método tem assumido:

- Na **abordagem clássica**, influenciada por Glaser, a pergunta de pesquisa não é uma afirmação que identifica o problema a ser pesquisado, pois entende que é impossível definir o problema antes de ir para o campo. Inicia-se a pesquisa de modo aberto, a partir de uma área de investigação. Todos os dados são considerados e a *core category* emerge quase que magicamente e é intuída improvisadamente no início ou no fim de uma pesquisa. O tipo de codificação utilizada é a substantiva teórica.

- Na **abordagem full conceptual description**, influenciada por Strauss e Corbin (2008), a pergunta de pesquisa identifica claramente o problema a ser estudado, conseguindo restringir e gerenciar a área de investigação. Há indiferença quanto ao tipo de dados utilizados, privilegiando-se as observações e entrevistas. Para fazer com que emerja a *core category*, que pode não ser única, é necessária intensa manipulação de dados. A codificação pode ser aberta, axial e seletiva.

- Na **abordagem construtivista**, influenciada por Charmaz (2009), não existe uma pergunta de pesquisa. Existe a ideia de conceitos sensibilizantes, interesses pessoais e disciplinares que iniciam a pesquisa. Como tipos de dados utilizados pela pesquisa sugere-se entrevistas semiestruturadas, análise textual e co-construção de dados, partindo-se do pressuposto que existe uma *core category* prevalente. A codificação é inicial, focalizada, axial e teórica.

Strauss e Corbin (2008) afirmam que a GT tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio de especulação, onde se raciocina como algo deveria funcionar. Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação. Em resumo, de acordo com Strauss e Corbin (2008), os procedimentos de codificação envolvem (1) construir ao invés de testar

a teoria, (2) fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos, (3) ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos, (4) ser sistemático e criativo simultaneamente e (5) identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria.

Ainda, os mesmos autores afirmam que as formas de pesquisa qualitativa e quantitativa têm seus papéis a desempenhar na teorização. A questão não deve ser usar uma forma ou outra forma, mas sim, como estas formas devem trabalhar juntas para promover o desenvolvimento de uma teoria. O método qualitativo deve dirigir o quantitativo e o método quantitativo resulta no qualitativo em um processo circular, mas ao mesmo tempo evolutivo. Porém, os autores lembram que como a emergência é a base da técnica para construção da teoria, um pesquisador não pode iniciar uma investigação com uma lista de conceitos preconcebidos, uma estrutura teórica orientadora e um projeto maduro, pois conceitos e projetos devem ter permissão para emergir dos dados. No método, a coleta de dados, a análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente. Ao contrário, começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados.

Vale destacar que o NEOGAP, o grupo de pesquisa a qual esta tese está vinculada, já desenvolveu três teses (PACHECO, 2010; SOARES, 2012 e RISSI, 2013) utilizando como método de pesquisa a GT.

A partir do exposto nesta seção, vale ressaltar que o estudo utiliza Strauss e Corbin (2008) como autores-chave para a condução da pesquisa. Esta escolha se justifica porque além das teses anteriormente desenvolvidas no NEOGAP já utilizarem a corrente Straussiana, nesta pesquisa se parte de uma questão que identifica claramente o problema a ser estudado e se buscou desenvolver a codificação aberta, axial e seletiva para a análise sistemática de dados, privilegiado a coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas e documentos, conforme orientação dos autores da abordagem *full conceptual description*.

3.3 - DESENHO DA PESQUISA

O desenho da pesquisa compreende um conjunto de procedimentos e técnicas para sua operacionalização, que foi adaptado dos roteiros propostos por Strauss e Corbin (2008), Tarozzi (2011) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003). Ele está baseado em três fundamentos: Tarozzi (2011) indica dez fases para o processo de

pesquisa da *Grounded Theory*. Por sua vez, a visão de Strauss e Corbin (2008), serve como o fio condutor para o desenvolvimento da teoria substantiva, enquanto processo analítico, complementando-se com os procedimentos operacionais, indicados por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003). Entende-se que essas três visões se integraram, para que os objetivos deste estudo pudessem ser alcançados.

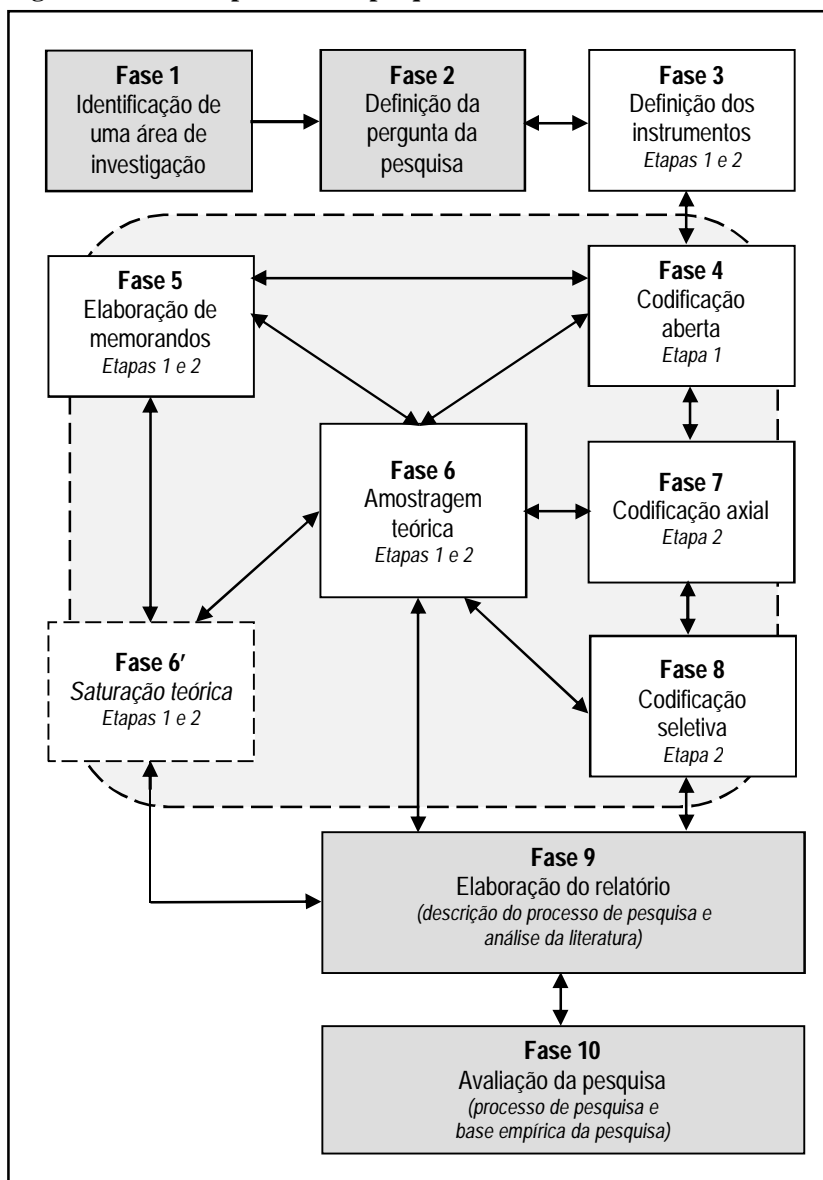
Conforme indicado na Figura 1, as fases foram: (1) identificação de uma área de investigação, (2) definição de uma pergunta gerativa da pesquisa, (3) decisão sobre métodos e instrumentos, (4) codificação aberta, (5) elaboração de memorandos, (6) amostragem teórica, (7) codificação axial, (8) codificação seletiva, (9) elaboração do relatório e, por fim, (10) avaliação da pesquisa, que serão apresentadas a seguir¹⁸:

Fase 1 - Identificação de uma área de investigação: Nesta fase, busca-se identificar uma área de pesquisa, que vem da construção do desejo ou da necessidade de explorar essa área, considerando-se toda sua complexidade e globalidade (STRAUSS e CORBIN, 2008). Uma GT não parte de hipóteses que serão testadas e tão pouco de criteriosa análise da literatura ou de trabalhos já realizados. Busca reconhecer que não se pode reduzir o fenômeno a ser estudado a poucas variáveis ou a uma questão de pesquisa muito pontual. Uma das fontes de problemas de pesquisa é a experiência profissional e pessoal (STRAUSS e CORBIN, 2008), conforme apresentado na seção 1.4 (justificativa e relevância da pesquisa).

Fase 2 - Definição de uma pergunta gerativa da pesquisa: A passagem de uma área ou tema de pesquisa (fase anterior) para uma pergunta ou problema de pesquisa é um dos momentos mais complexos e delicados do processo de construção de uma GT (TAROZZI, 2011). No início, a pergunta de pesquisa de uma GT é uma “pergunta gerativa, aberta, não excessivamente focalizada”. A formulação de um problema de pesquisa não pode ser definida pontualmente com antecedência, pois corre-se o risco de forçar demasiadamente os dados (STRAUSS e CORBIN, 2008). Deve-se evitar de perguntas muito definidas e focalizadas, pois a pesquisa corre o risco de tornar-se muito descritiva e pouco profunda.

¹⁸ Além das dez fases, o processo de pesquisa contou com duas etapas para coleta de dados. Cada etapa contou com seis passos analíticos, detalhados na seção 4.3, que explora os procedimentos de campo e pós-campo de pesquisa e demonstra a circularidade do método.

Figura 1 - Fases do processo de pesquisa.



Fonte: adaptada pelo autor (2015), a partir de Strauss e Corbin (2008), Tarozzi (2011) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

Fase 3 - Definição dos instrumentos: Para Strauss e Corbin (2008), a utilização de perguntas não é apenas para gerar dados, mas sim para gerar ideias ou formas de olhar para os dados. Segundo Tarozzi (2011), a *Grounded Theory* se utiliza de inúmeros instrumentos e métodos para coleta de dados. Entretanto, o instrumento principal compreende na entrevista, especialmente a entrevista semiestruturada. Isso se deve em função da busca pela atribuição de significados que é típica do interacionismo simbólico e também porque os instrumentos verbais possibilitam focalizar a coleta de dados de acordo com o trabalho de codificação. Inicialmente as entrevistas são muito pouco estruturadas (mas nunca completamente abertas) e progressivamente, o pesquisador chega a uma definição mais pontual das questões. Pode-se trabalhar também com observações, notas etnográficas de campo, relatórios pessoais dos participantes, narrações e documentos. Nesta fase são escolhidos os primeiros sujeitos e também o acesso ao campo. Esse grupo de participantes pode ser ampliado progressivamente, em função de estímulos da teoria emergente. Os instrumentos desta pesquisa serão detalhados na seção 3.4.

Fase 4 - Codificação aberta: Para Tarozzi (2011), o trabalho das fases anteriores também é uma atividade da geração de teoria. Todo o material já produzido pode levar a reflexões importantes para a pesquisa. Um diferencial da *Grounded Theory* é que a coleta de dados e a condução das entrevistas e observações acontecem de forma simultânea à codificação. A codificação aberta ajuda a definir os temas que serão tratados nas próximas entrevistas. Essa codificação é fundamental para que se possa identificar as direções da pesquisa no sentido de ampliação da amostra, elaborar das primeiras reflexões nos memorandos e favorecer as ideias do pesquisador.

O primeiro nível do processo analítico é a codificação aberta, que inicia com a transcrição das entrevistas. Essa transcrição deve seguir a codificação palavra por palavra, linha por linha, acontecimento por acontecimento, que podem abrir o texto e podem fazer emergir todas as direções interpretativas possíveis, identificando as unidades mínimas de significado. Devem ser identificados os segmentos de texto que se consideram significativos, para que depois se possa designar a cada um uma etiqueta nominal. Não se deve forçar o texto, sendo que este permanece em um nível bastante descritivo. A codificação aberta é o processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e dimensões são descobertas nos dados (STRAUSS e CORBIN, 2008).

A codificação aberta, portanto, procura a identificação das partes do texto consideradas significativas, as unidades mínimas de sentido que continham um conceito. Em seguida, busca-se atribuir um nome às categorias interpretativas. Os autores sugerem utilizar a codificação “*in vivo*”, ou seja, as mesmas palavras do entrevistado para denominar a categoria. Em geral, esses nomes tendem a ser amplos e longos, muitas vezes difíceis de gerenciar e bastante confusos no conjunto (TAROZZI, 2011). A conceituação é o processo de agrupar itens similares segundo algumas propriedades definidas e dar aos itens similares um nome que represente associação comum (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Fase 5 - Elaboração de memorandos: Os memorandos se apresentam em várias fases do processo de construção de uma *Grounded Theory* (STRAUSS e CORBIN, 2008). Devem ser registradas observações do pesquisador com relação à condução das entrevistas, as reflexões que conduzem às escolhas de amostragem teórica, as anotações que inevitavelmente acompanham o ato de atribuição de um nome às etiquetas da codificação aberta ou focalizada, que devem ser explicitadas de modo discursivo e justificadas de forma analítica, não deixando nada subentendido (TAROZZI, 2011). Pode-se observar que os memorandos são recorrentes nas diversas fases da pesquisa e assumem funções específicas, dependendo as funções que são desenvolvidas em cada uma delas. A preparação do relatório parte de um exame atento e sistemático dos memorandos, que precisam ser escritos de forma sistemática e regular pelo pesquisador.

Fase 6 - Amostragem teórica: Compreende as coletas de dados conduzidas por conceitos derivados da teoria evolutiva e baseada no conceito de “fazer comparações”, cujo objetivo é procurar locais, pessoas ou fatos que maximizem oportunidades de descobrir variações entre os conceitos e de tornar densas as categorias em termos de propriedades e dimensões (STRAUSS e CORBIN, 2008). Para Tarozzi (2011), a amostragem teórica consiste na identificação de sujeitos seguindo as indicações que provêm do processo de análise. Com base nas lacunas que foram identificadas na teoria em construção, é necessário que se busque aprofundar de forma direcionada para verificar se o esboço da teoria e suas categorias têm sustentação em contextos diferentes daqueles já examinados até então, ou seja, consistem na ampliação da amostra na direção das áreas que ficaram descobertas. A ampliação da amostra é finalizada quando as categorias ou as ideias sobre um tema forem considerados saturados (MORSE, 1995 *apud* TAROZZI, 2011). A amostragem tende a se tornar mais objetiva e focada à medida em que a pesquisa progride, sendo que continua até que

todas as categorias estejam saturadas (Fase 6')¹⁹, ou seja, não surja nenhum dado novo ou importante e as categorias estão bem desenvolvidas em termos de propriedades e dimensões (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Fase 7 - Codificação axial: É o processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado “axial” porque ocorre em torno de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Fase 8 - Codificação seletiva: Compreende o processo de integrar e refinar a teoria (STRAUSS e CORBIN, 2008). Na integração, as categorias são organizadas em torno de um conceito explanatório central. Uma vez que o pesquisador consiga um comprometimento com a ideia principal, as principais categorias são relacionadas a ela por meio de declarações explanatórias de relações. Categorias mal desenvolvidas são completadas por meio de amostragem teórica adicional. A teoria é validada através da comparação com os dados brutos ou de sua apresentação aos informantes para verificar sua reação, sendo que esta deve ser reconhecida pelos participantes.

Fase 9 - Elaboração do relatório: O processo de elaboração do relatório não acontece apenas no final da pesquisa, mas acompanha todas as fases (STRAUSS e CORBIN, 2008). O documento se configura como um último nível de análise, pois considerando-se que escrever também é interpretar, neste tipo de pesquisa há um contínuo conceituar (TAROZZI, 2011). Em uma *Grounded Theory* o texto final exige a prestação de contas não somente do produto, mas também do processo (conforme apresentado no próximo capítulo). Nesta fase também se faz presente um diálogo dos resultados empiricamente imersos na literatura científica²⁰.

Fase 10 - Avaliação da pesquisa: A pesquisa deve ser avaliada em termos de preceitos e de procedimentos do método usado para gerar seus resultados (STRAUSS e CORBIN, 2008). Além de critérios como validade, confiabilidade e credibilidade dos dados, os autores apresentam orientações para avaliar o processo de descoberta e a base empírica do estudo, conforme os Quadros 1 e 2:

¹⁹ Foi destacada no desenho da pesquisa não por representar um processo em si, mas pela sua importância para a credibilidade da teoria substantiva.

²⁰ Na Figura 1, consta como “Análise da literatura”, ou pode-se chamar também de “(re)encontro com a literatura” (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002 e PINTO, 2009) ou “revisitando a literatura” (FREITAS, 2009) ou “situando a teoria substantiva na literatura” (SANTOS, 2012).

Quadro 1 - Critérios para avaliar o processo de pesquisa.

Critério	Descrição
1	Como a amostragem original foi selecionada? Em que bases?
2	Quais as principais categorias que surgiram?
3	Quais foram os fatos, os incidentes ou as ações (indicadores) que apontaram para algumas dessas categorias principais?
4	Com base em que categorias foi feita a amostragem teórica? Depois que amostragem teórica foi feita, o quanto as categorias se mostraram representativas dos dados?
5	Quais eram algumas das hipóteses pertencentes às relações conceituais e em que base elas foram formuladas e validadas?
6	Houve casos em que as hipóteses não explicaram o que estava acontecendo com os dados? Como essas discrepâncias foram resolvidas? As hipóteses foram modificadas?
7	Como e por que a categoria básica foi selecionada? Essa coleta foi subida ou gradual e foi difícil ou fácil? Em que bases foram tomadas as decisões analíticas finais?

Fonte: adaptado pelo autor (2015), a partir de Strauss e Corbin (2008) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

Quadro 2 - Critérios para avaliar a base empírica da pesquisa.

Critério	Descrição
1	Os conceitos são gerados?
2	Os conceitos são sistematicamente relacionados?
3	Há muitas associações conceituais, e as categorias são bem desenvolvidas? As categorias têm densidade conceitual?
4	A variação faz parte da teoria?
5	As condições sob as quais a variação pode ser encontrada estão inseridas no estudo e são explicadas?
6	O processo foi levado em consideração?
7	Os resultados teóricos parecem importantes, e até que ponto?
8	A teoria passa pelo teste de tempo e se torna parte das discussões e das ideias trocadas entre os grupos sociais e profissionais relevantes?

Fonte: adaptado pelo autor (2015), a partir de Strauss e Corbin (2008) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

As fases apresentadas têm como objetivo produzir uma teoria substantiva completa. Uma teoria substantiva é aquela teoria que aponta a interpretação e explica um problema específico, ou seja, se refere à uma particular área substantiva. Já uma teoria formal é uma interpretação de segundo nível sobre um tema ou um processo geral,

referente a diversas áreas substantivas. Dessa forma, é sempre possível prosseguir de uma teoria substantiva para gerar uma teoria sociológica geral sobre uma categoria significativa e ramificada em várias áreas substantivas (GLASER, 2006 *apud* TAROZZI, 2011). Ressalta-se que os procedimentos e técnicas para coletar e analisar os dados serão detalhados por ocasião da apresentação dos resultados desta pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que foi utilizado o *software* ATLAS.ti para apoio às interpretações e organização documental, como indicado por Strauss e Corbin (2008) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

3.4 - PARTICIPANTES, PROCESSO EXPLORADO E INSTRUMENTOS

Nesta seção são apresentadas definições da pesquisa, que envolvem a identificação dos participantes, do processo explorado e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Destaca-se que a descrição e o detalhamento dos procedimentos pré-campo, de campo e pós-campo encontram-se no próximo capítulo, que trata do processo de construção da teoria.

A composição dos participantes da pesquisa foi feita pelos gestores que atuaram na segunda edição do Projeto Aluno Integrado, no âmbito da UFSC. O curso ocorreu entre 2013 e 2014. Os entrevistados, inicialmente quatro, foram intencionalmente escolhidos, em função da sua atuação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B). Buscou-se entrevistar indivíduos que desempenhassem papéis voltados para a tomada de decisão, seja técnica ou administrativa no nível estratégico do Aluno Integrado, no contexto da UFSC e que tivessem acesso ao AVA, a partir de um Roteiro Inicial das Entrevistas da Etapa 1 (Apêndice C).

Ressalta-se que em função da natureza dinâmica do método, ou seja, dos dados de campo, esse escopo foi ampliado na medida em que novos dados foram coletados para que se pudesse caminhar rumo à saturação teórica, por isso, ao final, seis gestores participaram do estudo. Também foi realizada uma segunda entrevista com cada um dos participantes, a partir de um Roteiro Inicial das Entrevistas da Etapa 2 (Apêndice D), obedecendo ao Desenho da Pesquisa (seção 3.3). Em ambas as etapas as impressões do pesquisador sobre cada entrevista e os passos da análise foram registrados em Memorandos. Um exemplo de Memorando é apresentado no Apêndice E. Ao final de cada coleta, e após transcrição de cada entrevista, estas foram checadas pelos gestores,

a partir do Termo de Validação das Entrevistas (Apêndice F). As conversas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados.

O processo explorado visa responder ao problema de pesquisa, ou seja “quais são e como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública?”. Ressalta-se que para construção de uma teoria substantiva, esta deve ser pertinente a um contexto temporal e espacial bem-delimitados e que possam responder ao problema de pesquisa, aspectos estes considerados por este estudo.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, a *Grounded Theory* não fornece indicações específicas para a coleta de dados, sendo considerada, sobretudo, um método de análise de dados qualitativos, sua contribuição original está voltada principalmente às práticas analíticas (TAROZZI, 2011). Embora haja a tendência para a utilização de dados de tipo verbal, coletados por meio de entrevistas, são diversos os tipos de dados que podem ser recolhidos. Assim, nesta pesquisa os instrumentos para coleta de dados foram:

Entrevista: É uma conversação focada em um objetivo que consente uma exploração em profundidade de um certo tema e faz emergir o modo através do qual um participante dá sentido à sua própria experiência. As entrevistas não são meramente uma forma para colher “fatos”, mas devem gerar interpretações de experiências e colocam sempre as afirmações no contexto que as gerou. A entrevista busca explorar o processo psicossocial de base e os modos através dos quais as experiências dos participantes se inserem conscientemente em tais processos (TAROZZI, 2011). Para Strauss e Corbin (2008), há perguntas sensíveis (que sintonizam o pesquisador à aquilo que os dados indicam), perguntas teóricas (que ajudam o pesquisador a ver processo, variação e fazer conexões entre os conceitos), perguntas que têm natureza mais prática e estrutural (que garantem direção para a amostragem e que ajudam o desenvolvimento da teoria resultante) e questões orientadoras (que guiam as entrevistas, mudam com o tempo e são baseadas na teoria evolutiva).

Análise de textos e documentos: Pode ser composta por textos solicitados ou pré-existentes. Esse tipo de dados pode ser útil para um confronto com dados provenientes do campo, para que se possa fazer emergir a distância entre o declarado e o realizado. Ressalta-se o cuidado na utilização de textos pré-existentes, pois esses textos estão ligados a uma ocasião específica, tendo seus destinatários e linguagem ligados à ela. Esses dados podem complementar os dados observados ou as transcrições de entrevistas, ou ainda podem representar estímulos para a condução de entrevistas (TAROZZI, 2011).

Neste estudo, foi utilizada a entrevista e a análise de textos e documentos nas Fases 4, 6 e 8, em cada coleta de dados (conforme o Desenho da Pesquisa - seção 3.3). Os instrumentos permitiram uma visão holística do problema e bem como sua emergência (CRESWELL, 2003). Neste sentido, os memorandos da pesquisa também foram fundamentais para o registro da origem dos dados e da movimentação do pesquisador pelos mesmos, para análise e composição da teoria.

Tarozzi (2011) reforça a ideia de Strauss e Corbin (2008) quando aponta que a *Grounded Theory* se diferencia de outras abordagens como método de pesquisa, pela sua capacidade de explorar processos. A identificação de uma área de investigação se coloca na intersecção de dois eixos principais: o interesse pessoal e a competência científica, devendo-se o pesquisador atentar-se, fundamentalmente, à preocupação expressa pelos atores do contexto e que cada um dos instrumentos de coleta assume na GT uma forma peculiar, apresentando pontos críticos específicos e pontos de força que devem ser respeitados para que os resultados possam ser alcançados com êxito.

3.5 - DESAFIOS DO MÉTODO

Nesta seção são apresentados desafios da *Grounded Theory*, enquanto método de pesquisa. Esses desafios compreendem questões que devem ser consideradas, pelo pesquisador, para que o estudo adquira robustez científica suficiente e seus resultados tenham credibilidade e validade. Bianchi e Ikeda (2008), dizem que, a evolução da GT, acabou por gerar uma lista de riscos e situações de exceção. De forma sucinta, para as autoras, os desafios do método concentram-se: na difícil operacionalização do estudo (desde a definição inicial dos elementos de estudo até a formulação da teoria) e no papel e postura do pesquisador (SCHRÖEDER, 2009), sendo que esse papel merece destaque na análise do método de pesquisa GT.

Para Hopper e Maciel-Lima (2008), o método é frequentemente mal compreendido, pois é difícil criar definições para explicar uma interação social. Neste sentido, a GT exige um trabalho de campo intensivo e longo, sendo considerado denso e de difícil compreensão, onde as fronteiras da pesquisa são de definição complexa. Rodrigues *et al.* (2004) ampliam os desafios, dentre os quais, destacam a objetividade da investigação, a análise da informação e os limites da investigação. Com relação a objetividade da investigação, apesar da GT não partir de uma hipótese ou teoria, segundo eles, o método não defende a posição ingênua de que os problemas devam ser abordados pelo investigador

como uma “tábua rasa”, pois o pesquisador deve ter uma perspectiva sobre as coisas, para que possa observar os dados relevantes e ser capaz de extrair categorias desses dados. A objetividade do pesquisador é um ponto essencial para que seja válida a teoria desenvolvida na pesquisa, pois os achados do estudo emergem dos participantes e não de acordo com a subjetividade do pesquisador.

A análise das informações, segundo Rodrigues *et al.* (2004), é outra dificuldade, que pode ser contornada pela utilização da “codificação por ponto-chave”, que não é tão microscópica quanto a microanálise. Neste método, não são analisados segmentos de texto, mas os textos em si, deixando-se sobressair os conceitos que se encontram “encapsulados” nos mesmos. Deve-se procurar extrair frases ou conceitos de significado real, para que se possa obter pontos-chave da análise. A técnica evita a ambiguidade verificada na microanálise. Quanto aos limites da investigação, os mesmos autores colocam a dificuldade em estabelecer quantos ciclos de análise de informação são necessários para que se possa estabelecer a “saturação teórica”. Questionam ainda quais seriam os limites em cada uma das fases da investigação, quantas vezes seria necessário reanalisar a informação para garantir que os conceitos essenciais emergiram, qual a quantidade de informação necessária para estabelecer um ponto chave ou uma categoria e se pesquisador pode considerar apenas uma afirmação suficiente para fazer emergir um conceito ou será necessário que tenha sido afirmada por mais de um entrevistado.

Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) ao abordar o rigor e a fundamentação empírica da GT, dizem que se pode questionar se o método produz, realmente, uma boa ciência, mas que essas fragilidades podem ser superadas a partir da leitura dos cânones da ciência interpretadas, por eles, a partir de Strauss e Corbin (2008). A validade interna do método é comprovada visto que a realidade é socialmente construída através da percepção dos indivíduos, onde o pesquisador deve identificar a realidade observada a partir dos dados coletados. A confiabilidade ou replicabilidade é o grau de consistência entre os achados do estudo e os dados coletados, reconhecendo-se que é impossível recriar experimentos controlados nos contextos organizacionais e que o comportamento humano não é regido por leis universais que geram sempre os mesmos resultados. Com relação à validade externa ou generalização, dizem que o método tem como proposta especificar as condições em que ocorrem determinados eventos e suas consequências. Portanto, quanto maior as variações incorporadas

nos dados, mais diferentes são as condições contempladas e mais geral é a teoria substantiva.

Cabe ressaltar que o entendimento dessas variações pelo pesquisador é fundamental. Para Bandeira-de-Mello e Cunha (2003), uma teoria substantiva deve conter categorias que sejam fiéis ao que foi exposto pelos entrevistados e deve estar livre dos pressupostos do pesquisador, o que lhe fornece validade e confiabilidade. Já seu grau de generalização deve ser entendido como seu poder explicativo, ou seja, sua capacidade de prever as estratégias em função da presença de funções causais e intervenientes. Bandeira-de-Mello e Cunha (2003), a partir de Strauss e Corbin (2008), descrevem algumas técnicas para aprimorar a qualidade da teoria substantiva. Dentre elas, destaca-se: a triangulação, que envolve o uso de múltiplas fontes de dados na busca por divergências que possam revelar novas facetas sobre o mesmo fenômeno; o “ataque à teoria”, que consiste em analisar citações em comum para diferentes códigos, verificando a relação entre eles, por meio da ferramenta *query* do *software* ATLAS.ti; checagem com os entrevistados, onde a cada rodada de coleta e análise, os dados devem ser checados com os informantes, ao final das análises, os principais achados da teoria devem ser checados com os mesmos; longo tempo no campo, durante o período de convívio, pode-se conhecer os informantes e suas principais características; e as auditorias, onde todo o processo de pesquisa e das análises deve estar registrado nas notas e nos esquemas do *software* ATLAS.ti, permitindo que auditores possam resgatar o processo de interpretação e confirmar os resultados encontrados.

A partir das considerações dos autores citados, no decorrer da pesquisa, se buscou utilizar as técnicas indicadas por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003), para se possa obter um resultado com qualidade e vislumbrando a validade interna, a confiabilidade e a validade externa (detalhadas na seção 4.4, que trata da avaliação da teoria). Corroborando com Rodrigues *et al.* (2004) e Suddaby (2006), entende-se que as dificuldades podem ser superadas e podem atenuar-se na medida em que o pesquisador adquire experiência e descobre maneiras eficientes para analisar a informação disponível. Para isso é fundamental que assuma a importância de documentar e registrar de todo o processo de pesquisa, incluindo-se a formalização das decisões tomadas no decorrer do estudo, onde, os memorandos ocupam importância central.

No próximo capítulo consta a apresentação do processo de construção da teoria.

4 - CONSTRUÇÃO DA TEORIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de construção da teoria, que busca identificar quais são e como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, no contexto do Projeto Aluno Integrado da UFSC. Neste capítulo também se elucidará os critérios de avaliação do processo de pesquisa e da sua base empírica. Para isso, serão apresentados alguns conceitos sobre teorização a partir de Strauss e Corbin (2008), e, em seguida, será apresentado o processo de construção da teoria. Serão detalhados os procedimentos de coleta e análise das percepções dos gestores, que proporcionaram o desenvolvimento das categorias, propriedades e dimensões. Essas categorias, por sua vez, serviram de base para o desenvolvimento do esquema teórico, suas proposições e da análise do processo central, apresentados nos capítulos subsequentes.

4.1 - TEORIZAÇÃO

Citando Daly (1997), Strauss e Corbin (2008) indicam que nas ciências sociais, há muitas conceituações diferentes sobre a natureza e o papel da teoria. Os mesmos autores colocam que teorizar não é somente conceber ou intuir ideias ou conceitos, mas também implica em formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório. As teorias variam em sua natureza e são diferentes. Porém, independentemente de como são construídas, cada uma é única. A transformação de uma ideia em teoria exige que ela seja explorada completamente e considerada sobre várias perspectivas diferentes. O acompanhamento das implicações da teoria também é importante. As formulações resultam em “atividades de pesquisa que envolvem tomar decisões e agir em relação a muitas questões durante todo o processo de pesquisa” (explorando o que, quando, onde, como, quem, e assim por diante).

Todas as hipóteses e proposições derivadas dos dados também devem ser continuamente verificadas em comparação com novos dados e modificadas, estendidas ou desconsideradas, conforme a avaliação do pesquisador. A interação de fazer induções (derivando, a partir dos dados conceitos, suas propriedades e dimensões) e deduções (criando hipóteses sobre as relações entre os conceitos) está no núcleo da teorização (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Para nós, teoria denota um conjunto de categorias bem desenvolvidas que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação, para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos [...] as declarações de relação explicam quem, o que, quando, onde, por que, como e com que consequências um fato ocorre (STRAUSS e CORBIN, p. 35).

Os mesmos autores complementam, dizendo que como os conceitos estão relacionados por meio de declarações de relação a uma estrutura teórica explanatória, os resultados da pesquisa vão além do ordenamento conceitual, até a teoria. Uma teoria é mais do que um conjunto de categorias, pois oferece uma explicação sobre fenômenos. Os fenômenos que se desenvolvem a partir de uma teoria e que são explicados por ela podem envolver os mais diversos temas. As teorias sobre fenômenos são importantes para o desenvolvimento de um campo de conhecimento, pois estudos qualitativos ou quantitativos adicionais podem ampliar o entendimento do fenômeno em questão.

Algumas teorias podem ser consideradas substantivas, enquanto outras podem ser consideradas formais. Teorias formais são menos específicas para um grupo ou local e se aplicam a um âmbito mais amplo de preocupações e problemas disciplinares. Já as teorias substantivas buscam a explanação integrada de conceitos, por meio de declarações de relações de uma área de estudo específica, em um dado contexto. A teoria vai além da mera descrição e ordenamento conceitual, que constituem etapas de um processo de construção teórica. Já como escopo de uma teoria, Strauss e Corbin (2008) indicam que equivale à sua generalidade. Citando Hage (1972), eles dizem que “quanto mais amplo o escopo de uma teoria, maior o número de problemas disciplinares com o que qual ela pode lidar”.

Ressalta-se que a teoria substantiva apresentada por este estudo tem como objetivo fundamental explorar *quais* são e *como* atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública, mais especificamente, no contexto do Projeto Aluno Integrado na UFSC.

Em seguida, na próxima seção, são detalhados os procedimentos que nortearam o pré-campo da pesquisa.

4.2 - PROCEDIMENTOS PRÉ-CAMPO DE PESQUISA

Passo a utilizar a primeira pessoa do singular para escrever esta e a próxima seção (seção 4.3), por corroborar com a visão de Schröder (2009), que julga ser o pesquisador o principal responsável pela coleta, análise e interpretação dos dados em uma *Grounded Theory*. A prática da redação em primeira pessoa é comum em estudos que utilizam o método, conforme pode ser observado em Bandeira-de-Mello (2002), Freitas (2009), Schröder (2009) e Pinto (2009) e busca demonstrar a identidade do pesquisador, revelando as razões de suas escolhas durante as análises, aumentando a validade, a confiabilidade da pesquisa e a sua responsabilidade frente aos dados.

A escolha do tema e do método de pesquisa ocorreram, quase que, simultaneamente, no decorrer de 2010, quando me preparava para iniciar o processo de seleção de doutorado, em 2011, no PPGEGC. Essa escolha convergiu com a minhas experiências profissionais e acadêmicas mencionadas na justificativa do estudo (Capítulo 1). Como aluno regular do PPGEGC, realizei estudos relacionados ao tema e ao método de pesquisa, que estavam previstos no projeto de tese submetido para ingresso no PPGEGC.

O aprofundamento das leituras de Strauss e Corbin (2008), Charmaz (2008) e, posteriormente, de Tarozzi (2011) me permitiu avaliar e planejar os primeiros passos da pesquisa (no que diz respeito à sua concepção). Já as leituras de Bandeira-de-Mello (2002), Schröder (2009) e mais recentemente de Freitas (2009), Pinto (2009) e Santos (2012), auxiliaram na operacionalização do método. Também procurei relacionar os créditos cursados nas disciplinas com a temática da tese.

Os procedimentos que antecederam o campo da pesquisa estavam relacionados à produção de estudos que entendo como “de entorno”, predominantemente, desenvolvidos nas disciplinas do PPGEGC, sobre técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, EaD e *Grounded Theory*. Estes estudos proporcionaram minha aproximação com o tema de pesquisa e com o método.

Também realizei duas revisões integrativas sobre a produção científica dos AVA, uma no âmbito internacional (OLIVEIRA, CUNHA e NAKAYAMA, 2015), e outra no âmbito nacional (OLIVEIRA *et al.*, 2014), que proporcionaram um melhor entendimento e delineamento da pesquisa.

Assim como indicado por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003), não assumi um referencial teórico *a priori*, pois não conhecia o que era relevante para os sujeitos envolvidos. Dessa forma, conduzi a revisão da

literatura desta etapa de forma a apresentar um breve estado da arte sobre os principais conceitos envolvidos, com vistas a perceber lacunas que poderiam ser supridas pela construção da teoria substantiva (Capítulo 2). Além disso, como indicado por Pinto e Santos (2012), as questões de pesquisa estavam abertas e gerais e, evidentemente, não formalizadas na forma de hipóteses específicas.

Além da produção de artigos, na etapa que antecedeu o campo realizei o contato com a equipe do Projeto Aluno Integrado da UFSC para a pesquisa fosse autorizada. Após a formalização da pesquisa junto aos gestores, efetuei a leitura de material e documentos do curso, cedidos pela coordenação, além de consultar o seu *website* para compreender o seu funcionamento e dinâmica.

Ressalto que o problema de pesquisa também passou por alterações, pois inicialmente, se pretendia explorar “o papel do AVA na gestão da EaD”. Na medida em que o estudo foi sendo desenvolvido, a preponderância em definir os fatores que influenciam a utilização do AVA se consolidou como a questão de pesquisa.

Em seguida, elaborei o TCLE e o Roteiro Inicial das Entrevistas da Etapa 1, a partir de Strauss e Corbin (2008) e Tarozzi (2011). Esse roteiro foi discutido pelo grupo de pesquisa em reuniões periódicas realizadas durante o segundo semestre de 2013²³. No roteiro havia perguntas sensíveis, de natureza prática e estrutural e orientadoras (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 82). Em seguida, após aproximadamente quinze meses de preparação para o campo, defini o primeiro entrevistado, que foi a coordenadora geral do Projeto, para que, em seguida, e conforme fosse o andamento da coleta de dados, pudesse ampliar a amostra. O contato com todos os entrevistados foi formalizado por *e-mail*, para confirmação de horário e local das entrevistas.

Destaco que as produções científicas desenvolvidas durante essa etapa da pesquisa, publicadas tanto em periódicos, quanto em eventos científicos, estão relacionadas no Apêndice G.

Em seguida, na próxima seção, detalho e esclareço os procedimentos do campo e pós-campo de pesquisa.

²³ É importante que um grupo de pesquisadores ou um líder possam analisar e questionar continuamente as interpretações para evitar vieses e atenuar as barreiras à sensibilização teórica (BANDEIRA-DE-MELLO e CUNHA, 2003).

4.3 - PROCEDIMENTOS DE CAMPO E PÓS-CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção busco trazer subsídios, extraídos predominantemente dos memorandos²⁴ e notas de campo, desenvolvidos durante o estudo, para ilustrar os procedimentos de campo da pesquisa. Além disso, busco estabelecer um diálogo com os artigos de Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) e de Pinto e Santos (2012), que tiveram como objetivo, respectivamente, desmistificar conceitos inerentes aos processos de análise e codificação do método da GT e contribuir para a discussão da abordagem da GT enquanto estilo de fazer pesquisa.

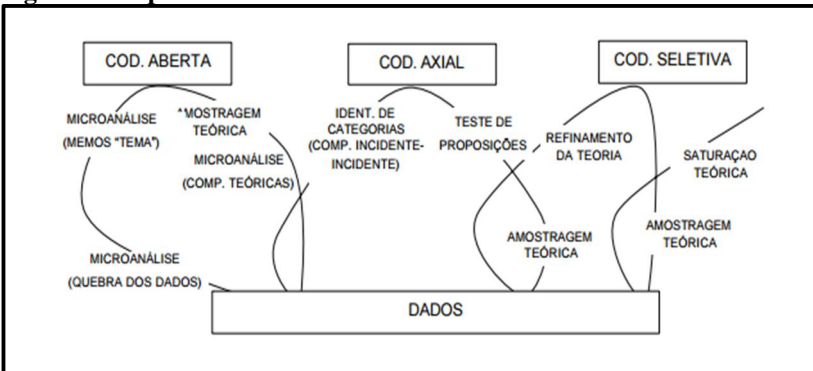
Assim como pontuado por Pinto e Santos (2012), iniciei o trabalho de campo em um período anterior à coleta de dados formal da pesquisa. Pois ocorreram conversas informais com alguns dos gestores do Projeto, onde busquei identificar alguns traços básicos do seu cotidiano e iniciar a compreensão da relação entre eles e com o curso e o AVA. Esta fase da pesquisa, que ocorreu de forma não sistemática e exploratória, ocorreu entre março e setembro de 2013 e contou com o apoio de anotações sobre aspectos considerados relevantes naquele momento (e que foram considerados para a elaboração do roteiro inicial das entrevistas).

Ressalto que como apontam Strauss e Corbin (2008), a teoria formulada deve: apresentar coerência entre dados e resultados, compreensão pelos envolvidos e incorporar generalização suficiente para que variações do fenômeno sejam consideradas e controle na previsão das ações dos envolvidos. Ao invés de tentar chegar a uma versão “real” dos fatos, o pesquisador deve buscar, a todo momento, apontar as oscilações e as contradições, que constantemente fazem parte dos diversos fragmentos narrativos da pesquisa. A intenção é que ao percorrer os meandros dos discursos e do conjunto dos discursos e da vivência que eles se referem, perseguindo os detalhes, as diferenças, as incoerências, as ambiguidades, o pesquisador possa construir uma interpretação para ampliar o entendimento sobre o contexto da pesquisa (PINTO e SANTOS, 2012).

²⁴ Para Strauss e Corbin (2008), os memorandos são procedimentos fundamentais na pesquisa, pois permitem aos pesquisadores manter um registro do processo analítico. Os memorandos contêm os produtos da codificação, direcionam a amostragem teórica e permitem ao pesquisador organizar as ideias em sua mente. Os memorandos têm dois grandes objetivos: manter a pesquisa embasada e manter a consciência para o pesquisador.

Conforme a Figura 2, que traz o ciclo na condução de uma *Grounded Theory*, pode-se observar que o processo de coleta e análise de dados continua até que os “ganhos marginais”, no poder explicativo da teoria, para mais evidências coletadas, seja próximo de nulo (BANDEIRA-DE-MELLO e CUNHA, 2003):

Figura 2 - O processo de coleta e análise de dados.



Fonte: Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

Respeitando essas questões, nesta pesquisa, os procedimentos de campo envolveram duas etapas e seis passos analíticos que se repetiram em cada uma das etapas:

- **Passo 1:** realização de entrevista com o gestor (buscando a amostragem teórica) e elaboração de memorando.
- **Passo 2:** transcrição da entrevista.
- **Passo 3:** validação, pelo gestor, da transcrição da entrevista.
- **Passo 4:** análise da entrevista (codificação inicial ou aberta, axial ou seletiva) e elaboração de memorandos.
- **Passo 5:** a partir da análise, adaptação do roteiro para a próxima entrevista e,
- **Passo 6:** realização da entrevista com o próximo gestor, buscando a saturação teórica²⁶ em função das análises já realizadas.

²⁶ Para Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) a saturação teórica deve ser entendida como uma “utopia estimulante”, pois seria uma meta que o pesquisador deve perseguir. A busca pela saturação teórica seria o limite dos esforços do pesquisador e dos dados disponíveis, onde nenhum dado novo gera descobertas ou está associado a novas categorias.

Durante a operacionalização do processo de codificação (Passo 4) ficou claro que, apesar dos passos analíticos serem apresentados de forma sequencial, eles se sobrepõem, admitindo circularidade. Assim como apontado por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003, p. 8) a codificação deve ser melhor compreendida como "tarefa do pesquisador e não como etapa de um processo linear", pois apesar da literatura apontar para um conjunto sistemático de procedimentos, a criatividade do pesquisador é muito importante para a análise dos dados.

A primeira etapa do estudo, composta por seis entrevistas semiestruturadas²⁷, teve como objetivo explorar a descrição do contexto, desenvolver categorias, propriedades, dimensões e as proposições da teoria. Ela envolveu a realização das entrevistas e análise de documentos e considero que foram cruciais o exercício e o desenvolvimento da minha sensibilidade teórica. Para Strauss e Corbin (2008), a sensibilidade teórica refere-se à habilidade de dar significado aos dados, à capacidade de entender e à capacidade para separar o que é pertinente e o que não é pertinente para a pesquisa. Ela é desenvolvida pelo conhecimento científico acumulado pelo pesquisador, pela sua experiência profissional e pessoal. No entanto, a utilização de técnicas e procedimentos é importante para atenuar os preconceitos do pesquisador no processo interpretativo. Assim, duas tarefas são fundamentais para que o pesquisador possa realizar as análises: elaborar questionamentos sobre os possíveis significados e fazer comparações.

Cabe destacar que, na medida em que o trabalho de campo avançava, a análise de dados também ganhava fôlego e o roteiro das entrevistas, gradativamente, sofria alterações em busca da saturação teórica. Assim, novas questões eram incluídas, advindas das categorias que emergiam das análises das anteriores, convergindo com Pinto e Santos (2012).

Em seguida, detalho alguns aspectos importantes que caracterizaram as seis entrevistas da primeira etapa e que foram fundamentais para a construção da teoria. Ressalto que todas as entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora, foram realizadas presencialmente e gravadas com autorização prévia dos entrevistados. Concomitante com as entrevistas foi realizada a análise de documentação sobre o Aluno Integrado, cedida pelos gestores.

²⁷ Inicialmente estavam previstas quatro entrevistas que comporiam o *corpus* de dados da pesquisa. Entretanto, considerando a sensibilidade do pesquisador (STRAUSS e CORBIN, 2008) e ao buscar compreender detalhes das categorias, propriedades e dimensões ampliei a amostra (amostragem teórica).

Iniciei coleta de dados com a gestora A. Essa entrevista ocorreu em setembro de 2013. As questões foram respondidas de forma natural (sem resistência aparente) pela entrevistada, que tinha muito a dizer sobre o Projeto e mostrou-se entusiasmada em participar da pesquisa. Em várias questões, a entrevistada ao responder já encadeava com a próxima questão (mesmo sem que a entrevistada conhecesse o seu conteúdo) o que tornou a entrevista “fluída”.

Ressalto que houve questões que não estavam previstas no roteiro inicial e que buscaram aprofundar algum ponto ou palavra considerada chave por mim. Considerei isso positivo, para que pudesse explorar determinada ideia. Para exemplificar, cito a palavra “estranho” que foi utilizada para definir o AVA utilizado pelo Projeto. Procurei aprofundar a visão da entrevistada sobre o que essa palavra significava exatamente no contexto do AVA e do curso.

Durante a entrevista, procurei não fazer nenhum comentário sobre se concordava ou discordava da visão da entrevistada sobre o Projeto ou sobre as questões. Me restringi a fazer as questões, ouvir com atenção as respostas, e como já mencionado, fazer novas questões a partir de “ganchos” que percebia na fala da entrevistada. Entendo como “ganchos” as oportunidades para explorar alguma questão ou processo que tenha sido destacado pela entrevistada. A codificação inicial desta entrevista revelou cerca de 252 códigos.

Até este momento da pesquisa não havia nenhum esquema²⁸ teórico “desenhado”, mas apenas pontos que começavam a delinear, ainda que de maneira incipiente, os rumos da pesquisa. As questões-chave que mais se destacaram na entrevista foram as estratégias de interferência do gestor no Projeto, o acompanhamento das atividades do curso e frustrações do gestor no uso do AVA na gestão. Havia muito mais perguntas do que respostas, muito mais dúvidas sobre “o que estava acontecendo” do que certezas, pois na GT é a análise que conduz a coleta de dados, dessa forma, há a interação constante entre o pesquisador e o ato de pesquisa. Ao mesmo tempo, a análise não é um processo estruturado, rígido e estático, ao contrário, é um processo livre

²⁸ Strauss e Corbin (2008) chamam a apresentação das categorias, bem como suas propriedades e relações de “modelo”, entretanto, no caso desta pesquisa, para evitar alguma confusão ou conotação positivista, julguei mais pertinente utilizar a palavra “esquema”. A noção de esquema parece estar associada à forma e à ideia e pode ser aplicada tanto à descrição quanto à explicação dos fenômenos, bem como contribuir com uma representação para entendimento do que foi observado (PINTO e SANTOS, 2012).

e criativo, por meio do qual o pesquisador busca respostas analíticas para os fenômenos (PINTO e SANTOS, 2012).

A segunda entrevista foi realizada em outubro de 2013 com a gestora B, após a transcrição e análise inicial da primeira entrevista. Enquanto a entrevistada respondia as questões, com algumas intervenções pontuais da minha parte (também para explorar algum ponto específico), eu fazia algumas deduções mentais a respeito de possíveis conexões com a fala da primeira entrevistada para que pudesse a partir daí criar novas questões. Observei que outras conexões entre os dados surgiram, principalmente quanto às dificuldades para a gestão. A visão da segunda entrevistada não foi tão otimista quanto da primeira.

A partir das respostas dadas na primeira entrevista e das questões feitas que não estavam previstas e dos documentos já analisados, eu havia anotado novas questões, para que se fosse conveniente, no momento oportuno, as utilizaria com a segunda entrevistada. Em alguns casos, a entrevista caminhou em sintonia com a primeira entrevista, em outros casos não, o que me deixava um pouco apreensivo.

Durante a entrevista, estive focado nos objetivos do estudo, mas não busquei responder uma questão muito definida, este momento da pesquisa era um universo que se abria para mim e não um fim. Era preciso conter a ansiedade de criar algum atalho analítico que me deixasse mais confortável, mas que certamente iria me deixar em um nível raso de compreensão. A codificação dessa entrevista revelou cerca de 326 códigos. As questões que mais se destacaram na entrevista foram a atuação da equipe na gestão do Projeto, a previsão, pelo gestor, de problemas e o planejamento do curso. Os problemas ou frustrações do gestor ao utilizar o AVA na gestão do curso também foram elementos bastante importantes na fala da entrevistada. As próximas entrevistas poderiam revelar novos dados, novas conexões que seriam exploradas na medida em que a análise avançasse.

A entrevista com o gestor C ocorreu em novembro de 2013, após a transcrição e análise inicial da segunda entrevista. O envolvimento do gestor com o Projeto, em todas suas etapas, facilitou a conversa. Destaco que foram levantados aspectos importantes no sentido de questionar o papel do AVA na gestão. Afinal o papel do AVA era para fazer gestão ou era para fazer a interação pedagógica? Saí da entrevista com essa questão em aberto. Apesar da visão do entrevistado, particularmente, ter me provocado, frente ao que os demais já haviam dito, procurei compreender seu ponto de vista em relação ao papel do AVA.

O gestor também enfatizou questões burocráticas do curso e sobre o enfoque financeiro, de pagamentos, prazos, etc., que são gerenciados

por um *software* de gestão da Universidade. Também considerava que o AVA poderia desempenhar esse papel de gestão e que essa não seria uma questão totalmente “fechada”. Na sua visão haveria possibilidades para melhorar, entretanto, haveria a preocupação em termos de performance do próprio AVA, na medida em que ele começaria a ser necessário para outras funções, que não as inicialmente pensadas. Também foi reforçado, pelo entrevistado, o papel da equipe para o êxito do Projeto, papel esse tanto em termos de confiança de uns com os outros, como também em termos de divisão de habilidades, que eram bem delimitadas e conhecidas por todos os membros. As questões que mais se destacaram na entrevista foram as questões pedagógicas no uso do AVA, a necessidade do gestor interferir no processo do curso, a atuação a equipe (crítica em todo o processo de gestão) e as frustrações do gestor frente a um *software* deficiente em termos de ferramentas para gestão, embora suficiente para as atividades educacionais. A codificação da entrevista revelou cerca de 209 códigos.

Essa entrevista talvez tenha sido a mais “perturbadora” e “provocadora” de todas, inclusive das que foram realizadas posteriormente. Me vi estimulado a perceber o processo de uma nova forma, pois na medida em que o entrevistado discordava das gestoras A e B, alguns pontos começaram a se desenhar e a categoria central começou a emergir, ainda que eu não soubesse exatamente como seria sua configuração em relação às demais categorias, seu formato ou a nomenclatura que iria utilizar para designá-la. Começou a ficar latente a relevância da associação da educação e gestão no AVA e como o ambiente lidava com essas duas “funcionalidades”, mas ainda faltava ligar essa conexão com algo “maior”. A palavra mediar, citada pelo entrevistado me despertou a curiosidade para explorá-la nas entrevistas subsequentes.

A quarta entrevista foi realizada em novembro de 2013 com o gestor D, após a transcrição e análise da terceira entrevista. Pude observar que o entrevistado tinha muita consciência do processo de pesquisa envolvido em uma GT. Esse aspecto facilitou a conversa, que se desenvolveu de forma tranquila. Entretanto, o entrevistado falava muito rápido, com muitas informações em sequência. Algumas vezes precisei parar para solicitar que repetisse novamente alguma ideia.

O enfoque do entrevistado se deu em questões tecnológicas, convergindo com aspectos já destacados em entrevistas anteriores, principalmente em relação aos relatórios gerenciais e sua ausência, e em sobre o papel da equipe para o êxito do Projeto e de seu andamento. O entrevistado privilegiou o detalhamento de aspectos técnicos da

plataforma E-proinfo, comparando-os com o MOODLE. Também foi reforçada a importância da usabilidade no que se refere a geração de relatórios e customização do AVA para os cursos. Além disso, foi mencionado o impacto negativo de processos internos da UFSC para a liberação de recursos e início do curso, o que segundo o entrevistado, prejudicou essa versão do mesmo. As questões que mais se destacaram na entrevista foram as formas de interferência do gestor, a necessidade de acompanhamento e o viés eminentemente pedagógico do AVA, que acaba limitando a atuação do gestor no Projeto. A codificação da entrevista revelou cerca de 240 códigos.

A quinta entrevista foi realizada em dezembro de 2013 com a gestora E, após a transcrição e análise da quarta entrevista. Diferente dos demais entrevistados essa gestora não era uma gestora estratégica, mas sim tática e foi incluída buscando-se a amostragem teórica, por indicação de entrevistas anteriores, que sugeriram que seria importante conversar com ela em função do seu papel de "linha de frente" no Projeto. A gestora respondia a problemas técnicos, atuando como um suporte de primeiro nível para os problemas no AVA e também ajudando a desenvolver o Sistema Paralelo (auxiliar).

Curioso que frases semelhantes à dos outros entrevistados, aos quais essa participante era subordinada, foram mencionadas, principalmente em relação a sua pró-atividade na resolução e encaminhamento dos problemas do Projeto. A entrevistada revelou ter sido surpreendida positivamente, ao se dar conta de aspectos tocados pela pesquisa. O roteiro, segundo ela, foi bem dirigido e propiciou para que pensasse no curso de uma maneira diferente. Os relatórios, segundo a entrevistada, eram um ponto muito frágil do curso, assim como a manipulação manual dos dados, a capacidade do sistema para atender usuários simultâneos.

A equipe também foi mencionada com um ponto forte e que sentia-se satisfeita ao participar do Projeto, assim como todos os outros entrevistados já haviam mencionado anteriormente. Ressalto que procurei direcionar as questões da entrevista para saturar aspectos já mencionados pelos outros entrevistados, considerando os primeiros esquemas analíticos já desenhados. As questões que mais se destacaram na entrevista foram o papel pedagógico do AVA e seu papel na gestão, as limitações do gestor no uso do AVA e a necessidade de acompanhar e interferir no curso. A codificação da entrevista revelou cerca de 201 códigos.

A sexta e última entrevista dessa etapa foi realizada em dezembro de 2013 com a gestora F, após a transcrição e a análise da quinta

entrevista. Foi o momento de consolidar aspectos mencionados nas entrevistas anteriores e estar atento para novas ocorrências ou abordagens, que não surgiram de forma significativa, pois os dados começaram a se tornar “repetitivos”. Eu estaria próximo de uma possível saturação teórica? Essa entrevistada atuava no atendimento aos tutores e orientadores de tutores, sendo um elemento importante na dinâmica do curso. Sua visão prática e ligada ao nível tático-operacional enriqueceu aspectos mencionados pelos entrevistados anteriores.

Chamou minha atenção a visão da entrevistada em relação às limitações do AVA utilizado pelo Projeto. Também foi mencionada a fragilidade dos dados para os relatórios, na medida em que, na sua visão, havia muitos dados incluídos de maneira manual, que poderiam “contaminar” os relatórios. Também foi mencionada a importância do trabalho em equipe e do respeito que os orientadores de tutoria tinham sobre seu papel no curso.

Assim como os demais entrevistados (e isso foi um aspecto comum em todas as entrevistas), foi demonstrado muito comprometimento com o Aluno Integrado, muita vontade de “fazer dar certo” e satisfação em trabalhar com a equipe, que apesar de algumas dificuldades organizacionais da UFSC e da infraestrutura do AVA, possibilitava bons resultados, tanto pessoais, quanto profissionais. A codificação dessa entrevista revelou cerca de 275 códigos.

Ao final da primeira etapa de entrevistas, elaborei um esquema buscando comparar e mapear as questões feitas a cada um dos gestores, para que pudesse compreender os caminhos e rumos que cada uma delas tomou. Neste sentido pude observar que: a entrevista A teve em torno de 25 questões. A entrevista B teve em torno de 24 questões. As entrevistas C e D foram as mais extensas em número de questões (chegando a 27 e 26 intervenções, distintas, respectivamente). Já as entrevistas E e F tiveram, ambas 24 questões, embora distintas. Conforme apontado por Pinto e Santos (2012), pude perceber a importância em não manter os instrumentos de coleta de dados fechados, ao contrário, os roteiros das entrevistas foram sendo “talhados” ao longo do processo de pesquisa, sofrendo alterações substanciais em função dos dados que foram sendo revelados pelos gestores.

Neste momento da pesquisa havia pelo menos 1503 códigos, com média de 250 códigos por entrevista, alguns esboços da teoria, ou seja, categorias iniciais, esboços de proposições e muitas indagações sobre os dados. Além disso, também realizei uma comparação incidente-incidente de forma manual (nas transcrições das entrevistas), buscando

comparar as possíveis categorias em suas propriedades e dimensões²⁹ e avaliando se algum dado novo ou citação teria as mesmas propriedades das demais categorias identificadas.

Tinha a percepção que a fundamentação empírica ganhava força na medida em que os novos dados eram associados às categorias já existentes. Ressalto que o processo de transcrição das entrevistas, apesar de bastante oneroso em termos de tempo, também era um momento muito rico para reflexão sobre os dados e preparação para as entrevistas subsequentes. As entrevistas foram lidas e analisadas várias vezes.

Devido à grande carga de trabalho em função da realização de tarefas mecânicas associadas ao gerenciamento de fragmentos de textos e elementos construídos ao longo do processo de análise, recorri a um *software* do tipo “programa de apoio à análise qualitativa”³⁰ (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006). Segundo Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) é “extremamente recomendável a utilização de um *software* para apoio às interpretações e organização documental”. O ATLAS.ti é uma alternativa viável, dentre os sistemas existentes, pois foi elaborado principalmente para essa finalidade, seja a construção de teorias. Dessa forma, a partir de março de 2014, passei a utilizar o *software* ATLAS.ti versão 7.5.6.

Inicialmente recodifiquei a primeira entrevista no *software*. Foram gerados 148 códigos no *software* com 16 “famílias” ao final dessa etapa. O Apêndice H exemplifica essa codificação. Neste momento da pesquisa havia muitas dúvidas sobre como fazer com que os dados tivessem sentido. Nesta primeira análise o objetivo foi partir os dados, trabalhar com as menores unidades de significado possível. A ênfase dos códigos foi em “acompanhamento contínuo”, “podendo interferir” e “necessitando de relatórios”.

Na verdade, na primeira entrevista eram apenas códigos que passei a agrupar por similaridade, mais tarde, esses códigos foram agrupados em famílias e reorganizados em função dessas famílias. Foi muito interessante observar o ATLAS.ti auxiliando na comparação constante, pois cheguei a 148 códigos e 16 famílias, sendo que na primeira análise manual foram 252 códigos na mesma entrevista. Como fazer uma comparação constante tão eficiente sem o *software*?

²⁹ A dimensionalização das propriedades de uma categoria é um processo fundamental, tendo como função agregar maior poder explicativo da teoria.

³⁰ Permitem mecanizar tarefas de organização e arquivamento de dados, facilitam o armazenamento de comentários dos pesquisadores, que podem ser ligados à palavras ou segmentos de textos, por exemplo.

Durante esse período intensifiquei pesquisas de como codificar corretamente no ATLAS.ti, ou seja, como fazer para que o que seja codificado no *software* tenha sentido? Os vídeos da Dra. Susane Friese, como "*proposing a new method for computer-assisted qualitative data analysis*", dentre outros, me ajudaram a entender a lógica do *software*, ainda que não me sentisse completamente seguro. Em seguida, codifiquei a segunda entrevista no ATLAS.ti. Aos códigos inicialmente elaborados somaram-se novos códigos e novas dúvidas. O esquema conceitual e de relações começou a ser aprimorado. Neste momento achei prudente pausar a codificação para realizar novas leituras e reflexões. A mecânica de codificação no *software* me dava a impressão que reduzia minha capacidade de compreensão do processo.

Decidi consultar novamente teses e dissertações que utilizaram o método, que não se revelaram muito esclarecedoras às minhas inquietações. Algumas eram demasiadamente mecanicistas, outras simplesmente ignoravam ou simplificavam como chegaram, de fato, aos resultados. Neste ponto o texto de Suddaby (2006) se mostrou esclarecedor, pois a esta altura da pesquisa sentia que precisava definir mais claramente "qual caminho analítico iria seguir?", isso precisava ser definido para esclarecer como a teoria iria se desenhar. Eu sentia que isso precisava acontecer.

A partir da análise dos textos, percebi que o mais importante era inspiração para a compreensão do processo e não propriamente uma codificação mecanizada no ATLAS.ti. Então retomei a modelagem do esquema relacional (codificação axial) que se configurou de forma mais clara em meio às reflexões e inspiração, como eu imaginava... Na verdade passei algumas semanas pensando que precisava modelar algo no papel, pois precisava "liberdade para criar". Eu não sabia como, mas sabia que precisava acontecer, sabia que precisava representar de alguma forma o que estava percebendo a partir da análise. Parecia que todos os dados estavam simultaneamente circulando por meus pensamentos.

Até este momento da pesquisa, eu imaginava que faria mais duas coletas, uma para validar as relações e outra para validar a categoria central e que a categoria central iria emergir após a segunda coleta, algo extremamente linear para um método tão dinâmico. Algumas semanas se passaram e uma nova versão do esquema teórico foi esboçada a partir da codificação no *software* das duas primeiras entrevistas. Eu olhava os dados no ATLAS.ti e o esquema anterior... "essas relações fazem sentido?" Me senti confiante para criar o esquema buscando relacionar as categorias que havia encontrado até aquele momento.

Foram algumas semanas refletindo sobre o esquema até que dei por encerrada uma primeira versão, então o desafio seguinte era relacionar o esquema teórico e abstrato feito em papel com as categorias e os dados no *software*, sendo que algumas alterações na nomenclatura das categorias precisariam ser feitas. Meu desafio era ver como essas categorias iriam se comportar a partir das próximas entrevistas. Entretanto, antes de iniciar a terceira codificação no ATLAS.ti busquei explorar ainda mais os dados já codificados. Sabia que eram muitos dados e que precisava estar atento às nuances dos mesmos.

Durante algum tempo não tive certeza, mas continuei investigando... A cada dia o esquema era revisto e muitas vezes levemente alterado (nomenclatura das categorias). Em determinado momento, também incluí a categoria relatórios ou produtos de informação, por perceber que os havia ignorado, embora no *software* ela fosse bem presente. Voltei à teoria, li Strauss e Corbin (2008), que considerei adequados para nortear minhas decisões. A grande dúvida era "penso em determinada condução da pesquisa, o método é flexível, mas a teoria me apoia?".

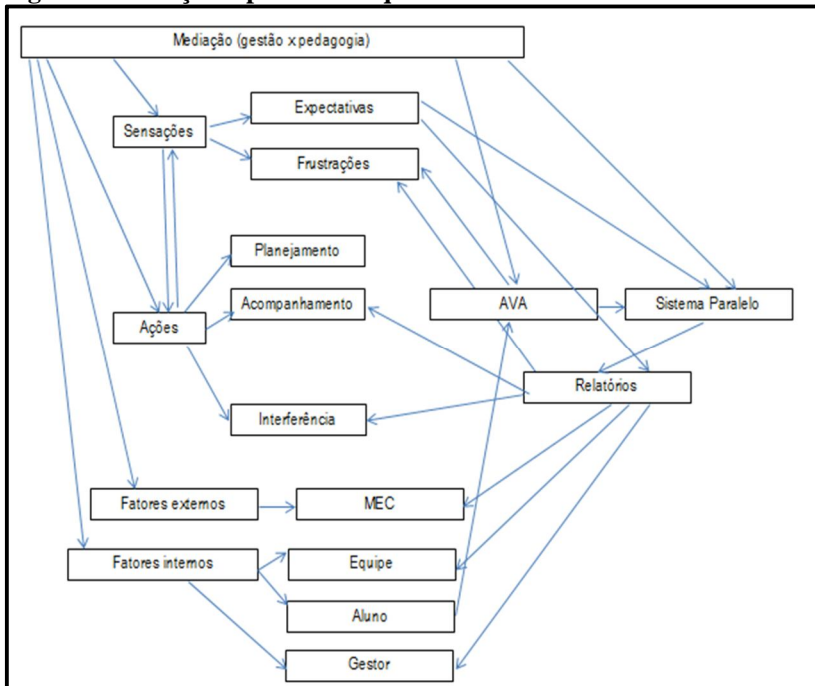
Novamente recorri ao artigo de Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) e às teses já citadas para verificar se minhas decisões faziam sentido quando confrontadas com estudos anteriores. Mais algumas semanas de reflexão e uma pré-categoria central e suas relações foram esboçadas (Figura 3). Fazia sentido tratar o processo de mediação como elemento central, mas precisava investigar mais. De qualquer forma, essa expressão inundou minha mente de possibilidades e inquietações... "seria esse o processo central?".

Também tinha muitas dúvidas em relação às propriedades e dimensões. Ao analisar outras pesquisas (especialmente Freitas, 2009), decidi na medida do possível, privilegiar categorias e não subcategorias, esse recorte iria me ajudar a me manter focado nos processos principais. Embora ainda tivesse dúvida de como as dimensões das propriedades se manifestariam ou até mesmo se as propriedades podem poderiam ser vistas mesmo como manifestações ou dimensões das categorias. Retornei para o ATLAS.ti e procurei confrontar todas as categorias já codificadas com o esquema que estava pensando em ser o representativo do processo.

Ainda organizei as famílias e as nomenclaturas das categorias e padrões que me ajudaram a organizar os dados. Esse trabalho operacional era muito oneroso em relação ao tempo, por isso sempre que resolvia mudar algo, precisava pensar em como fazer sem perder dados ou interpretá-los de forma incorreta. Então eu pensava... "devia manter

minhas atividades voltadas para a operacionalização de um *software* ou chegaria mais perto dos dados?”.

Figura 3 - Esboço do primeiro esquema conceitual.



Fonte: elaborada pelo autor (2014).

No início, da codificação no *software* eu percebi que estava muito focado em números de códigos, números por famílias, média de citações por entrevista... os números seriam tão importantes assim? Então antes de avançar para codificar as demais entrevistas, decidi o seguinte: iria avançar nas descrições que compreendem em um dos objetivos específicos da tese, pois acreditava que ao escrever sobre a visão dos gestores, as relações e categorias que estava propondo poderiam ser confrontadas com a realidade de uma nova forma, ou seja, “olhar os dados de diferentes perspectivas”. Isso me ajudaria a enxergar melhor o que estava acontecendo, achei que ficaria mais aberto às possíveis variações e novos dados se mergulhasse, de fato, no contexto.

Eu acreditava que essa imersão nos processos dos gestores me ajudasse a amadurecer o esquema proposto e as relações que foram

inicialmente mapeadas, assim como ajudar na codificação de novas entrevistas e relatórios que foram retomados após essa etapa, convergindo com Strauss e Corbin (2008), quando falam da importância da descrição como base para a teorização. Após as análises das entrevistas para compor as caracterizações, defini que iria alterar a ordem nos objetivos específicos. Pensei em primeiro caracterizar as atividades dos gestores do Aluno Integrado, no contexto da UFSC para depois caracterizar o curso, a partir da visão dos gestores do no âmbito da UFSC. Faria mais sentido apresentar os gestores e depois aprofundar suas visões sobre o Projeto e sobre o AVA. Ainda havia não decidido que faria uma costura entre as visões dos gestores nas caracterizações. Por hora, trabalhei com a visão de cada um em separado. Para cada gestor, abria sua entrevista e ia procurando localizar indício na sua fala que podiam me ajudar na caracterização, então destacava os trechos já utilizados. Na verdade, comecei com a caracterização dos gestores, para depois caracterizar o AVA e, por fim, caracterizar o Projeto. Não tinha um roteiro pré-determinado, como um padrão para cada caracterização, mas procurava respeitar o olhar de cada um deles, já que cada entrevista tinha uma estrutura diferente.

Buscando concluir a visão de cada gestor em cada objetivo específico, procurei fazer um sumário das ideias principais desse gestor. Também procurei me disciplinar para iniciar e finalizar a visão de cada gestor de cada vez e de escrever essa visão geral ao final dessa análise para aproveitar o “calor do momento” e as ideias que mais marcavam cada análise. Fiquei satisfeito com os resultados, creio que as descrições me fizeram voltar mais maduro para a análise e para o *software*. No término dessa rodada voltei às entrevistas e verifiquei se havia algo que ficou “escondido” e que não foi apresentado nas descrições, esse foi um trabalho bem minucioso, como uma mineração nos dados. Mesmo que tenha sido muito desgastante, acreditei que estivesse encontrando preciosidades e consolidando à análise. Ao finalizar visão dos gestores sobre o curso, percebi que ainda havia pontos que precisava amadurecer. Havia momentos em que as visões se interconectam... ao falar do AVA falam também do Projeto... Enfim, precisava pensar em como apresentar essas visões de forma clara e explicitar o que realmente desejavam falar.

Minha intenção era reorganizar esse texto, mudar de ordem os itens, primeiro falando da experiência dos gestores, depois do AVA e por fim do Projeto (acho que essa seria uma boa forma). Pensei em incluir a caracterização do Aluno Integrado antes do AVA, mas creio que como muitas falas do curso referiam-se ao AVA, ficava mais claro primeiro tratar do ambiente para depois fechar com uma visão mais

macro... Na verdade acabei invertendo, pois iria sair de uma visão macro para a visão micro, mas parti de uma visão micro (atividades dos gestores) para uma visão macro (sobre o Projeto). No intermeio ficaria o AVA. Ao fazer essa reorganização dos itens, voltei a para cada entrevista procurando o que não tinha sido considerado e caso fosse importante iria incluir no texto. Também padronizei o gênero do participante (gestora ou gestor). Após a revisão das caracterizações, onde transformei as entrevistas (material bruto) em um texto com início meio e fim, percebi, que precisava rever o esquema teórico, complementando as categorias que já haviam sido estabelecidas.

O mergulho nos dados me fez perceber elementos importantes que iria procurar incorporar no esquema. Meu desafio era vislumbrar um formato que contemplasse essas caracterizações e respeitasse a codificação que eu já havia iniciado. A partir daí me senti seguro para avançar no sentido de estabelecer as categorias, suas propriedades e dimensões e defini-las a partir das leituras e da codificação já realizada. Essa fase também foi muito exaustiva, pois a definição da variação dimensional, em especial, parecia estar oculta, muitas vezes, no texto e essa atividade poderia consolidar a saturação teórica. O primeiro passo foi desenhar como seriam essas relações, suas propriedades e dimensões. Busquei argumentar como poderia justificar cada uma das propriedades e suas variações, para isso precisava recorrer novamente aos dados, que me dariam comprovação e robustez empírica. Neste ponto, Freitas (2009) foi bastante esclarecedor em relação ao desenho das categorias. Talvez essa tenha sido uma das fases mais exaustivas, ou seja, percorrer novamente cada uma das entrevistas, buscando subsídios que comprovassem as variações dimensionais.

Então, cada entrevista foi novamente analisada buscando-se confirmar tanto as categorias quanto as dimensões. Considerando que havia 17 propriedades e seis entrevistas, foram realizadas 107 buscas nos dados para comprovação. Com esta atividade finalizei a primeira etapa do estudo, onde pude desenvolver a caracterização do Projeto e a definição e consolidação do esquema teórico. Esse esquema foi alicerçado partir dos exercícios de interpretação conduzidos ao longo de todo o processo de análise dos dados, sendo que ao final desta etapa pude expressar uma hipótese fundamental para a teoria.

A segunda etapa do estudo teve como objetivo a realização de mais uma entrevista com cada um dos gestores entrevistados na primeira etapa da pesquisa, a partir do Roteiro Inicial das Entrevistas da Etapa 2 e análises de novos documentos, como relatórios parciais de andamento do Projeto. No roteiro das entrevistas havia perguntas teóricas (que

buscavam relacionar um conceito com outro) e de natureza prática e estrutural (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 82). Nesta etapa, que teve como foco estimular o desdobramento das codificações axial e seletiva, pude fazer a validação de categorias, propriedades e dimensões e avançar no processo de análise, validando, empiricamente, a hipótese fundamental e as proposições do estudo. Consolidei a percepção de que havia atingido a saturação teórica e a amostragem teórica, pois considerei que as categorias estavam adequadamente desenvolvidas.

As entrevistas com as gestoras E e F ocorreram em novembro de 2014. Já as entrevistas com os gestores A, B, C e D ocorreram até março de 2015³¹. Nesta etapa, todas as entrevistas também tiveram duração aproximada de uma hora e não ocorreram na mesma ordem da primeira etapa por questões de agenda dos entrevistados. Considerei que esta coleta de dados foi mais objetiva que a anterior, pelo menos eu me sentia mais seguro em questioná-los sobre as relações e comportamentos das categorias. Tentei organizar parte das relações complexas entre as condições e sua relação subsequente com as ações e interações, conforme indicado por Pinto e Santos (2012).

Para que o entendimento fosse facilitado, na entrevista, cada questão era apresentada de forma explícita (por escrito, em papel), assim os gestores apontavam com mais facilidade o que consideravam mais relevante ou menos relevante e como enxergavam as relações. Essa forma de interação ocorreu, pois na primeira entrevista dessa etapa verifiquei que as questões estavam um tanto complexas e que seria interessante compor um material de apoio para a condução da mesma³². A ideia dessa coleta era encontrar indícios que pudessem tanto validar as relações, quanto comprová-las empiricamente e avaliar a saturação teórica das categorias, assim como também discutir a categoria central da teoria, o que de fato, ocorreu.

Após os procedimentos de campo da pesquisa, os procedimentos pós-campo envolveram a investigação das ações/interações da categoria

³¹ Cabe registrar meu encontro com Massimiliano Tarozzi em 24 de março de 2015, quando ainda realizava a segunda etapa de coleta de dados. O autor proferiu a palestra "*Abstrair a partir dos dados: o significado da construção de teoria na Metodologia Grounded Theory*" na Escola de Comunicações e Artes da USP. Na ocasião, pude conversar com o autor sobre esta tese, sobre o método, esclarecer questões sobre procedimentos de análise, além divulgar as pesquisas desenvolvidas no NEOGAP.

³² Os entrevistados não classificavam as relações como causais, intervenientes ou contextuais, mas buscavam validar as relações identificando os mecanismos de ações ou interações em cada um deles.

central, a partir dos dados já coletados (apresentados em detalhes no Capítulo 8). Neste momento, também busquei estabelecer critérios e estratégias para o reencontro com a literatura (apresentada no Capítulo 9), buscando situar a teoria proposta nesta pesquisa frente ao contexto de estudos já desenvolvidos, conforme orientações de Strauss e Corbin (2008). Ressalto ainda a importância dos memorandos, pois foram fundamentais ao longo do processo de pesquisa, pois além de me manterem envolvido na análise, me ajudaram a aumentar o nível de abstração das minhas ideias e proporcionaram o registro do caminho analítico. Conforme a pesquisa avançava, os memorandos eram incorporados a este documento, para apresentação das categorias e dimensões, por exemplo.

A partir da experiência de construção da teoria, pude perceber, com clareza, a circularidade ou não linearidade do método, que são necessários para que se tenha entendimento e maturidade em delinear as categorias e suas relações, convergindo com Suddaby (2006). O processo de pesquisa em GT não é “perfeito” no sentido de sequencialidade e de previsibilidade dos achados e das ações do pesquisador. É preciso estar aberto para idas e vindas, avanços e retrocessos e novos avanços, que procurei ilustrar nesta seção. Se o pesquisador não atender aos detalhes e sutilezas dos dados, privilegiando a automação da análise, a pesquisa poderá ter bons indicadores quantitativos no *software*, mas constituir-se de maneira rasa ou superficial. O grande desafio neste sentido é como dizem Strauss e Corbin (2008), aliar “objetividade e sensibilidade” na construção da teoria e no entendimento de um processo. Este foi um dos meus principais desejos, enquanto “instrumento” de análise, compreensão e organização dos dados.

Nesta seção busquei apresentar como e em que apoiei a amostragem original e como as principais categorias surgiram. Também busquei apresentar com que base foi feita a amostragem teórica e depois que amostragem teórica foi feita, o quanto as categorias se mostraram representativas dos dados e como procurei chegar na saturação teórica. Os fatos, os incidentes ou as ações que apontaram para as categorias são apresentados no Capítulo 6 e no Apêndice L. Também busquei apresentar como surgiram algumas das hipóteses pertencentes às relações conceituais e em que base elas foram formuladas e validadas e caso as hipóteses não explicassem o que estava acontecendo com os dados, como essas discrepâncias foram resolvidas (esse aspecto é complementado no Capítulo 7). Busquei descrever como e por que a categoria básica foi selecionada, como se deu essa coleta e

principalmente em que bases foram tomadas as decisões analíticas mais importantes. Dessa forma, busquei elucidar o processo de pesquisa (seção 3.3) e os critérios que permitem avaliar seu processo, indicados por Strauss e Corbin (2008) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

Destaco ainda que as produções científicas desenvolvidas durante essa etapa da pesquisa estão relacionadas no Apêndice I. Em seguida, na próxima seção, retomo a utilização da terceira pessoa do singular, pois apresento elementos de avaliação da teoria.

4.4 - AVALIAÇÃO DA TEORIA

Conforme Strauss e Corbin (2008), há diferentes opiniões sobre a avaliação da teoria e os avaliadores também utilizam critérios distintos, dependendo do aspecto da pesquisa que está sendo julgado. Os mesmos autores colocam que os trabalhos que visam gerar e elaborar uma teoria substantiva devem considerar: adequação do processo de pesquisa utilizado e fundamentação empírica da pesquisa. Dessa forma, além das questões indicadas na Fase 10 - Avaliação da pesquisa, da seção 3.3, que buscou apresentar o Desenho da pesquisa e que foram delineadas na seção anterior, que descreveu os Procedimentos de campo e pós-campo de pesquisa, nesta seção, conforme apresentado de Bandeira-de-Mello e Cunha (2006) em adaptação de Scherman e Webb (1988) por Kelly (1997), será discutida a avaliação da qualidade desta teoria substantiva desenvolvida a partir de seis critérios: grau de coerência (*fit*), funcionalidade, flexibilidade, relevância, densidade e integração³³.

A funcionalidade envolve que a teoria deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos, de forma a fornecer capacidade preditiva acerca do fenômeno explicado. Quanto a esse critério cabe destacar que pode ser verificado pela da construção do esquema teórico que organizou a hipótese central da teoria em torno da categoria central e que também foi embasada empiricamente nos dados e validada junto aos participantes do estudo. Assim, esta teoria substantiva é funcional porque foi entendida como uma teoria útil para os envolvidos por ocasião da segunda coleta de dados e por apresentar um esquema central e capacidade preditiva, conforme apresentado nos Capítulos 6 e 7.

³³ Embora tenha sido a última etapa da realização da pesquisa (Etapa 10), entende-se que por questões de organização documento, já que neste capítulo é descrito o processo de construção da teoria, a avaliação estaria melhor localizada neste ponto do texto e não ao seu final.

A flexibilidade coloca que a teoria deve ser passível de modificação, permitindo que novos casos a enriqueçam com a introdução de novas propriedades e categorias. Quanto a esse critério cabe destacar que a teoria foi construída de modo que novos casos possam ser incorporados e possam aumentar seu escopo. Assim, a teoria substantiva está aberta para o aprimoramento da sua capacidade de generalização, principalmente por considerar diversos cenários e a variação das propriedades das categorias encontradas, conforme indicado no Capítulo 7.

A relevância diz que a teoria deve emergir fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve ser capaz de identificar a categoria central, mais importante para explicar o fenômeno. Quanto a esse critério cabe destacar que houve a preocupação de validar junto aos entrevistados sua visão a respeito dos achados do estudo. Assim, a relevância foi verificada pelo reconhecimento imediato do significado da categoria central pelos envolvidos, também por ocasião da segunda etapa da pesquisa que a validou junto aos mesmos, conforme indicado no Capítulo 8.

A densidade envolve que a teoria deve possuir poucos elementos chave e um grande número de propriedades e categorias relacionadas. Quanto a esse critério cabe destacar que nesta teoria, ao final, foram gerados 23 códigos, 576 citações e 6 notas de análises, ou memorandos, que correspondem a cada uma das categorias, além dos memorandos das entrevistas. Dos 23 códigos gerados, 17 eram de primeira ordem, ou seja, aqueles diretamente ligados às citações, e os outros 6 eram construtos teóricos abstratos, que correspondiam às categorias. A relação entre códigos e citações, na ordem de 6/17/576, parece fornecer evidências de que há um grau de densidade teórica, visto que poucos construtos teóricos estão relacionados a um número significativo de outras categorias e citações.

Destaca-se ainda que a densidade das categorias, no ATLAS.ti, foram as seguintes: Processo de Mediação (8), Intenções do gestor no uso do AVA (7), Agentes externos (5), Elementos internos (5), Compreendendo a situação (5) e Sensações do gestor no uso do AVA (3). Esse enraizamento e densidade das categorias puderam ser visualizados no *software* ATLAS.ti (Apêndice J). Assim, a densidade confere maior validade aos construtos da teoria.

A integração, por sua vez, indica que todos os construtos devem estar relacionados a uma categoria central e expressos em termos de proposições derivadas de um esquema teórico. Cabe destacar que a integração evita a existência de falhas na lógica explicativa da teoria e

por isso todas as categorias foram integradas à categoria central e essa integração foi embasada empiricamente nos dados com o apoio do *software* ATLAS.ti (Apêndice K).

Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) destacam ainda algumas técnicas que buscam aprimorar a qualidade em cada um dos critérios anteriormente apresentados. Dentre as técnicas citam-se as que foram utilizadas nesta pesquisa:

- Triangulação: consistiu na utilização de múltiplas fontes de dados (entrevistas e documentos), onde se buscou por divergências, que pudessem revelar novas visões sobre o fenômeno.
- Checagem com os entrevistados: ao final de cada de coleta e análise, os dados foram checados e validados pelos informantes. Ao final das análises, os principais resultados da teoria, o resumo (*storyline*) foram mostrados e discutidos com os gestores do Projeto.
- Longo tempo no campo: durante o período de convívio, que foi de aproximadamente 24 meses, pode-se conhecer os gestores e suas características, o que também pode contribuir para o aprofundamento da análise. O pesquisador não teve pressa em encerrar a análise, pois o tempo de amadurecimento foi fundamental para a reflexão e para uma análise imparcial.
- Auditorias: o processo da pesquisa e das análises está registrado nas notas e esquemas do ATLAS.ti e na tese, permitindo que auditores possam resgatar o processo de interpretação e confirmar os resultados encontrados.

Os mesmos autores colocam que critérios apresentados fornecem uma perspectiva abrangente para avaliar a qualidade de uma teoria substantiva. Além disso, destacam que a qualidade deve estar isenta de arbitrariedade do pesquisador, sendo capaz de permitir seu livre escrutínio público por meio de auditorias que avaliem o processo de pesquisa utilizado.

Além disso, destaca-se que a teoria busca respeitar os critérios para avaliar a base empírica da pesquisa indicados por Strauss e Corbin (2008) e Bandeira-de-Mello e Cunha (2003). Neste sentido, os conceitos

foram gerados a partir da percepção dos gestores do Projeto (Capítulo 5). Esses conceitos foram sistematicamente relacionados e as categorias foram desenvolvidas com densidade conceitual, considerando a variação dimensional (Capítulo 6). Então se buscou explicitar as associações conceituais e as condições sob as quais a variação pode ser encontrada (Capítulo 7).

O processo central da teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD também foi considerado para a elaboração da teoria (Capítulo 8) e acredita-se que achados teóricos possam contribuir com a literatura da área (Capítulo 9), na medida em que se realizou uma discussão teórica dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD com outras perspectivas teóricas e com resultados de outras pesquisas que envolveram a temática deste trabalho.

Em seguida, na Parte III, inicia-se a elucidação dos resultados e discussão da pesquisa, com a apresentação o Projeto Aluno Integrado e as percepções dos seus gestores, ambos, no âmbito da UFSC, que ilustram o processo de pesquisa aqui detalhado.

**PARTE III -
RESULTADOS E DISCUSSÃO**

5 - O PROJETO E AS PERCEPÇÕES DOS SEUS GESTORES

Neste capítulo da tese inicia-se a apresentação e discussão dos resultados. Busca-se cumprir o primeiro objetivo específico do estudo, ou seja, caracterizar a percepção dos gestores de EaD, considerando suas atividades, suas formas de utilização do AVA e a suas visões a respeito do curso onde atuam. A construção do capítulo é relevante para que possa se promover uma aproximação com os dados e com seu contexto. A visão dos gestores é fundamental para que se possa encontrar e compreender relações, desenvolvendo categorias que sustentam o desenvolvimento da teoria, conforme será apresentado nos próximos quatro capítulos.

Strauss e Corbin (2008) colocam que o pesquisador precisa entender a importância da descrição, que é a base para a interpretação de dados mais abstratos no desenvolvimento da teoria. Para eles, “embora a descrição claramente não seja a teoria, ela é fundamental para teorizar” (p. 32). A caracterização das atividades realizadas pelos gestores e das formas de utilização do AVA pelos mesmos, complementando-se com a suas visões, a respeito do curso, consiste na estratégia adotada por este estudo, no sentido de buscar o entendimento necessário a respeito dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública e, auxiliar para que se possa responder ao problema de pesquisa.

Com relação ao objetivo específico pontuado neste capítulo, entende-se que, ao se partir de um movimento descritivo que permita avançar de um enfoque micro (tarefas ou atividades dos gestores no curso), passando pela sua visão a respeito do AVA, para um enfoque macro (sua visão do Aluno Integrado como um todo), o fenômeno ou processo central dessa tese poderá ser melhor explorado. Isso ocorre, pois se percebeu, que na medida em que o pesquisador buscou uma aproximação gradual com o processo, novos fatos emergiram dos dados e isso precisou ser registrado, de forma sistematizada. Este capítulo, em resumo, além de apresentar o contexto da pesquisa, busca deixar algumas “marcações” do processo analítico inicial, que foi desenvolvido para a construção da teoria.

A inclusão de citações diretas dos gestores busca ilustrar a apresentação das percepções dos mesmos, permitindo que o leitor possa “chegar perto dos dados”. Isso pode contribuir para preservar a riqueza e o alcance do seu significado semântico. Todos os grifos em negrito apontam aspectos que, na visão do pesquisador, merecem destaque das falas dos entrevistados, na medida em que podem ilustrar, de forma,

significativa cada tópico em questão. Ao final de cada seção, também é apresentado um breve sumário dos principais pontos abordados pelo entrevistado. Em seguida, na próxima seção, é descrito o Projeto Aluno Integrado, para que a partir daí, nas seções subsequentes, sejam apresentadas as percepções dos seus gestores.

5.1 - APRESENTANDO O PROJETO ALUNO INTEGRADO

A partir da documentação do Projeto, tendo-se como elemento principal seu Relatório Técnico (2014), buscou-se elementos para que, de uma forma sucinta, se pudesse apresentar uma descrição do Aluno Integrado. Contempla-se nessa descrição o objetivo geral e objetivos específicos do curso, detalhes de sua operacionalização como vagas disponibilizadas, profissionais envolvidos, metodologia do curso oferecido, estrutura curricular, processo de avaliação dos alunos e resultados obtidos.

O Projeto Aluno Integrado desenvolvido pela UFSC nas escolas públicas de Santa Catarina buscou dar prosseguimento à disseminação de tecnologias desenvolvidas pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC, com objetivo de “implementar recursos contemporâneos em programas e projetos educativos, presenciais e/ou a distância”. O objetivo geral do curso foi “qualificar, em nível de extensão universitária, alunos do ensino médio de escolas públicas, no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”.

Os objetivos específicos do Projeto no âmbito da UFSC foram:

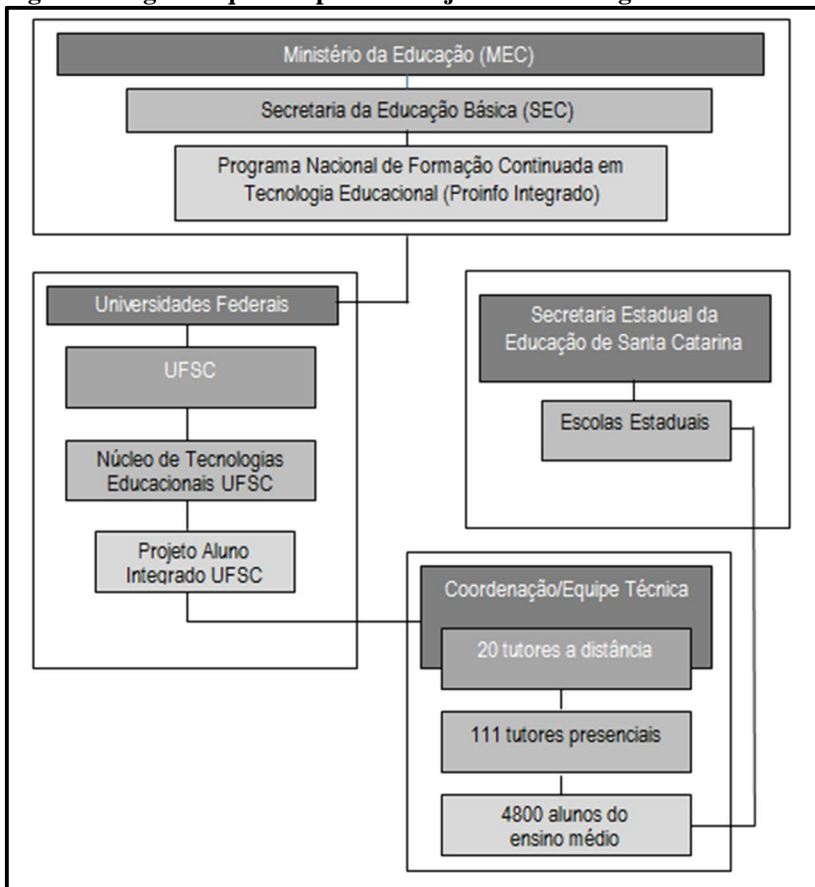
- ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem em escolas públicas, com o apoio da TI;
- possibilitar o acesso de alunos de educação básica de escolas públicas à ambiente virtual ao ambiente aprendizagem E-proinfo;
- promover o uso da TI como possibilidade de desenvolvimento de projetos no ensino médio;
- fomentar espaços de debate, por alunos e professores, sobre a utilização da TI em situações de ensino e de aprendizagem no contexto escolar;
- propiciar aos participantes da formação o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso qualitativo da internet, processadores de texto, planilha de cálculos, banco de dados, *software* de apresentação, sistemas operacionais e manutenção de *hardware*;

- promover a formação técnica de alunos e educadores no gerenciamento do laboratório de informática;
- contribuir para que alunos e pessoas da comunidade se qualifiquem para o mundo do trabalho, promovendo a socialização e a inclusão digital.

O curso integrou o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, que envolve a distribuição de laboratórios, a capacitação de professores para o uso da TI nas escolas e a oferta de conteúdos educacionais. Ele foi desenvolvido pela SEB, contando com a participação das Universidades, Secretarias de Estaduais de Educação, Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) e instituições interessadas em disseminar a metodologia e promover a inclusão digital. O curso ocorreu totalmente a distância, com a utilização de uma plataforma de informática desenvolvida especialmente para o aprendizado da informática a distância (E-proinfo). O desenvolvimento do curso previu um encontro presencial de dezesseis horas para informações iniciais e capacitação do aluno para o uso da plataforma. A carga horária total do curso era de 136 horas, sendo 120 a distância e 16 presenciais.

Foram oferecidas quatro mil e oitocentas vagas para alunos da rede pública do Estado de Santa Catarina. O curso foi realizado de julho de 2013 a abril de 2014. Sendo que os meses de dezembro, janeiro, fevereiro, março e abril foram destinados para a recuperação e de planejamento e preparação de futuras edições do curso. Os recursos humanos envolvidos no Aluno Integrado foram: um coordenador geral, com foco nas relações institucionais, um coordenador pedagógico (educacional), um coordenador financeiro, um coordenador técnico, um gestor de tutoria e um gestor do AVA, vinte tutores para atuação a distância selecionados por edital, cento e onze tutores presenciais, também selecionados por edital. O curso contou também com uma equipe para apoio ao planejamento e execução das atividades, além de técnico-administrativos.

A Figura 4 apresenta uma estrutura que busca ilustrar os principais agentes que compõem o Projeto:

Figura 4 - Agentes que compõem o Projeto Aluno Integrado.

Fonte: Relatório Técnico (2014).

O Projeto contou com uma metodologia que buscava facilitar a escalabilidade e disseminação do conteúdo, de modo que fosse possível atender a um grande número de educadores e alunos, garantindo a continuidade do processo. Em relação ao desenvolvimento do curso, ele foi organizado em quatro módulos disponibilizados no AVA. O ambiente foi constituído por recursos previamente selecionados, tais como: objetos de aprendizagem, vídeos e tutoriais *on-line*, artigos, livros e textos *on-line*, todos desenvolvidos pelo MEC. Conforme a Figura 5, a estrutura curricular do curso era a seguinte:

Figura 5 - Estrutura curricular do curso.

<p><u>Encontro Presencial Inicial – 16h</u></p> <p>Módulo I – Introdução (10h)</p> <ol style="list-style-type: none"> Unidade I – Educação a Distância (EaD) Unidade II – Sociedade em Rede Unidade III – História da Informática <p>Módulo II – <i>Hardware</i> (40h)</p> <ol style="list-style-type: none"> Unidade I – Introdução ao <i>Hardware</i> Unidade II – Processador Unidade III – Memória RAM Unidade IV – Componentes Gráficos Unidade V – Barramento de Média Velocidade <p>Módulo III – Sistemas Operacionais (40h)</p> <ol style="list-style-type: none"> Unidade I – Introdução aos Sistemas Operacionais Unidade II – Gerenciamento de Processos Unidade III – Gerenciamento de Memória Unidade IV – Compartilhamento de CPU Unidade V – Compartilhamento de Arquivos Unidade VI – Interfaces Unidade VII – História dos Sistemas Operacionais Unidade VIII – Sistemas Operacionais Modernos <p>Módulo IV – Manutenção de Computadores (30h)</p> <ol style="list-style-type: none"> Unidade I – Adote uma postura preventiva Unidade II – Upgrade de componentes Unidade III – Resolução de problemas de hardware Unidade IV – Erros típicos de montagem
--

Fonte: Relatório Técnico (2014).

A avaliação dos alunos era realizada pelo acompanhamento das interações nas atividades propostas no fórum de discussão, *chat*, postagem dos arquivos de textos nas ferramentas *portfólio*, registros no diário de bordo e exercícios de fixação, conforme definição dos tutores. Este acompanhamento era realizado pelos tutores do curso, sob a supervisão dos coordenadores de tutoria e do coordenador educacional. Ao final, 860 (ou cerca de 20%) dos alunos foram aprovados. O curso teve um alto índice inicial de desistência, isto é, muitos alunos se inscreveram no curso, passaram pelo processo de seleção realizado em conjunto com os técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Santa

Catarina (SEDUC), mas não iniciaram as atividades, caracterizando-se como desistentes.

Durante todo o curso, a equipe realizou diversas ações para minimizar a evasão e trazer esses alunos de volta ao curso. Foram criadas atividades de recuperação em todos os módulos para que aqueles alunos que tiveram problemas em realizar algumas atividades pudessem obter aproveitamento por um novo estudo e de atividades de recuperação. Além disso, os tutores e a equipe tiveram uma forte atuação para motivar os alunos através dos fóruns e dos demais meios de comunicação disponíveis.

Em dezembro de 2013, ocorreu um evento de encerramento do curso em Florianópolis. O evento contou com a participação de alguns dos alunos participantes e seus respectivos pais, tutores, orientadores, coordenação e equipe de execução do Projeto. No evento foi realizada uma dinâmica para a avaliação do curso. Entre março e abril de 2014, aconteceu a recuperação da edição 2013 e iniciou-se o planejamento da edição 2014. Dos 519 alunos aptos a fazer a recuperação, 74 alunos participaram e 33 obtiveram nota igual ou superior a sete, sendo então aprovados.

5.2 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS GESTORES DO PROJETO

Esta seção busca permitir a compreensão das atividades de cada um dos gestores do Projeto, a partir da sua caracterização. Para isso, serão considerados dois momentos distintos: atividades do gestor antes do curso, com o cuidado de explicar como foi e sua inserção no mesmo e apresentar suas atividades desenvolvidas na segunda edição do curso (2013). Entende-se que ao se retratar essas atividades se poderá enriquecer a análise dos dados e consolidar o entendimento dos elementos que irão constituir a teoria, conforme indicam Strauss e Corbin (2008), quando colocam a importância da descrição como componente de uma teoria.

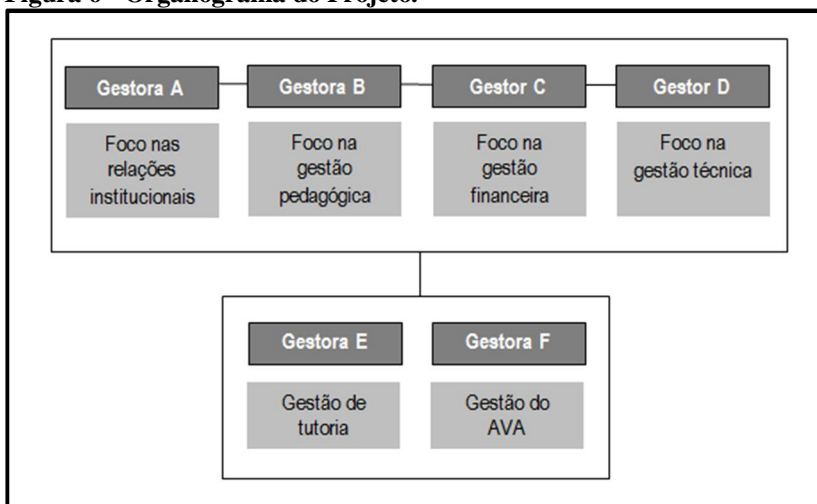
Conforme apresentado na Figura 6, o Projeto conta com um grupo de seis gestores que constituem o núcleo decisório no âmbito da UFSC. Esses gestores compartilham o planejamento, a coordenação, a direção e o controle do Aluno Integrado, com focos diferenciados em função de sua formação, habilidade ou experiência em outros projetos na Universidade.

Os gestores A, B, C e D têm foco estratégico, enquanto os gestores E e F têm foco tático em suas atividades. O enfoque estratégico

envolve definições acerca do Projeto como um todo, desde relações institucionais até definições pedagógicas e de colaboradores, enquanto o enfoque tático está ligado ao acompanhamento das atividades operacionais, que são desenvolvidas pelos orientadores de tutoria e tutores.

A seguir, são apresentadas como se deram inserção de cada um dos gestores no Aluno Integrado, bem como as atividades por eles desenvolvidas. Ressalta-se que não se tem a pretensão de esgotar ou detalhar as atividades realizadas pelos gestores nesta seção, mas sim de apresentá-las de uma forma ampla, mas que permita compreender seu escopo. Essas atividades serão retomadas e apresentadas de maneira mais focada no problema desta pesquisa nas seções subsequentes, que tratam das formas de utilização do AVA pelos gestores e das suas visões do curso. A Figura 6 apresenta o organograma dos gestores do Projeto:

Figura 6 - Organograma do Projeto.



Fonte: elaborada pelo autor (2014).

A gestora A começou a participar do Aluno Integrado a partir de sua atuação em outro projeto, chamado Metodologia Geral de Acompanhamento e Avaliação do Processo de Implantação/Implementação de Tecnologias Educacionais (MEGATED)³⁴, coordenado pelo gestor C. Ambos cursos foram

³⁴ Desenvolvido entre 2009 e 2011.

desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Inteligência Artificial e Tecnologia Educacional da UFSC. Segundo ela, gestor C "sempre teve o interesse de associar uma atividade de extensão, com uma atividade de pesquisa e atividade de ensino". Na sua visão, o convite para sua participação no Aluno Integrado está relacionado à sua experiência em gerenciamento de projetos e pelo fato de que as parcerias em projetos anteriores tiveram resultados positivos. Durante o curso, as atividades da gestora tiveram como foco o gerenciamento do Projeto como um todo, tendo como elemento principal a articulação do trabalho com parceiros ou elementos externos, especialmente com a UFSC, o MEC e a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina.

A gestora B, assim como os demais participantes da pesquisa, trabalhou na edição de 2010 do curso. Segundo ela, naquela época, trabalhava com a parte de supervisão de tutoria. Nesta edição, a gestora seguiu fazendo a parte de supervisão de tutoria, mas de uma maneira indireta, já que a gestora F passou a desempenhar esta função. Além da supervisão, a gestora B coordenou e planejou as atividades do curso voltadas para a tutoria e a execução do curso propriamente ditas. Segundo ela, suas atividades não são voltadas apenas para a parte pedagógica (educacional), pois atua também a parte administrativa. Na visão da gestora, durante o Projeto, a parte pedagógica restringe-se à capacitação dos tutores, para auxiliá-los em como devem lidar com os alunos e não na proposição de atividades novas. Para ela, na parte pedagógica, os gestores não têm muita autonomia e não é muito desenvolvida pela equipe, já que se trata de um "curso pronto". Foram feitas algumas alterações em relação às atividades, em função do público-alvo. Algumas atividades que a equipe da UFSC não concordava foram modificadas, mas a essência foi mantida em função de definições do MEC.

O gestor C foi o responsável pela adesão ao Projeto do Aluno Integrado pela UFSC, em função de convite recebido pelo MEC em 2010. O convite surgiu a partir do desenvolvimento de outros trabalhos voltados para a tecnologia educacional (como o MEGATED, já citado). Segundo ele, nesta edição do curso, foi feita uma "coordenação colegiada", sendo que os entrevistados A, B, C e D são os gestores principais. O gestor relatou que nas edições anteriores tinha uma participação mais "executiva" e nesta edição como a coordenação ficou mais distribuída, ele auxiliou também na parte técnica, pois nesta parte atuam os técnicos que tem um vínculo maior com ele, embora o gestor D também tenha participado bastante na questão técnica. Além disso, o gestor C teve mais responsabilidade na parte financeira do Projeto,

gerenciando esse aspecto com o MEC e a relação interna com a Universidade e com a fundação que faz a gestão orçamentária do curso na UFSC.

O gestor D também participou da edição de 2010, quando atuou como coordenador de tutoria. Segundo ele, na edição de 2013, antes do curso começar, houve o planejamento de uma plataforma ou de uma ferramenta para auxiliar nas atividades de gestão do Projeto. Foi planejado e desenvolvido um *website*, sob sua supervisão, para que os candidatos pudessem se inscrever para participar do curso, assim como também para a realização de inscrições para tutores e para coordenadores de tutoria. A partir desse *website*, relatórios puderam ser disponibilizados para a equipe. Nesta edição, segundo ele, atuou como "coordenador da equipe técnica, mais voltado para o desenvolvimento de uma plataforma de apoio ao E-proinfo". Para o gestor, a ferramenta desenvolvida passou a ser utilizada pelos gestores, pelos tutores, pelos orientadores e pelos tutores presenciais durante a execução do curso, pois "gera dados que o E-proinfo não coleta".

A gestora E também trabalhou no Projeto em 2010, sendo convidada pelos demais gestores, para participar novamente em 2013. Segundo ela, "inicialmente, em 2010, gente fez tudo e esse ano como fizeram de novo a gente voltou a fazer, voltou a trabalhar". A gestora respondia basicamente da parte técnica, verificando erros ou prováveis problemas que podem ocorrer no ambiente (E-proinfo). Ela também foi responsável por entrar em contato com a equipe que o desenvolve na Universidade Federal de Goiás (UFG) e foi responsável por criar as funcionalidades do curso no ambiente, cadastrando as turmas, cadastrando os alunos, tutores, orientadores. A gestora se vê como uma "ponte" entre a parte técnica dos desenvolvedores de Goiás e a equipe da UFSC. Ainda na UFSC seus principais contatos são com os orientadores de tutoria, com as gestoras F e B. Segundo a gestora E, nesta edição a parte de cadastro ficou "mais fácil", pois foi mais automatizado. Na primeira vez este processo foi muito demorado.

A gestora F iniciou em 2010 como orientadora de tutoria, já em 2013 atuou novamente na mesma função, sendo convidada pelas gestoras A e B. A gestora iniciou na etapa em que estava sendo feito o processo seletivo dos tutores, então auxiliou na seleção dos mesmos. Em seguida, na edição de 2013, dentre outras atividades de apoio, passou a auxiliar e acompanhar o trabalho dos orientadores de tutoria, sendo responsável pela coordenação e acompanhamento dessas atividades. Ela busca identificar os problemas que ocorrem no curso e, caso não consiga resolvê-los, os repassa para a equipe técnica.

5.2.1 – Sumarizando as atividades desenvolvidas pelos gestores

Esta seção procurou apresentar, o movimento desenvolvido por cada um dos gestores, preocupando-se em relatar um pouco de suas trajetórias no Aluno Integrado. A seção não teve como intenção esgotar cada uma dessas atividades ou explorar no sentido de “compreender a visão que os gestores têm de suas funções”, pois isso será aprofundado nas próximas seções, que tratarão sobre o AVA e sobre o curso em si.

Ressalta-se que **todos os gestores ocuparam funções no Projeto na edição de 2010**. Nas entrevistas, pode-se observar que os gestores possuem uma **visão clara das suas funções** e da **delimitação de suas responsabilidades** tanto na edição anterior, quanto na edição de 2013. Também se percebeu que as **atividades dos gestores foram redistribuídas** a partir da experiência que todos tiveram na primeira edição do curso e que **parecem ser desenvolvidas de maneira “orgânica”**, fluindo naturalmente na equipe. Destaca-se que as **gestoras E e F** passaram a desempenhar **funções táticas**, em detrimento das operacionais, realizadas na edição passada, em função de uma redefinição de papéis ocorrida em 2013.

5.3 - FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO AVA PELOS GESTORES

Esta seção busca caracterizar as formas de utilização do AVA pelos gestores do Projeto. Para isso, serão apresentadas as maneiras que cada um deles utiliza e percebe o sistema E-proinfo. Caber ressaltar que os gestores, em suas falas, fizeram questão de fazer a distinção entre o E-proinfo, que é o AVA propriamente dito, e o Sistema Paralelo, que foi o sistema desenvolvido pela equipe da UFSC para superar eventuais deficiências que, segundo eles, “o AVA apresentava para suas atividades no Aluno Integrado”. O Sistema Paralelo também foi designado como “Sistema de Apoio”, “Sistema Auxiliar” e “Camada” e que para facilitar e padronizar a leitura, será nomeado como “Sistema Paralelo”, pois essa foi a nomenclatura mais utilizada pelos gestores. Ao final da caracterização de cada gestor é apresentado um sumário com os principais pontos observados. Ao final desta seção, também é apresentada uma visão geral das formas de utilização do AVA pelos seis gestores (seção 5.3.7).

5.3.1 - Utilização do AVA pela gestora A

A gestora A afirma que raramente utiliza o AVA para suas atividades. Segundo ela, para "não ter um viés, já que o ambiente é utilizado por jovens, porque o curso é oferecido principalmente por jovens de doze a dezesseis anos do ensino fundamental e médio". A gestora relatou, inclusive, que na versão anterior chamou algumas pessoas para entrarem no AVA como se fossem alunos, utilizando o conceito de "cliente oculto"³⁵ para trazer quais eram os problemas. Segundo ela, se entrar no AVA terá uma visão diferente dos alunos, pois terá uma visão de coordenadora, então resolveu utilizar esse mecanismo.

Sua experiência com AVA era muito voltada para o MOODLE e o NAVI³⁶. Ela também conhece o ROODA, mas nunca havia trabalhado com o E-proinfo. Para ela, o E-proinfo é muito criticado, principalmente pelos usuários do MOODLE. Ele é criticado em vários sentidos, tanto por alunos quanto pelos gestores: "alguém sempre fala que ele é muito estranho, tem sempre algum aspecto que se critica".

A gestora relata que sente necessidade de usar o AVA para que possa tomar decisões sobre o Projeto e, principalmente, para acompanhar as atividades realizadas pelos alunos, daí a necessidade do desenvolvimento de um Sistema Paralelo.

Eu quero te mostrar aqui olha... por exemplo, eu tenho aqui, ele [*Sistema Paralelo*] te traz, o início, o histórico, tudo sobre o curso, o contato, enfim todos, isso aqui é o Aluno Integrado desenvolvido pela equipe, não é o E-proinfo. **Isso aqui para gerenciar os problemas que a gente já teve** (Gestora A, 1:42)³⁷.

³⁵ Mecanismo utilizado por empresas para medir a qualidade de atendimento. Os avaliadores se passam por usuários comuns e depois fornecem sua visão de como foi a experiência para o solicitante.

³⁶ Ambiente Interativo de Aprendizagem, desenvolvido no Núcleo de Aprendizagem Virtual da Escola de Administração da UFRGS.

³⁷ Buscando facilitar processos de auditoria e garantir a rastreabilidade de todas as citações será utilizada a seguinte estrutura para apresentar as citações diretas: identificação do entrevistado (de gestor A até gestor F), seguido por vírgula e pelo número do documento primário, conforme o ATLAS.ti, seguida de dois pontos e o número da linha da citação ou incidente dentro desse mesmo documento no *software*.

Para ela, o Sistema Paralelo traz um pouco mais de segurança, no sentido de poder interferir no andamento do curso, porque no E-proinfo é problemático para o gestor. Relatou também a falta de autonomia no E-proinfo.

Colocaram lá um *Youtube* que eu considerei antiético, não gostei, achei inadequado **eu não pude interferir na hora**, eu tive mandar um *e-mail* para Brasília para interferir para Goiás para depois resolver, ou seja, **eu não tenho uma autonomia** (Gestora A, 1:43).

Segundo ela, o Sistema Paralelo trouxe mais controle, mais organização, possibilitando verificar o que mais ainda precisa melhorar por um acompanhamento contínuo:

Eu sei basicamente como que está sendo a solução de alguns problemas que aparecem, por exemplo, CPF de aluno, por exemplo, datas importantes, isso já aparece aqui, mesmo sem a senha. **Eu sei quando teve seleção de orientadores, se alguém me perguntar...** (Gestora A, 1:44).

Uma limitação do Sistema Paralelo, segundo a gestora, é que ele poderia ser integrado com a SEDUC, porque eles ainda não têm muitas informações e dependem da equipe da UFSC para repassar essas informações, isso poderia melhorar o processo de gestão: "ai às vezes ela me liga, porque temos uma relação muito boa... e pergunta, tem aluno que desistiu? Está tendo problema? Tem alguma escola que eu possa interferir?".

Olha, **está acontecendo isso, no município tal, na escola tal, ela pode interferir o que está acontecendo** é... pois é o laboratório, alagou, quebrou, a pessoa responsável está faltando, o funcionário ficou doente, então por favor, interfira aí, arruma outra pessoa para ficar no ... (Gestora A, 1:48).

Na visão da gestora, o AVA poderia ser usado para as suas atividades no Projeto, principalmente para a geração de relatórios. Além disso, relatou que no caso de desligamentos de tutores, precisa saber o

que houve, o motivo, as razões e ter acesso rápido a essas informações, mas que o E-proinfo não as contempla:

...Um relatório onde tem algumas coisas que eu perguntei, por exemplo, o relatório, **eu não tenho ele ainda**, e eu **mandei um e-mail pedindo**, falando por exemplo, falei com a Gestora B por telefone e ela me mandou... (Gestora A, 1:50).

A gestora afirma ainda que seus hábitos como gestora do Projeto são influenciados pelo Sistema Paralelo, pois antes tinha a preocupação de fazer mais reuniões presenciais, mas agora não tem como fazer isso em função da ampliação da equipe. Para ela, o Sistema Paralelo trouxe a redução "da limitação do ambiente e eu entrar e querer saber mesmo quando para deixar claro para que ele existe, para que ele serve, como que é usado, o que falta ainda, os relatórios que saem, as informações que saem, o que ainda poderia ser melhorado." A gestora gostaria que o Sistema Paralelo fosse mais compartilhado com outras universidades.

Relata ainda que os gestores do Projeto conversam a respeito do AVA. Para ela, melhorou bastante desde 2010, porque estão fazendo um histórico, um relatório do que está correndo bem mas do que ainda falta fazer", porque eu não vejo erro nem inadequação, eu vejo oportunidade de melhoria". Ao falar da sensação que tem ao usar o Sistema Paralelo, a gestora afirma que "sente poder" ao ter acesso à determinadas informações, mas só de um lado, porque também sente-se frustrada, porque entende que o AVA poderia ser bem melhor utilizado para que o gestor pudesse compreender o que acontece de fato no curso, *in loco*, sem precisar aguardar por uma próxima reunião presencial ou sem precisar solicitar um *e-mail* aos demais coordenadores:

Se eu estiver verdadeiramente interessada, basta entrar ali [no *Sistema Paralelo*] que vejo tudo, o que o MOODLE tem e o E-proinfo não tem, para você ver que realmente **o E-proinfo é limitado, mas a gente tem que respeitar, essa é a realidade**, e a gente não tem que querer que as coisas sejam como a gente quer, as coisas são como são e vamos tentar melhorar o que tem (Gestora A, 1:76).

5.3.1.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora A

A primeira entrevistada **não utiliza o AVA** (E-proinfo) para suas atividades como gestora, mas sim, ainda de maneira incipiente, o Sistema Paralelo, desenvolvido pela própria equipe da UFSC. Percebe-se que há o **interesse em utilizar o AVA** na gestão do Projeto, embora o mesmo não responda às necessidades da gestora, daí o desenvolvimento do sistema complementar. Também é claro, no seu discurso, a preocupação e necessidade de **acompanhar o desenvolvimento de atividades**, com **acesso rápido às informações** que possam indicar o andamento do curso, bem como incidentes, que possam implicar em **intervenções da gestão**. Em ambos os casos o AVA parece estar aquém de suas necessidades como gestora.

5.3.2 - Utilização do AVA pela gestora B

A gestora B indicou que já utilizou muito o AVA do Projeto. Segundo ela, o E-proinfo, na verdade, não é um ambiente criado especialmente para o Aluno Integrado. A gestora afirma que não gosta da forma com que o E-proinfo foi desenvolvido, indicando que trabalha com outras plataformas, especialmente o MOODLE. Segundo ela, o E-proinfo para quem é gestor ou técnico é muito ruim, mas para quem é usuário (aluno) ele não é tão ruim, indicando que inclusive a equipe já teve um retorno a esse respeito dos alunos do curso. Os gestores têm inúmeras dificuldades para utilizar o sistema, dentre elas destaca:

Eu não tenho como juntar duas turmas no E-proinfo. Porque a partir do momento em que eu aloquei o aluno em um curso em uma turma, eu não posso alocá-lo em outro curso ou outra turma com o mesmo módulo. **Então tem vários empecilhos ali...** e aí o que acontece o tutor vai ter que comandar os alunos em duas turmas. E isso não é bom, porque por exemplo, você está fazendo um fórum que é uma das atividades (Gestora B, 1:37).

Em relação ao Sistema Paralelo ou camada administrativa, como é denominada pela equipe, a gestora indica que essa parte foi criada em separado do AVA e que incluiu desde a parte da divulgação do Projeto e seleção de tutores e orientadores de tutoria e inscrição e seleção de alunos. Quando o curso inicia, esse sistema é utilizado apenas para a

parte de relatórios, porque, segundo ela, no E-proinfo os relatórios não são bons para os gestores. O MEC, de acordo com a gestora B, exige relatórios mensais a respeito do andamento do Projeto, entretanto, esses relatórios não tem um padrão do início ao fim do curso, pois vão mudando a cada mês. Os gestores, neste sentido, precisam se adaptar às solicitações do MEC, mesmo com certa dificuldade:

Do mês passado para este mês eles mudaram o relatório, então fica difícil até fazer uma programação do negócio, e **não tem como a gente ficar mudando no meio uma parte de programação**, um detalhezinho ou outro você muda, mas uma parte inteira ali [no *Sistema Paralelo*] é bem complicado (Gestora B, 1:39).

Segundo a gestora, o E-proinfo é utilizado porque é compulsório e apenas para as atividades dos alunos, mas para o controle dos alunos ou até mesmo a lista de alunos, isso precisa ser gerenciado em outro sistema. Para ela, se o gestor quiser todos os dados do curso é bastante complicado obter esse tipo de informação.

No E-proinfo **eu não consigo tirar, não tem um lugar que vai me dar isso, eu tenho que fazer um relatório paralelo para ter essas informações** (Gestora B, 1:41).

Ela ainda coloca uma outra situação que mereceu a intervenção do gestor (no caso visando a redução da evasão) e que foi mediada pelo Sistema Paralelo. A situação exemplifica ainda a limitação do AVA na gestão do curso:

Do primeiro para o segundo módulo, a gente viu que metade dos alunos não tinham feito as atividades, **e isso vai demandar uma gestão ali do que fazer**, no caso a gente abriu um módulo de recuperação (Gestora B, 1:42).

Para essa gestora, o Sistema Paralelo é uma camada que complementa as funções do AVA, mas que têm funcionalidades que deveriam haver no próprio AVA. Essa rigidez do sistema E-proinfo vem causando problemas para os gestores, pois não é possível configurar e personalizar os relatórios. Segundo a gestora, o Sistema Paralelo trouxe

mais rapidez de informação que é essencial na gestão. Isso não significa apenas cumprir um determinado relatório solicitado pelo MEC, mas ter a informação e tomar atitudes rápidas:

Gerencialmente para o processo decisório **a gente precisa dessas informações rápidas e o E-proinfo não gera isso**, então a gente passa por essa estrutura para ter essas informações (Gestora B, 1:47).

A gestora entende que o AVA deveria ter mais opções de configurações de relatórios, porque os gestores sentem muita falta de relatórios personalizados:

Tentaram muito transformar o E-proinfo numa plataforma amigável para o usuário, tentando deixar ele parecido com o Facebook ou com as redes sociais, mas o que eles acabaram fazendo, deixando o sistema muito pesado, e aí o que acontece, eu não consigo, gerencialmente navegar rapidamente para pegar as informações, **cada clique eu vou demorar ali 30 ou 40 segundos**, quando não demora muito mais, até em situações simples, eu quero entrar na minha turma (Gestora B, 1:49).

A gestora considera que o AVA para gestão, é pouco ou quase não é utilizado, relata inclusive que chega a ficar quase duas semanas sem acessar o E-proinfo porque ele não traz nenhuma informação relevante. Já a camada gerencial é acessada de forma contínua:

Então esses outros acabam mais tratando mais da parte do AVA, principalmente o orientador de tutoria, vendo se o tutor está acessando ou não está, **pra depois a gente ter a parte gerencial**. E essa parte gerencial, tem tanto essa parte do tutor falando do aluno, quanto do orientador falando do tutor (Gestora B, 1:51).

Relata ainda problemas de confiabilidade nos relatórios, inclusive de dados que podem ser manipulados por tutores para proteger seus alunos e evitar a supressão de suas turmas:

Você começa a analisar os dados e vê que tem dados meio estranhos, **um tutor pode proteger a turma dele**, por exemplo, as turmas iniciaram todas mais ou menos com quarenta alunos, **como é que eu tenho turma com quarenta e turma com três?** (Gestora B, 1:52).

A gestora complementa que suas opiniões ou hábitos mudaram a partir do AVA, porque, segundo ela, se acostumou com a plataforma, sabendo os caminhos que precisam ser feitos e, inclusive, a quem recorrer ou reclamar quando tiver problemas.

Se a gestora E se ela sabe resolver tudo bem, se ela não sabe, ela contata o pessoal de Goiás, que faz o desenvolvimento (Gestora B, 1:57).

A gestora também entende que o E-proinfo provavelmente não terá uma vida muito longa, considerando a forma como é desenvolvido atualmente. Ela não sabe exatamente quais foram os pressupostos para sua elaboração, mas entende que ele é um sistema muito limitado, que procurou atender aos mais diversos públicos, mas que para a área de extensão universitária não está servindo:

Ele é um sistema pesado, outro caso que teve... **a gente teve uma turma que sumiram as atividades dos alunos, cadê?** O tutor diz que não fez nada... bem, vamos consultar os *logs*, para ver o que ele fez... (Gestora B, 1:61).

Se o AVA quisesse atender às necessidades do gestor, seria necessário, principalmente, ter relatórios de gestão úteis, que precisariam ser personalizadas:

Não me interessa faltas, me interessa eu cruzar, por exemplo, nota com falta, neste momento, mas em EaD não vai me interessar falta, eu quero saber em relação à nota e uma avaliação do curso, quanto que ele está dando de nota para cada módulo e quanto que ele está tirando nas disciplinas, então **eu preciso dessa flexibilidade para escolher as variáveis para gerar a informação para mim** (Gestora B, 1:62).

5.3.2.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora B

A entrevistada B, assim como a entrevistada A, **não utiliza o AVA** para suas atividades de gestão do Aluno Integrado, inclusive, deixou claro que não o acessava por vários dias consecutivos (quando da realização da entrevista). Também ressaltou a **importância de relatórios voltados para a gestão**, especialmente, **relatórios personalizados** e destacou a **dificuldade de atender aos relatórios solicitados pelo MEC**. Indicou também **problemas de confiabilidade nos dados**, pois os tutores e orientadores de tutoria extraem dados manualmente do E-proinfo para depois incluírem esses dados em relatórios que serão encaminhados para os gestores. Para ela, essa elaboração de relatórios manuais pode “ocultar” problemas e questões que eventualmente podem vir à tona tarde demais, podendo comprometer os resultados do Projeto.

5.3.3 - Utilização do AVA pelo gestor C

O gestor C afirma que na primeira edição do Projeto utilizou mais o AVA. Ele indicou que na edição atual, a equipe procurou contornar os problemas com base na experiência que teve na edição anterior (em 2010). Segundo ele, o AVA é utilizado somente para a parte do curso em si, ou seja, a parte pedagógica. Já para a parte de gestão, na edição anterior, a equipe sentiu que havia algumas dificuldades e acabou desenvolvendo outros instrumentos para complementar as funcionalidades ou recursos que o AVA não oferecia.

Dentre as dificuldades que o AVA não oferece, ele destaca a parte de inscrição dos alunos, de seleção dos alunos, de inscrição dos tutores e de seleção dos tutores. Ele aponta que o AVA utilizado é uma recomendação do MEC, pois é comum para o Projeto em todo o Brasil, pois todas as universidades utilizam o mesmo ambiente. Como o AVA não oferece a parte de gestão do curso, a equipe da UFSC desenvolveu mecanismos para implementá-la. Esses mecanismos estão voltados para suprir, inicialmente, as funcionalidades que o AVA não oferecia. Então toda a parte de preparação e organização do curso foi realizada em um novo sistema, para depois ser incluída no E-proinfo.

Na verdade a gente tem que colocar no AVA já tudo prontinho, quer dizer, o AVA está preparado para fazer a parte pedagógica do curso,

a parte de **mediação pedagógica**, já com tudo definido em termos de estrutura (Gestor C, 1:40).

Segundo ele, o AVA foi projetado para funções educacionais, não abordando questões administrativas: "o ambiente virtual foi projetado estritamente para as funções pedagógicas, para toda a parte administrativa tivemos que utilizar outros recursos."

O gestor vê com muita clareza que o E-proinfo é "um instrumento de mediação pedagógica, ele não é um instrumento de gestão do curso". Segundo ele isso não estaria errado, pois geralmente os AVA têm essa característica e que isso não representa em si, um problema, pois essa funcionalidade é bem desempenhada pelo sistema. Há sim alguns problemas relacionados a performance pedagógica que dizem respeito a performance do AVA, em função de que a quantidade de alunos e processos simultâneos é muito grande:

Isso é uma coisa que a gente não tem muito como contornar, temos que conviver com isso e ir levando, então além da parte de funcionalidades tem as questões técnicas e de performance que de vez em quando prejudica o curso (Gestor C, 1:42).

Para o gestor, o Sistema Paralelo foi concebido em função de todas as necessidades que os gestores tinham e o AVA não oferecia. Ele exemplifica ainda que foram desenvolvidas outras ferramentas de comunicação para complementar o AVA, já que a equipe da UFSC não queria e não podia misturar com as ferramentas já disponíveis no AVA. Essas ferramentas buscavam trazer maior controle sobre o curso para gerir os recursos que precisavam ser geridos:

A parte de fórum de mensagens que é feita entre os tutores e os alunos é feita no AVA, **mas toda a estrutura de comunicação de gestão do curso é feita fora do AVA**. Então nós criamos contas de e-mail para todos os tutores, e criamos um sistema de e-mail, um webmail que os tutores utilizam para se comunicar então toda a gestão da coordenação do curso... (Gestor C, 1:44).

O gestor coloca que é bastante questionável, do ponto de vista da concepção do AVA, se a parte de gestão deve ou não ser integrada no

AVA. Para ele, o papel do AVA, de mediação tecnológica é "um elo da corrente", mas ainda há "todo um elo de gestão que é anterior a parte de mediação pedagógica, que precisa ser contemplada de alguma forma", seja pelo AVA, seja por algum outro mecanismo.

O gestor percebe que, para que a mediação pedagógica não seja prejudicada, deveria haver algum tipo de integração maior entre a parte educacional e a parte de gestão para evitar inserção manual de dados e problemas de inconsistência em relatórios, por exemplo.

Poderia ter talvez uma integração maior com coisas, por exemplo, tem coisas que a gente tem que gerar planilhas e depois tem que digitar a mão, **então AVA poderia ter talvez não ele ter o instrumento, mas ele ter como integrar com outros instrumentos externos, de uma forma mais amigável, para não ficar digitando...** (Gestor C, 1:48).

Para o gestor, caso o AVA tivesse esse tipo de integração ou funcionalidade, poderia se observar, inclusive, algum impacto na redução da evasão, pois o controle ficaria facilitado e se tomar ações de forma proativa:

O AVA poderia facilitar se ele tivesse mais relatórios, mais instrumentos para fazer esse controle, que **é feito quase que manualmente pelos tutores** (Gestor C, 1:50).

O gestor afirma que até trabalhar no Aluno Integrado, não havia pensado no AVA como componente na gestão da EaD, pois para ele, o Aluno Integrado foi a primeira experiência em larga escala em EaD. Essa foi a primeira experiência na parte de gestão de projetos de grande porte, então sempre viu o AVA somente sob a ótica pedagógica e nunca tinha tido uma visão administrativa.

Tem que existir alguma coisa, algum instrumento de gestão, eu não sei se isso deve ser feito no AVA, talvez não, talvez ia ficar um sistema gigantesco, principalmente num projeto de porte muito grande, mas para pequenos projetos, talvez o AVA poderia contemplar algumas coisas que hoje não contempla, isso não só no E-proinfo mas no geral, se pegar o

MOODLE, por exemplo, ele também não tem essa parte de gestão assim... **você tem que fazer fora, não sei se é o ideal...** (Gestor C, 1:52).

O gestor imagina que o E-proinfo, no futuro, continuará restrito às funcionalidades didáticas, mas entende que é uma decisão estratégica (no caso do MEC) se as funcionalidades de gestão e coordenação seriam agregadas a ele ou não. Ele também percebe que não há uma preocupação efetiva do MEC em relação a isso. Já sobre as vantagens dessa incorporação da gestão no AVA seria a integração e a facilidade de obter os dados de maneira automatizada. Já a desvantagem seria que todas as universidades precisariam se adequar aos mesmos instrumentos de gestão, pois na visão dele, cada equipe sempre terá sua forma de trabalhar.

O ideal seria personalizar ou deixar o AVA, como AVA mesmo, mas aprimorar os relatórios, eu acho que talvez essa fosse a melhor forma, eu acho que falta um pouquinho do pessoal que cuida do AVA sentar com os executores do curso e ver **que tipo de funcionalidade poderia ser implementada no AVA para facilitar a gestão do curso, não para fazer a gestão do curso, mas para facilitar em termos de relatório** (Gestor C, 1:66).

O gestor complementa dizendo ainda que não consegue extrair relatórios de andamento do curso diretamente do AVA. Isso causa uma série de transtornos, pois como já mencionou anteriormente, é preciso fazer muito trabalho manual de transposição da informação de um sistema para o outro, na verdade tanto de planilhas para o AVA (no caso para inserir cursos e alunos) como no sentido de construir relatórios.

5.3.3.1 - Sumarizando a utilização do AVA pelo gestor C

Assim como os demais participantes da pesquisa, o entrevistado C **não utiliza o AVA** para suas atividades de gestão no Aluno Integrado. Ele também destacou sua visão a respeito da concepção inicial do AVA com **foco pedagógico**, mas que em função da amplitude dos projetos desenvolvidos no ambiente **talvez precise ser repensada**, para que a gestão possa ser atendida direta ou indiretamente pelo ambiente. Na visão dele, **aspectos de performance** foram melhorados desde a

primeira versão, mas a **geração de relatórios e informação gerencial** continuam à margem do AVA. Se o MEC tem exigido cada vez mais relatórios, como indicou a gestora B, porque não há uma padronização na extração desses dados? O gestor problematizou indicando que cada equipe tem sua forma de trabalhar, mas, todavia, precisa estar atenta aos mesmos padrões de performance exigidos pelo MEC, que possivelmente acaba recebendo **informações pouco confiáveis** em função da **baixa automação** na obtenção de dados e relatórios.

5.3.4 - Utilização do AVA pelo gestor D

O gestor D indicou que nesta edição do Projeto Aluno Integrado a única relação que teve com o AVA foi de "evitar utilizar o AVA", pois como precisavam de dados confiáveis para a parte gerencial, já que o AVA não oferecia, desenvolveram o chamado Sistema Paralelo.

O gestor justifica dizendo que como não trata diretamente com o aluno, lidando apenas com o tutor, não precisou utilizar diariamente com o AVA. Ele afirma que no início do curso os gestores tem mais proximidade com o AVA, para fazer as definições de planejamento, que envolvem a estruturação do curso (turmas, tutores, etc...): "o meu papel era criar fora do AVA o que o AVA não oferecia."

Para o gestor, o Sistema Paralelo foi essencial para a comunicação dos gestores com os tutores, pois segundo ele, houve dificuldades para a liberação do orçamento no início do curso, então conseguiram realizar a capacitação dos tutores presenciais por meio dessa ferramenta. Já como ponto negativo, a ferramenta não foi pensada o suficiente para esta edição do Projeto, pois o MEC alterou os relatórios anteriormente solicitados e a ferramenta não estava adaptada para respondê-los de forma automatizada (como a equipe havia imaginado).

O primeiro relatório que o MEC nos pediu no formato que está pedindo hoje, foi em meados de agosto [*de 2013*], quando o curso já estava em andamento, **então é impossível pensar numa adaptação da ferramenta**, trocar o pneu com o carro andando, não dá, **então isso foi ruim para a ferramenta, o MEC mudando as regras** (Gestor D, 1:44).

Para o gestor, o E-proinfo é um “sistema muito ruim”, pois ele “teve uma concepção muito ruim”, ele não é funcional e pensado exclusivamente para o aluno e para a parte pedagógica. Para o gestor ele é “terrível”, pois não facilita em nada as atividades de gerenciamento do curso.

Eu preciso ir manualmente, em cada uma das turmas, mover essa função, e **cada vez que eu preciso mover essa função eu preciso dar de seis a oito cliques**, por turma, por pessoa, em cada uma das minhas 111 turmas (Gestor D, 1:46).

O gestor não está totalmente certo de que o AVA deveria atender também a parte gerencial. Entretanto, ele entende que o AVA é uma ferramenta que a princípio se propõe a atender a parte pedagógica, mas como é utilizado em um domínio amplo, envolvendo inúmeras universidades e o MEC, deveria haver no sistema uma área gerencial adequada a essa amplitude.

Não faz sentido o MEC se apoderar de uma base de dados desse tamanho se ele não vai fazer um uso **gerencial das informações**, então deveria, mas o sistema não se propõe a isso, se não se propõe, tudo bem, **não está no escopo dele, não ter as ferramentas** (Gestor D, 1:48).

O gestor comentou que conheceu o E-proinfo em 2010, conhecia alguma coisa do NAVI e conhecia bastante o MOODLE. Ele afirma que o E-proinfo está sendo conduzido pelo Governo Federal, ou seja, o MEC, então não resta muita escolha à equipe da UFSC senão utilizá-lo no Projeto, já que seu emprego é compulsório. Para o gestor, suas atividades ou hábitos no curso são influenciados pelo AVA, porque como coordenador de TI, seu foco principal é desenvolver funcionalidades que o AVA não oferece, então toda sua função é norteadada ou parte substancial da sua função é norteadada pelas deficiências do AVA.

O gestor imagina que o AVA não mudará nos próximos anos. Para ele, o sistema já teve uma evolução, mas recentemente foram feitas alterações para a atualização de correção, principalmente correção de *bugs* ou a instalação de novas funcionalidades. O Projeto do E-proinfo está meio “pendurado”, pois a secretaria na qual ele estava veiculado foi extinta, neste sentido, ele acredita que ele provavelmente será descontinuado.

Ele está meio pendurado na Secretaria lá [*de Educação Básica*], a secretaria que existia [*de Educação a Distância*], que era dona dele se extinguiu, **ele está meio capenga**, acredito, ai uma opinião pessoal, de visão da política como está sendo encarada, **eu acho que ele vai ser descontinuado**, a equipe que tinha fôlego lá, para este sistema meio que perdeu força (Gestor D, 1:66).

Caso o sistema seja continuado, no mínimo ele deveria pelo menos obedecer a diretrizes e normativas de usabilidade:

Eu vou ter que fazer operação por operação, quatro ou cinco cliques para cada um, então é um número de operações absurda, isso teria que ser redesenhado, repensado, o sistema tem problemas conceituais muito sérios (Gestor D, 1:72).

Já para os gestores, ele entende que estão focados na tomada de decisão, com base nas informações repassadas pelos orientadores, a partir de relatórios, entretanto, os números gerados pelos relatórios não vem diretamente do AVA, mas sim do Sistema Paralelo:

O AVA não oferece, se o AVA oferecesse, eu poderia fazer uso direto do AVA, então **eu evitaria um trabalho do tutor**, poderia desonerar o tutor do preenchimento daquele segundo relatório (Gestor D, 1:76).

5.3.4.1 - Sumarizando a utilização do AVA pelo gestor D

Como os demais gestores, o entrevistado D **não utiliza o AVA** para suas atividades de gestão do Aluno Integrado. Ele enfatizou a **dicotomia entre a visão pedagógica versus a visão administrativa do AVA**. Entende que a concepção do AVA é predominantemente educacional, mas dada a envergadura do curso, o montante investido pelo Governo Federal e a sua importância para a educação e inclusão digital, questiona como responder a esses fatores de maneira adequada **sem informações confiáveis e de qualidade**. Neste sentido, o esforço da equipe da UFSC em desenvolver o Sistema Paralelo para ao menos **minimizar as dificuldades na gestão do Projeto** e relação com os

demais envolvidos como MEC e Secretaria da Educação de Santa Catarina. O gestor destacou ainda os inúmeros **problemas de usabilidade** e até mesmo de **performance** que a equipe (tutores e orientadores de tutoria) enfrenta para utilizar o AVA.

5.3.5 - Utilização do AVA pela gestora E

A gestora E utiliza o AVA de forma frequente, pois é responsável pelo cadastro de alunos, pela criação de turmas, pela inserção de módulos de conteúdo nas turmas. Também relaciona os orientadores às turmas. De forma geral, é responsável pela viabilização do acesso dos usuários ao E-proinfo e às suas funcionalidades.

Para a gestora, o Sistema Paralelo tem características que o AVA não tem. Segundo ela, no E-proinfo há a parte de turmas, onde os tutores conseguem visualizar se o aluno está ou não acessando um determinado módulo, se entrou ou não no sistema, se acessou o fórum, etc. Então esses tutores fazem relatórios em Excel do desempenho das turmas deles, baseados em informações que são condensadas a partir do AVA. A gestora apresenta ter clareza que sua função é criar o espaço para que os alunos e tutores possam desenvolver seu trabalho. Na sua visão, ela não "exige muito do ambiente", pois utiliza apenas os recursos que já estão disponíveis, oferecendo os recursos para que os usuários possam explorar o ambiente.

O principal ponto negativo, na sua visão, é que são necessários muitos cliques para, por exemplo, criar uma turma ou para acessar determinada funcionalidade.

Eu preciso fazer muitos passos para criar uma turma ou para acessar, eu tenho que ir aqui, depois aqui, depois aqui... e daí que eu consigo o que eu queria que poderia ser mais simples, eu acho isso meio ruim, a usabilidade (Gestora E, 1:44).

Em relação às melhorias trazidas pelo Sistema Paralelo ao Projeto, a gestora indica que uma das principais foi a seleção dos alunos, pois antes o processo era totalmente manual, o que acarretava inúmeros erros e problemas na configuração do AVA. A gestora entende que o E-proinfo é o ambiente onde os alunos têm acesso ao material do estudo e onde realizam as atividades do curso. Entretanto, o AVA não permite a

geração de relatórios, para isso é preciso extrair as informações do ambiente manualmente.

Para a gestora, o usuário é muito importante para o sistema e não pode ser ignorado. Neste sentido ela indica que a usabilidade é fundamental para que seja fácil chegar onde o usuário deseja chegar. Entretanto, a usabilidade precisa ser compatibilizada com o desempenho do sistema, pois não adianta ter uma interface interessante se o sistema for instável ou tiver um desempenho ruim. A instabilidade do sistema, que reduziu nesta edição, também é fundamental para que o usuário não se frustre ao buscar realizar as atividades no ambiente.

Segundo a gestora, os demais gestores não têm utilizado o AVA, mas sentem quando o sistema sai do ar, porque os alunos começam a reclamar. E quando os gestores precisam acessar o sistema para conferir algum dado também têm dificuldades.

Para o gestor ele também influencia, porque **ele precisa dos dados do sistema**, e ele também precisa clicar um milhão de vezes para entrar nos lugares, já depois com o tempo ele consiga chegar no lugar mais fácil e tal, **mas é uma coisa que não é natural, que não é intuitivo** (Gestora E, 1:55).

Na visão da gestora, o AVA melhorou desde a edição anterior do Projeto, mas os erros ainda acontecem e, segundo ela, um erro aparentemente gera outro erro, como uma reação em cascata.

A gestora destaca que ao final da edição anterior, elaborou um relatório final indicando os problemas do AVA, mas percebeu que poucas sugestões foram incorporadas ao sistema nesta versão. A gestora também não havia pensado na relação do AVA com relatórios gerenciais mais confiáveis para os gestores. Segundo ela, tem se preocupado mais em resolver os problemas do ambiente em si e que os demais gestores têm autonomia para buscar as informações que necessitam, para os relatórios, junto dos orientadores de tutoria.

5.3.5.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora E

A gestora E, em contraste com os demais participantes da pesquisa, **utiliza o AVA (E-proinfo)** para suas atividades no Aluno Integrado e detém um **olhar bastante técnico** do mesmo. Suas funções estão fortemente relacionadas em garantir que o AVA esteja

funcionando adequadamente e, em caso de problemas, reportar para a equipe da Universidade de Goiás. A gestora tem uma preocupação muito forte em dar **retorno imediato** aos demais gestores e para os orientadores de tutoria, em caso de problemas do AVA. Ela vê que o **desempenho**, a **estabilidade** e a **usabilidade** do AVA devem ser colocados em primazia sobre aspectos meramente voltados para interface, como o que observou desde a última edição do curso. A gestora não tem contato com o Sistema Paralelo, mas entende que **o E-proinfo sozinho não dá conta de atender às demandas de gestão** de um Projeto dessa amplitude.

5.3.6 - Utilização do AVA pela gestora F

A gestora F afirma que já utilizou bastante o E-proinfo, mas ressalta que sua adoção foi mais no início do Projeto, quando a equipe enfrentou alguns problemas com a ferramenta. Naquele momento, suas atividades estavam voltadas para a geração de senha para os tutores e acompanhar se as atividades estavam disponíveis para as turmas.

Eu sempre dou uma olhada, estou sempre olhando os fóruns, como é a participação dos tutores e dos alunos nos fóruns, mas daí eu não olho as 111 turmas, **eu vou olhando aleatoriamente, ao longo de cada módulo** (Gestora F, 1:36).

Segundo ela, o Sistema Paralelo foi utilizado, inicialmente para a seleção de tutores e inscrição de alunos, mas grande parte da organização do curso para o E-proinfo foi feita fora do sistema:

A gente não fez nada em planilha, foi muito bom isso, não ter que trabalhar com planilha a gente trabalhava *on-line*, e qualquer um do Projeto podia acessar e verificar na hora, **a gente tinha essa informação sempre disponível** (Gestora F, 1:38).

Para a gestora, o AVA, no momento atual do curso, já está estabilizado, pois as falhas, que ocorriam rotineiramente, pararam de ocorrer, inclusive a própria equipe não conseguia trabalhar horas contínuas no sistema porque ele caía ou entrava repentinamente em manutenção.

A gestora sente certa resignação, ao pensar que precisa utilizar o AVA de forma intensa ou frequente. Sempre pensa que deverá disponibilizar muito tempo para fazer isso, em função de que o sistema é imprevisível, ou seja, nunca sabe se estará funcionando adequadamente ou não. Ela afirma que não gosta de trabalhar com o E-proinfo, principalmente porque ele é instável e também "some" com as informações.

No outro mês sumiu as notas de uma turma inteira, sumiu e a gente não consegue recuperar, porque eles não têm backup de nada, ai sempre que tem E-proinfo eu já fico com algo ruim, sempre que tem E-proinfo tem problema, e é ruim porque as vezes pode ser um problema do tutor, e como o E-proinfo é muito ruim e todo mundo sabe disso, pode acontecer do tutor colocar a culpa no E-proinfo de uma coisa que realmente ele não fez (Gestora F, 1:43).

Para a gestora, o Sistema Paralelo tem atendido as necessidades da equipe, mesmo com a instabilidade do AVA: "eu me sinto mais segura em trabalhar com ele do que com o E-proinfo. E mais segura com ele do que com planilha também".

Na visão da gestora, para facilitar o trabalho, o AVA deveria ter relatórios de acompanhamento, pois, segundo ela, no E-proinfo não conseguem gerar nenhum relatório que seja útil na gestão do Projeto. Neste sentido o Sistema Paralelo foi desenvolvido para ser a camada gerencial do AVA. Para ela, essas funcionalidades poderiam estar integradas com o AVA, para que os dados não precisassem ser "planilhados" e organizados manualmente pelos tutores, o que pode acarretar em erros. Além disso, ela coloca que mesmo que os dados fossem gerados automaticamente pelo AVA, esses dados não são confiáveis, pois relatórios básicos do AVA são divergentes da realidade, quando comparados com as tarefas efetivamente realizadas pelos alunos, por exemplo.

O meu *login*... ele fica todo dia, eu estou dando uma olhada no E-proinfo, e tem turmas que apareço com um tempo no sistema e outras com outro tempo só que eu fico o mesmo tempo para todas, **uma vez que estou logada, eu apareço**

igual para todas as turmas, só que ele contabiliza errado para cada turma (Gestora F, 1:49).

A gestora afirma que sempre compara as funcionalidades de gestão do E-proinfo com o MOODLE, pois também trabalha com esse ambiente. A gestora coloca que suas opiniões ou hábitos no Projeto talvez tenham mudado desde 2010, porque naquela ocasião tinha algumas funções dentro do AVA e agora, nesta edição, possui uma visão mais geral e passou a entender melhor o funcionamento do mesmo.

Eu consegui aceitar ele e agora nesse ano, como ele foi desenvolvido, porque ele foi desenvolvido como uma coisa pequena, e pessoas foram pedindo para acoplar outras funções... **ai eu compreendo melhor ele e não tenho tanta raiva assim dele não funcionar** (Gestora F, 1:57).

Para a gestora, o grande problema do E-proinfo é que ele não foi desenvolvido ou pensado de forma sistêmica. Ele foi pensado de uma forma e depois de outra forma, onde foram sendo incluídas novas funcionalidades sem preocupação ou critérios para integração do ambiente como um todo.

Dentre lições que a gestora aprendeu ao utilizar o AVA, ela cita “a paciência para aguardar que o sistema retorne a normalidade” e também que “a informação precisa estar armazenada em mais de um lugar para que não ocorra a perda de dados sobre o curso”. A gestora também se coloca como "conformada" em relação as limitações e vícios do sistema.

Agora eu aceito também, não dá para fazer, não dá para fazer e pronto, não sou eu quem vai mudar o ambiente inteiro... eu vou registrar que não funciona... (Gestora F, 1:58).

A gestora acredita que o AVA continuará da mesma forma no futuro, pois, segundo ela, se até agora, pouco o sistema mudou, agora que não mudará. Ela acredita que o sistema deveria ser mais "enxuto", robusto (no sentido de poder confiar nele) e mais direto, para que o gestor ou o tutor possa ter acesso mais rápido às informações de que necessita.

Para que acessar uma turma, e tenho que dar oito cliques, pra chegar na turma, tinha que ser uma coisa mais direta, eu não sei qual é a palavra que usa, a usabilidade dele poderia ser melhor, **eu gostaria que fosse melhor, que ele fosse mais direto** (Gestora F, 1:59).

De acordo com a gestora, o AVA ideal na gestão do Projeto seria um AVA onde houvesse a integração efetiva dos dois ambientes: E-proinfo e Sistema Paralelo, para que pudessem acessar todas as informações em um só lugar, resolvendo tudo de maneira mais eficiente:

Podia ser uma coisa muito mais rápida, muito mais não susceptível a erro também, uma pessoa faz e já serve para tudo, não precisa fazer uma parte e depois passar para outra pessoa fazer (Gestora F, 1:61).

Para a gestora, o trabalho fragmentado tende a levar a equipe ao erro, o que prejudica a gestão do curso como um todo. Ela enfatiza que a centralização das atividades, via sistema único ou via integração efetiva entre os sistemas seria uma forma para minimizar os problemas.

5.3.6.1 - Sumarizando a utilização do AVA pela gestora F

A gestora F, que assim como a gestora E são as únicas, dentre o corpo diretivo do Aluno Integrado no âmbito da UFSC, que **utiliza o AVA** para suas atividades. Ela apresenta **uma visão muito aprofundada e muito conhecimento do funcionamento do ambiente** e da sua relação com o Projeto como um todo. Como uma de suas atividades é acompanhar o desempenho dos alunos e tutores, percebe inúmeras **dificuldades e fragilidades do AVA**. Ela entende que uma **visão integrada** do sistema e uma **maior robustez** (leia-se maior **estabilidade** do sistema) poderiam viabilizar uma grande melhoria não apenas nos resultados, mas também em todo o processo do curso, reduzindo inclusive a evasão de alunos. Já o Sistema Paralelo pode ser prejudicado na medida em que pode receber **dados pouco confiáveis**, ou seja, a gestão do curso pode ser fragilizada por **informações incorretas** (obtidas de forma manual).

5.3.7 - Sumarizando as formas de utilização do AVA pelos gestores

Esta seção procurou apresentar as formas de utilização do AVA por cada um dos gestores do Aluno Integrado. Os gestores A, B, C e D que são o núcleo estratégico de gestão no âmbito da UFSC, **não utilizam ou pouco utilizam o AVA para suas atividades no Projeto**. As informações são geradas na gestão do curso, em sua maioria de forma manual, pelos tutores e orientadores de tutoria. Em seguida, essas informações são encaminhadas para as gestoras E e F, que as organizam e as repassam para os demais gestores. Aliás, somente as gestoras E e F que utilizam o AVA para tarefas administrativas. Os gestores enfatizaram, em suas falas, que **têm interesse em utilizar o AVA na gestão do Projeto**, mas as restrições técnicas e, eventualmente de concepção do próprio AVA, acabam **limitando a utilização gerencial do AVA de forma efetiva e contínua**, ou seja, eles não veem elementos concretos no AVA, voltados para a gestão do curso.

Algumas questões emergiram de forma mais intensa, no que diz respeito à visão dos gestores sobre o AVA e suas formas de utilização, são elas: (1) necessidade do gestor **acompanhar as atividades** realizadas no AVA pelos alunos e demais membros da equipe; (2) necessidade de **acesso imediato** à informações do Aluno Integrado no AVA; (3) necessidade de **atender a relatórios** solicitados pelo MEC; (4) indicação da **ocorrência de dados inconsistentes e pouco confiáveis** oriundos da manipulação e extração manual do AVA; (5) possibilidade de **redefinição do papel o AVA** (ora essencialmente pedagógico), mas que necessita de alguma forma atender aos gestores (também destacando-se a necessidade de garantir a correta aplicação dos recursos financeiros nos cursos com financiamento público); (6) necessidade de **reduzir dificuldades na gestão do Projeto**, daí o desenvolvimento do Sistema Paralelo; (7) os recorrentes **problemas de performance, estabilidade e usabilidade** do AVA, que podem repercutir no desempenho e na motivação dos estudantes.

5.4 - VISÃO DOS GESTORES A RESPEITO DO PROJETO

Esta seção busca proporcionar a compreensão das lições apreendidas por cada um dos gestores do Aluno Integrado, a partir da caracterização do mesmo. Ressalta-se que em 2010 o Projeto foi concebido pela equipe da extinta Secretaria da Educação a Distância, que está sob responsabilidade da SEB do MEC. O curso foi concebido

para complementar os demais projetos já desenvolvidos pelo MEC, como os voltados para a formação de professores.

Em 2010, a UFSC foi convidada para aplicar o Projeto piloto do Aluno Integrado para os alunos do ensino médio. No mesmo ano, ocorreu uma edição restrita a alguns estados, sendo que a equipe da UFSC não participou. Ainda em 2010, a equipe da UFSC foi convidada para fazer uma participação mais efetiva, atendendo aos estados do sul como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul. Na edição de 2013 a UFSC atendeu somente o estado de Santa Catarina. A visão dos gestores, aqui apresentada, não está restrita somente à última edição, mas envolve o curso como um todo, respeitando a trajetória de cada um dos gestores no decorrer das edições do mesmo.

5.4.1 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora A

A gestora A afirma que se sente melhor como profissional desde que passou a integrar o Projeto. Segundo ela, tem a sensação de que está "podendo interferir" na realidade e isso traz um retorno em saber que aprendeu como profissional e que melhorou, destacando ainda o papel fundamental da equipe para que os resultados possam ser alcançados.

A gestora também afirma que a equipe da UFSC gostaria de saber se compartilha as mesmas sensações a respeito do trabalho desenvolvido com outros projetos similares em outras instituições. Isso ocorre porque, segundo ela, a equipe da UFSC foi a única que desenvolveu um Sistema Paralelo para auxiliar na gestão do curso. Então ela gostaria de saber como as demais equipes têm resolvido a problemática que o AVA não atende.

Para a gestora, os projetos públicos, da natureza do Aluno Integrado não primam pela "cultura de gerenciamento de projetos", sendo o profissional de gestão de projetos pouco reconhecido na esfera pública, porque "todo mundo acha que sabe gerenciar um curso". Segundo ela, muitas pessoas acreditam que o gerente de projeto tem um papel essencialmente político, mas essa visão está equivocada, pois, esse gestor precisa ter uma "visão de cima". Ele precisa estar a par do que está acontecendo em todo o Aluno Integrado, tanto internamente, quanto externamente. Ele precisa acompanhar e apoiar as decisões da equipe de forma integrada. Neste sentido, o compartilhamento de informações entre a equipe é fundamental para que todos possam ter uma visão do que está acontecendo no curso.

Destaca a importância de estimular e motivar os orientadores de tutoria e os tutores para que possam trazer resultados positivos em suas

atividades, sendo o impacto dessas ações repercute no desempenho do aluno. Complementa que a atenção com o perfil e as necessidades desse aluno são fundamentais para o êxito do Projeto. A gestora inclui que a ideia não é assumir uma postura paternalista, mas sim, valorizar o investimento que o governo está fazendo para a educação.

A gente tem uma **preocupação de também poder explicar**, porque que houve desistência, o que é o evadido o que é o desistente [...] **O que nós podemos resolver e o que nós não podemos resolver?** (Gestora A, 1:54).

Na visão da gestora, a lição mais importante que aprendeu, como gestora do Projeto, foi a necessidade de conviver de maneira harmônica com pessoas que ainda têm preconceito contra tecnologia e a necessidade de ter dados de qualidade para a tomada de decisão. Esses dados que qualidade, podem ser obtidos diretamente do sistema ou, quando não é possível, podem ser obtidos da própria equipe, mas para que esses dados sejam confiáveis, a equipe precisa estar motivada e comprometida para o êxito do curso.

A tecnologia pode e deve estar a favor do gerente e se bem usada para não só você se informar mas para você **interferir na realidade**, no processo, isso é basicamente essencial para o resultado final e isso te dá um retorno de onde você deve continuar investindo ou não (Gestora A, 1:56).

Segundo a gestora, é fundamental, fazer o possível para que o Projeto aconteça, mesmo que, algumas vezes sintam-se impotente diante da pouca autonomia para tomada de decisões. Para ela, é precisa ter uma explicação do que acontece com o curso, mas não só isso é preciso também justificar, interferir, controlar, organizar e desenvolver ou melhorar os resultados e o andamento do mesmo. Ao final do Projeto, quando a equipe recebe, por exemplo, retornos de alegria e gratidão do País, alunos, escolas e tutores, pode constatar que pode interferir, de fato, na realidade:

É no sentido de **sentir que está interferindo história de seu País**, de alguma forma, e através

do que... através de uma ferramenta" (Gestora A, 1:57).

Considerando as edições anteriores do Aluno Integrado, a gestora afirma que está mais crítica sobre às limitações do ambiente e também se interessa mais em atuar para entender o que está acontecendo e compartilhar isso com a equipe toda. Outro ponto forte que a gestora A destaca, no desenvolvimento do curso foi a relação que a equipe construiu com a Secretaria Estadual de Educação e com o MEC.

No começo era muito complicado e a gente tinha **dificuldade na comunicação** e também a gente aprende mais em **saber articular**, saber respeitar o espaço de cada um ter uma preocupação de se colocar no lugar do outro (Gestora A, 1:72).

A gestora sinaliza que os gestores de outros projetos da mesma natureza que o Aluno Integrado precisam estar atentos para saber como podem ajudar a equipe ter uma pré-disposição colaborativa para mostrar o quanto o outro também pode colaborar e tomar cuidado sobre os preconceitos, já que trata-se de um ambiente interdisciplinar, onde é necessário o trabalho do profissional de informática, do gestor, do pedagogo, do técnico, do gestor público, do político, do MEC, ou seja, há uma relação ampla e diversa:

Isso é importante, eu **saber qual é o meu papel**, eu saber no que eu posso ajudar, no que estou interferindo e qual é a minha colaboração, isso é o mais importante, saber disso e trabalhar para que isso funcione mesmo (Gestora A, 1:80).

A gestora conclui que gostaria de receber uma avaliação externa, para saber como as outras instituições estão vendo o Projeto na UFSC para que as experiências também possam ser compartilhadas. Segundo ela, a equipe está de passagem e no futuro, outras pessoas poderão assumir e poderão conduzir melhor o curso, se houver práticas disseminadas e consolidadas na instituição.

Agora eu sinto o quanto que elas colaboram, **nos recebem super bem, nos acolhem, nos procuram**, a gente procura por eles, a gente se ajuda então isso eu já achei uma grande evolução.

Esse tipo de problema não tem mais aqui no nosso Projeto, porque isso a gente construiu (Gestora A, 1:82).

5.4.1.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora A

A gestora A destaca a importância do **comprometimento do gestor** com o investimento do orçamento público, mesmo que algumas vezes o gestor sinta-se **frustrado** por não conseguir modificar ou alterar determinadas situações inerentes à gestão pública. A gestora destaca também a **importância do Projeto para a sociedade**, como uma forma de **inclusão digital** efetiva e que os **resultados** podem ser vistos em diversas dimensões. Também vê como fundamental a relação com os **parceiros externos**, como a Secretaria da Educação e o MEC, mas também a **força do trabalho em equipe** com a **troca de informações** sobre o andamento do curso. Neste sentido, também destacou a criação do **Sistema Paralelo**, que serve tanto para **padronizar as informações**, quanto para **justificar e apoiar a tomada de decisão dos gestores**, respeitando o uso adequado do dinheiro público.

5.4.2 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora B

Segundo a gestora B, a lição mais importante que aprendeu no Projeto, “sem dúvida, foi a importância do planejamento”. A gestora exemplificou que o MEC libera a verba para o pagamento da equipe somente a partir do início do curso, mas que antes de iniciar o curso propriamente dito, a equipe já estava trabalhando há seis meses no curso (fazendo o processo de inscrição). Esse processo, segundo a gestora, foi bastante aperfeiçoado, a partir dos problemas que foram enfrentados em 2010.

Dados errados, e-mail de uma turma inteira igual, telefone de uma turma inteira igual, a gente não tinha contato com ninguém... evasão? E agora o que eu faço? Choro. Porque eu não tinha contato, e você não tinha nem como validar se aquele aluno era da escola ou não, então isso foi uma coisa que desgastou muito o último processo (Gestora B, 1:53).

Para evitar os problemas de 2010, a equipe investiu a maior parte do tempo buscando resolver um método diferente das outras universidades para a inscrição e seleção, buscando alunos que tivessem

o perfil desejado para o curso, já que não se trata de um curso de informática básica, mas sim de um aperfeiçoamento para o aluno que já sabe utilizar o computador.

O curso é para aquela pessoa que já tem alguma experiência com informática, vai ser um aperfeiçoamento para esses alunos, então **a gente precisa de um perfil um pouco maior**, isso foi um erro que a gente cometeu anteriormente (Gestora B, 1:54).

A gestora vê a relação da UFSC com a Secretaria da Educação e com o MEC nesta edição de uma maneira muito tranquila. Segundo ela, a ideia de centralizar uma universidade para trabalhar apenas em um Estado, e por consequência com apenas uma secretaria facilitou muito a relação, pois na edição anterior, por exemplo, a equipe tinha que lidar com secretarias de quatro estados diferentes e isso dificultou muito o trabalho da equipe.

A gente às vezes acaba dando mais atenção para quem é de mais longe e esquece quem está mais perto. Tratava primeiro do Mato Grosso, do Rio Grande do Sul para depois tratar de Santa Catarina, então **na época a gente não teve uma relação boa de comunicação e hoje está muito mais tranquilo** (Gestora B, 1:55).

A Secretaria da Educação, segundo a gestora está presente nesta edição, ao contrário do próprio MEC que está mais ausente nesta edição. Na verdade, as cobranças continuam, mas há muitas universidades que estão participando do Projeto pela primeira vez, então a gestora acredita que o MEC esteja acompanhando mais de perto os “estrestantes”. A gestora lamenta ainda que a equipe da UFSC sequer tem informação ou contato frequente com as demais equipes do curso em outras instituições, apesar de que no início havia sido indicado que essa interação seria promovida pelo MEC.

Para a gestora, o período mais turbulento compreendeu os dois primeiros meses, mas que conforme as atividades vão sendo desenvolvidas, os problemas também vão se tornando menos frequentes. A gestora também destaca que como em outros cursos a distância, a evasão é maior no início. A postura da equipe a partir do segundo mês

do curso é concentrar esforços nos alunos que não desistiram e não desperdiçar muita energia com quem sequer começou.

A gestora enfatiza ainda que uma boa relação com os tutores e que conhecê-los bem é fundamental para o êxito do curso. A diferença entre um bom e um mau tutor não é necessariamente o conhecimento técnico, mas sim suas habilidades para motivar a participação dos alunos, porque o relacionamento entre aluno e tutor é muito importante.

A gestora afirma que também se sente bem em participar do Aluno Integrado, principalmente em função da equipe que é muito comprometida com êxito. Entretanto, a gestora acha que poderia melhorar a autonomia do grupo em algumas decisões relacionadas aos módulos e às atividades, mas entende que como se trata de um Projeto nacional, são necessárias definições para todos os envolvidos para que se tenha um padrão mínimo de qualidade entre as universidades.

A gestora destaca ainda que a equipe observou características interessantes em relação aos alunos e em relação à edição de 2010, para ela, houve uma mudança “impressionante no público” que simplesmente não responde *e-mail* e só interage por redes sociais. Como o planejamento inicial era baseado em informações baseadas em *e-mail* ou comunicação inicial por *e-mail*, foi preciso pensar um pouco mais em rede para ficar mais próximo dos alunos.

É um público diferente, mas esse público daqui a cinco anos é o meu público na graduação, ou menos, de três a cinco anos, é o público que eu vou ter que lidar no meu curso de graduação, então para mim é muito importante também, porque **eu vou vendo as mudanças** que eu vou tendo que fazer, inclusive no outro curso, porque o aluno... (Gestora B, 1:69).

O que eu tenho que fazer para preparar? Acho que são indagações... Vou descobrir daqui a cinco ou seis anos, ou antes até... (Gestora B, 1:69).

5.4.2.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora B

A gestora B enfatiza a importância do **planejamento** para o êxito do Aluno Integrado, sendo que o mesmo precisa iniciar bem antes do início formal do curso para que as atividades possam ser realizadas com êxito. A gestora também vê que as **relações entre os parceiros** melhoraram nesta edição, atribuindo como um dos fatores que

contribuíram para isso foi a **experiência anterior** e a **simplificação das relações** e do **número de envolvidos**. A gestora aponta que o Projeto pode ser uma forma importante para **prever comportamentos** dos futuros universitários, já que a faixa etária do público do curso de extensão estará na universidade em alguns anos. Neste sentido, este tipo de trabalho pode ser fundamental para compreender e **se preparar melhor para as próximas gerações**. O curso além de capacitar os alunos também poderia **capacitar a própria universidade para trabalhar com mudanças na forma de ser, agir e se comunicar do seu público**.

5.4.3 - Visão do Projeto sob a ótica do gestor C

Para o gestor C, o AVA não sofreu muitas alterações em comparação com a edição de 2010, na verdade o principal avanço se deu em na parte de infraestrutura de *hardware*, porque, segundo ele, em 2011 houve muitos problemas de performance. Para ele, a experiência anterior foi fundamental para que a equipe pudesse desenvolver os instrumentos para melhorar aspectos que o AVA não contemplava.

Na primeira edição fomos **pegos de surpresa**, a gente teve que **fazer os instrumentos sob demanda**, se precisava fazer alguma coisa e o AVA não atendia a gente ia lá e desenvolvia e assim ia. Então nesse ano, nessa edição, a gente já sabia de antemão as limitações e a gente só se certificou de que as limitações... (Gestor C, 1:54).

Segundo o gestor, o MEC solicita inúmeros relatórios de gestão do curso. O MEC depende de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de legislação, então os relatórios são continuamente modificados. O Sistema Paralelo busca atender também essas demandas dos relatórios, mas que muitas vezes também precisam ser alterados rapidamente para suportar as exigências do MEC. Os relatórios mais solicitados são os relatórios quantitativos mensais. Esses relatórios buscam trazer números de evasão e talvez sejam os mais complicados.

Porque depende de **dados que têm que ser coletados de forma capilar**, que cada tutor tem que reportar para seus coordenadores de tutoria, **são dados manuais**... (Gestor C, 1:62).

E outro relatório de cunho mais qualitativo, que é utilizado pelos gestores do Projeto no contexto da UFSC. Esse é um relatório de atividades, indicando o que foi feito, o que deveria ser feito, ações corretivas, ações que foram executadas durante o mês. Ao final, esses relatórios vão resultar no relatório geral do curso.

O gestor percebe que sua participação no Projeto é gratificante em função de alguns aspectos. Dentre eles: a abrangência e pelo fato de ter um grande caráter social, sendo voltado para alunos do ensino médio de escolas públicas. Esses alunos, nunca tiveram uma oportunidade de realizar um curso dessa natureza. Para ele, a principal dificuldade do curso é que a evasão é muito grande e que poderia ser minimizada por algumas iniciativas de gestão que talvez pudessem ser aperfeiçoadas. A grande evasão dos alunos seria um ponto de frustração do gestor C em relação ao curso.

Apesar dos problemas, o gestor sente-se gratificado em participar do Aluno Integrado, porque se considera uma parte importante da "engrenagem". Nesta edição ele afirma que a sua atuação está voltada para atividades meio, no sentido de viabilizar recursos e gerir os recursos para que o curso possa acontecer. Na primeira edição do Projeto, ele auxiliou muito para que os procedimentos da segunda edição fossem aprimorados. Infelizmente, segundo ele, novos problemas surgiram, principalmente em relação à novas regras ou que foram alteradas, precisamente na parte de gestão financeira que envolve a formação da equipe e da aplicação dos recursos. Ele destaca que essas dificuldades foram superadas.

Talvez dentro daquilo que estamos falando, reforça um pouquinho a **necessidade de um instrumento de gestão** porque tem coisas dos instrumentos de gestão que extrapolam um pouco, digamos, o escopo da execução do curso, que também faz parte da gestão, que é essa parte financeira, que os instrumentos também têm que contemplar, o **controle de custos** (Gestor C, 1:82).

Segundo o gestor, para o êxito no Projeto é fundamental que haja muito planejamento prévio. Segundo ele, depois que o curso é iniciado, é muito difícil corrigir os erros e falhas em função da amplitude do

curso. O planejamento do curso, para ele, deve envolver muita conversa, para tentar identificar os problemas e minimizar esses problemas.

Eu acho que **a gente conseguiu isso bastante em relação à primeira edição, [...] a gente se antecipou aos problemas** e procuramos estabelecer um **bom relacionamento com a secretaria estadual** e isso foi talvez um dos grandes diferenciais em relação a primeira edição (Gestor C, 1:84).

O gestor também está satisfeito com essa postura da equipe nesta edição. Para ele, a equipe é fundamental para o êxito do Projeto. Neste sentido, ele destaca que a equipe já tem trabalhado em conjunto há algum tempo, inclusive na edição anterior, então isso contribuiu para que os conflitos fossem minimizados. Ele complementa que uma grande diferença desta edição para a edição anterior foi a parte da gestão financeira, pois houve mudanças na forma como o MEC libera os recursos para a Universidade e isso causou um série de transtornos, porque surgiram entraves não esperados pela equipe. Isso resultou em alguns atrasos não previstos no planejamento. Para ele, essas alterações tiveram impacto inclusive na evasão, porque haviam planejado um cronograma, com uma sequência de ações, mas que acabou sendo modificado ou "atropelado" como ele diz:

Esse cronograma foi sendo achatado, a gente acabou fazendo a seleção de tutores muito mais rapidamente do que a gente gostaria, quer dizer, a dificuldade da gestão financeira teve como consequência **o achatamento do cronograma, que consequentemente acaba sempre restringindo a qualidade** (Gestor C, 1:91).

5.4.3.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto do gestor C

O gestor C enfatiza que a equipe **buscou se preparar melhor nesta edição do Projeto** para que os problemas que foram enfrentados na edição anterior não se repetissem. Para ele, a **plataforma tecnológica, mesmo com limitações**, melhorou em relação a edição anterior e **não comprometeu o andamento do curso**. Entretanto, o gestor enfrenta limitações para a **geração de informação gerencial**, ou seja, a **geração de relatórios** que precisam ser **construídos de forma**

manual. Ele complementa indicando que as **mudanças contextuais**, tanto do MEC quanto da própria Universidade podem contribuir para os resultados do Aluno Integrado, na medida em que o planejamento inicialmente pensado não pode ser aplicado em sua totalidade. Mesmo com os problemas ele entende que **o curso possui um papel social importante** e que **atinge os objetivos propostos**.

5.4.4 - Visão do Projeto sob a ótica do gestor D

O gestor D coloca que o Aluno Integrado foi sua primeira experiência com cursos de extensão, porque havia se dedicado apenas a cursos em EaD para o nível superior. Ele destaca que as suas percepções a respeito do Projeto não se modificaram a partir do AVA, pois segundo ele, sua visão seria mais macro. Ele coloca que o curso é uma política governamental, mas que essa política hoje está meio "pendurada", pois não está muito bem consolidado na secretaria que deveria gerenciá-lo.

O gestor indica que o aprendizado que teve durante o Projeto foi enorme. Ele destaca todo o envolvimento do curso com a Secretaria da Educação com praticamente 100% das escolas públicas envolvidas.

Nós tivemos das **setecentas e poucas escolas previstas**, a gente conseguiu **alunos inscritos em seiscentos e cinquenta**, em quase, passamos de 80% de alunos inscritos, mas conseguimos oferecer bem menos por causa da restrição logística, mas foi fenomenal o alcance, a capilaridade que a gente consegue através da rede (Gestor D, 1:78).

Para o gestor, o seu maior crescimento durante o Projeto foi observar a proporção e a “capilaridade” que podem ser obtidas por meio do mesmo. Isso, considerando que não se gastou quase nada ou nada para a divulgação do curso, que foi feito contando com a colaboração da Secretaria da Educação.

O gestor complementa dizendo que a principal dificuldade que a equipe teve não foi propriamente o AVA, pois já sabiam das limitações dele. As principais dificuldades foram em função de políticas da própria UFSC, onde houve muita demora para a aprovação dos recursos.

Qual é o Plano B, qual é o Plano C? Então a gente teve que voltar nos desenvolvimentos, e ajustar a plataforma para minimizar os efeitos da

falta de capacitação, a gente desenvolveu menus específicos para os tutores, para ficar fácil deles enxergarem (Gestor D, 1:84).

Caso os recursos tivessem sido liberados antes, o gestor indica que teriam feito menos adaptações no Sistema Paralelo, porque tiveram que incluir uma série de tutoriais, incluindo uma estrutura, que foi pensada didaticamente para o tutor aprender. Isso sem falar nos relatórios que ainda estavam em confecção, então a equipe precisou retardar o desenvolvimento dos mesmos para reorganizar o ambiente em função do atraso na liberação das verbas pela própria UFSC.

Então isso **gerou muito trabalho...** lá nos finalmente, depois do mês de maio, no mês de junho, julho ali que já era para estar tudo pronto, já era para estar capacitando os tutores, a gente estava **retrabalhando por essa falta de recursos** (Gestor D, 1:85).

O gestor entende que, considerando os percalços que a equipe enfrentou durante essa edição do Projeto e dos desafios superados em 2010, o Sistema Paralelo foi fundamental, com especial atenção para a coleta de dados inicial do candidato. Essa ficha de inscrição, que foi aperfeiçoada melhorou o contato com os alunos e os números de evasão, que normalmente são altos.

O gestor considera ainda que a equipe é fundamental para projetos dessa envergadura e que é necessário contar com pessoas com as quais se possa confiar. Segundo ele "a equipe de tutor a distância, a gente foi muito feliz, nós tivemos, eu acho passou trezentos e alguma coisa, trezentos e poucos inscritos, para 111 vagas, então a gente ficou feliz assim, e deu para fazer uma boa selecionada."

5.4.4.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto do gestor D

O gestor D enfatizou a importância do **apoio institucional** para o êxito do Projeto e que a **mudança nos trâmites internos** da UFSC quase **inviabilizou** esta edição do mesmo. O **planejamento inicial** foi prejudicado pelo atraso na liberação dos recursos. O gestor também destacou as **melhorias e a importância da inscrição correta dos alunos** para que a equipe possa ter como contatá-lo, assim como a essencial relação com a Secretaria da Educação e as escolas. O gestor

também entende que apesar do perfil dos tutores não ser totalmente homogêneo, em função até mesmo de questões geográficas, **os resultados puderam ser alcançados**, observando-se a efetiva **utilização do Sistema Paralelo** para a coleta e o **tratamento dos dados**.

5.4.5 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora E

A gestora E demonstra satisfação em atuar no Aluno Integrado, indicando que aprendeu muito com a experiência, que considera muito positiva. Para ela, “desenvolveu sua paciência para lidar com os problemas e também para responder em tempo hábil para os demais membros da equipe”.

Essa gestora revela que é muito preocupada e que procura resolver os problemas o mais rápido possível para que o aluno não precise ficar esperando. Ela também demonstra a importância da visão sistêmica, porque precisa pensar no grupo como um todo. A gestora indica que se não conseguir resolver determinado problema tem a consciência de que outras pessoas irão sair prejudicadas, então tenta resolver as dificuldades o mais rápido possível, desde que estejam ao seu alcance.

Para êxito no Projeto, segundo a gestora, é fundamental que a equipe estude e entenda o AVA, pois segundo ela, o conhecimento sobre o que se está trabalhando é fundamental para conhecer as limitações e saber a quem recorrer ou o que fazer em caso de problemas.

Aí se não me responde o e-mail eu vou indo até conseguir a resposta, porque eu entendo que as pessoas podem ter várias coisas e podem até pular meu e-mail, mas **normalmente o retorno que eu tive do pessoal foi bem bom**, foi bem rápido, a tempo... (Gestora E, 1:81).

Para ela, há momentos em que a pessoa tende a se "desesperar" caso não entenda os problemas ou não saiba o que fazer, mas que é preciso ter paciência para resolver as situações adversas que ocorrem, como a lentidão ou a instabilidade do AVA, que é quando os alunos e tutores recorrem mais ao suporte e apoio da equipe da UFSC.

Eu queria falar que **gostei bastante de trabalhar neste Projeto**, eu acho muito interessante porque a ideia dele eu acho bem legal, de passar

informação para os alunos, eu acho que os **alunos poderiam até aproveitar mais**, e eles às vezes não se dão conta assim, da importância disso, dessa facilidade de ter um **curso gratuito** e tudo mais, mas a ideia do projeto eu acho bem legal, eu gosto de participar, bastante (Gestora E, 1:83).

5.4.5.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora E

A gestora E indica que a **visão sistêmica** é fundamental para que o Aluno Integrado tenha êxito. As **dificuldades** precisam ser resolvidas pensando no todo e não apenas nas partes. Ela indica percebe que os **problemas técnicos** do AVA podem **interferir no curso**, mas que é preciso **conhecer as limitações** do ambiente e ter uma **boa relação com a equipe** que desenvolve o ambiente na UFG. Sua visão mais sucinta pode ser explicada em função de que responde pela parte **técnica do AVA**, não percebendo **questões macro ou institucionais do Projeto** como os gestores de primeiro nível.

5.4.6 - Visão do Projeto sob a ótica da gestora F

A gestora F considera que a partir de sua participação no Projeto aprendeu a lidar com pressão e com recursos limitados. Segundo ela, a equipe não tem uma condição ideal em termos do AVA, então precisa utilizá-lo da melhor maneira possível. Isso faz com que seja desenvolvida a flexibilidade para a resolução dos problemas.

Eu **me sinto apta a desafios**, eu acho que trabalhar com o E-proinfo **é sempre um desafio**, você manter a **paciência**, fazer as coisas acontecerem, mesmo com o E-proinfo (Gestora F, 1:63).

A gestora complementa que o Aluno Integrado é bastante dinâmico, não havendo marasmo nas atividades que são desenvolvidas pela equipe, pois sempre há coisas que precisam ser resolvidas. Uma das preocupações fundamentais indicadas pela gestora é a de minimizar o impacto para o aluno, para que ele não perceba os problemas. Ela indica ainda que gostaria de conhecer os Projetos de Aluno Integrado desenvolvidos em outras instituições. Gostaria de saber se as outras equipes têm as mesmas dificuldades encontradas pela equipe da UFSC e como eles resolvem essas dificuldades.

Para que o curso tenha êxito é fundamental que as informações sejam organizadas em outro lugar que não seja o AVA, porque se incluir as informações apenas nele, é provável que haverá perda de dados e isso vai causar problemas depois. Ela destaca que o ponto forte para interação com os alunos é a ferramenta do fórum de discussão, já que as demais ferramentas são instáveis e pouco confiáveis. A gestora destaca ainda que entende a experiência da equipe em projetos anteriores como fundamental para o desenvolvimento dessa edição do curso. A experiência perpassa desde saber como solucionar questões técnicas, mas também como encaminhar questões institucionais principalmente na relação com a própria UFSC.

O E-proinfo não foi o nosso maior problema, e como a gente já estava um pouco mais acostumado, já não tinha uma grande expectativa com relação ao E-proinfo, isso, quanto menor a expectativa, menor a frustração (Gestora F, 1:73).

Para a gestora, um dos grandes problemas enfrentados pela equipe durante a execução do Projeto é a elaboração dos relatórios solicitados pelo MEC. Segundo ela, como o AVA não traz essas informações, o Sistema Paralelo precisa ser acionado, para que possam atender aos relatórios solicitados.

A gestora também indica insatisfação com a dinâmica da geração dos relatórios, pois, acha “estranho” o MEC solicitar relatórios com dados que não são facilmente construídos a partir do AVA. Daí também sua curiosidade em saber como os outros projetos solucionam esse problema.

Como eles pedem um negócio que o ambiente que eles nos dão não gera esse tipo de informação? (Gestora F, 1:78).

A gestora também indica que, no decorrer do andamento do Projeto, os problemas são menos frequentes, enquanto que no início, nas primeiras semanas de curso, especialmente quando ocorrem as capacitações presenciais, há muitos problemas.

Aquilo gerava para mim uma frustração, uma angústia muito grande, mas agora como já não tem mais presencial [...] das pessoas querendo

fazer e te cobrando e **você não pode mudar a situação**, era bem estressante, foi bem, estressante o primeiro mês, mas **depois vai amenizando**, e agora no final **já nem tenho raiva mais do E-proinfo...** (Gestora F, 1:79).

5.4.5.1 - Sumarizando a visão a respeito do Projeto da gestora F

A gestora F entende que apesar dos problemas enfrentados no Aluno Integrado, especialmente no início do mesmo, **os resultados alcançados são positivos**. Ela destaca as **limitações institucionais da UFSC** para encaminhamento do Projeto, a **instabilidade do AVA** que prejudicou o início do curso, especialmente os encontros presenciais e também destaca a **dificuldade da equipe em cumprir com os relatórios solicitados pelo MEC**. Para ela, um curso dessa amplitude precisaria contar com **dados mais confiáveis** ou **mecanismos mais elaborados para a extração de informações confiáveis**, neste sentido gostaria de conhecer as ações desenvolvidas por outras equipes para minimizar essas dificuldades.

5.4.7 - Sumarizando a visão dos gestores a respeito do Projeto

Esta seção buscou proporcionar a compreensão da visão de cada um dos gestores, a partir da caracterização do Aluno Integrado, a partir das lições apreendidas por eles. De forma homogênea, os gestores relataram satisfação pessoal e profissional no que diz respeito às suas atuações no Projeto. Destacaram ainda que a equipe deseja entender o Projeto no âmbito da UFSC como um todo, privilegiando a visão sistêmica. Os gestores também reconhecem o papel social e para inclusão digital que o curso pode desempenhar para os alunos do ensino médio, inclusive aproximando a Universidade da comunidade. Aliado a isso, todos também evidenciam comprometimento com a utilização adequada dos recursos públicos destinados ao Projeto, mas destacaram que para que esses recursos possam ser honrados, o curso precisa ser adequadamente planejado, organizado e acompanhado, tanto pela equipe da UFSC, quanto pelos agentes externos como a Secretaria da Educação e o MEC. Ou seja, cada um dos componentes deve fazer a sua parte para o êxito.

Ressalta-se que algumas questões emergiram na visão dos gestores sobre o Aluno Integrado, são elas: (1) **comprometimento do gestor** com o investimento público e com o curso como um todo; (2)

importância do Projeto para a **formação técnica na área de tecnologia**; (3) importância da **relação com os parceiros externos à UFSC e com a própria UFSC**; (4) importância da **padronização de informações**, pois a obtenção de dados de forma manual pode comprometer os relatórios gerenciais; (5) necessidade de **tomada de decisão rápida**; (6) necessidade de **dados confiáveis e mecanismos automatizados para extração de dados**; (7) importância do **planejamento do curso**; (8) importância da **experiência anterior para prever possíveis problemas**; (9) importância do Projeto **para a UFSC compreender seus futuros alunos de graduação**, já que o curso destina-se a alunos do ensino médio; (10) importância de uma **plataforma tecnológica que dê suporte adequado para questões pedagógicas e administrativas**, pois os problemas de instabilidade no AVA podem comprometer o seu êxito.

5.5 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO

Este capítulo teve como objetivo apresentar o Projeto Aluno Integrado e caracterizar as percepções dos seus gestores, ambos, no âmbito da UFSC. Destaca-se que as impressões e destaques indicados em negrito, ao longo do capítulo, refletem a análise do pesquisador do significado atribuído pelos gestores ao processo, com base na transcrição das entrevistas. Buscando aumentar a confiabilidade dos resultados, houve a preocupação em fundamentar esse primeiro estágio da análise nos dados, procurando-se respeitar fielmente “as vozes dos gestores” a respeito das questões supracitadas.

O capítulo teve como ênfase a descrição, que é o embasamento para a teorização (STRAUSS e CORBIN, 2008), buscando-se demonstrar empiricamente a identificação os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Para isso, buscou-se caracterizar as atividades desenvolvidas pelos gestores, as formas de utilização do AVA pelos mesmos e a suas visões a respeito do respeito do Aluno Integrado da UFSC.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos gestores, observou-se que há uma divisão clara das tarefas e uma organização hierárquica em dois níveis. Quatro gestores respondem às questões estratégicas, voltadas para definições e políticas macro e contato com o ambiente externo ao Projeto e dois gestores respondem à questões táticas, voltadas para a coordenação da equipe de tutores e orientadores de tutoria, voltados para o ambiente interno. Também se observou que todos os gestores ocupavam funções na edição anterior do curso (realizada em

2010). Ressalta-se que os gestores possuem visões seguras a respeito de suas funções e responsabilidades no Projeto.

Já as formas de utilização do AVA pelos gestores não são homogêneas, pois enquanto os gestores do nível estratégico pouco o utilizam ou sequer o utilizam, os gestores do nível tático o utilizam de maneira limitada ou parcial. Entretanto, o fato de ser pouco utilizado em ambos os extratos, pode não significar que não haja interesse dos gestores em utilizá-lo. Pelo contrário, todos os gestores indicaram inúmeras limitações para a utilização do AVA em relação às suas atividades no Projeto e problemas que impactam na gestão, decorrentes da obtenção de informações processadas manualmente (fora do AVA) ou sequer contidas no ambiente. Neste sentido, o AVA estaria longe de atender, de forma plena, as necessidades dos gestores.

Em relação à visão dos gestores a respeito do curso, eles indicam uma visão otimista a respeito do mesmo, tanto em termos de benefícios pessoais, profissionais e para a sociedade como um todo, a exemplo da inclusão digital e preparação para o mercado de trabalho dos jovens, promovida pelo curso. Destacam a importância de um trabalho próximo aos agentes externos, como a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina e o MEC para o êxito do Projeto. Indicaram ainda a importância do planejamento e do acompanhamento das atividades dos alunos, tutores e orientadores de tutoria para o êxito de suas atividades como gestores.

Em seguida, no próximo capítulo, as técnicas de análise da *Grounded Theory* permitirão a formalização dos elementos constitutivos da teoria. Serão apresentadas as categorias, propriedades e dimensões do esquema teórico.

6 - CATEGORIAS, PROPRIEDADES E DIMENSÕES

Este capítulo busca atingir o segundo objetivo específico deste estudo, ou seja, identificar os aspectos mais relevantes, incluindo o processo central, da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância, no contexto da pesquisa. Para isso, foram desenvolvidas categorias, propriedades e dimensões, a partir dos dados. Na visão de Strauss e Corbin (2008, p. 114), categorias “são conceitos, derivados dos dados, que representam os fenômenos”. Elas representam problemas, questões, preocupações e assuntos que são importantes no contexto da pesquisa. Para que se possa construir a teoria, é preciso conceituar, definir e desenvolver categorias em termos de propriedades e dimensões. Essa é “a base e a estrutura inicial para a construção da teoria” (p. 121). Ressalta-se que para Strauss e Corbin (2008, p. 117), propriedades “são características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria”, enquanto que dimensões “representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou de uma faixa”. Para os autores, ao especificar propriedades e dimensões, pesquisador poderá começar a “formular padrões ao longo de suas variações”.

Quando grupos de propriedades se alinham ao longo de várias dimensões, os padrões são formados, entretanto, “nem todo objeto, evento, acontecimento ou pessoa se ajusta completamente a um padrão” (p. 118), neste sentido, o pesquisador deve agrupar “coisas parecidas com coisas parecidas”, dentro de determinados limites. Depois do desenvolvimento das categorias, é necessário relacioná-las, por meio de hipóteses ou declarações de relações, que serão apresentadas no Capítulo 7. O processo de análise dos dados revelou seis categorias³⁸ com suas respectivas propriedades e dimensões. O Quadro 3, a seguir, apresenta, as categorias que emergiram dos dados³⁹:

³⁸ Strauss e Corbin (2008), pouco se referem a subcategorias. Para eles, uma subcategoria “especifica melhor uma categoria, ao denotar informações do tipo quando, onde, por que e como um fenômeno tende a ocorrer” (p. 119), sendo que subcategorias assim como as categorias, também têm propriedades e dimensões. Nesta pesquisa, a partir da análise dos dados, e considerando-se o esquema relacional que emergiu dos mesmos, optou-se que seria mais adequado ao contexto da teoria proposta em denotar essas informações do tipo “quando, onde, porque e como” somente a respeito de categorias, considerando suas propriedades e dimensões.

³⁹ De variação dimensional alta (+) à variação dimensional baixa (-), respeitando possíveis gradações intermediárias.

Quadro 3 - Categorias, propriedades e dimensões.

No.	Categoria	Propriedades	Varição dimensional
1	Elementos internos	Participação do aluno	^ Adequada (+) v Não adequada (-)
		Atuação da equipe	^ Adequada (+) v Não adequada (-)
		Ação do gestor	^ Adequada (+) v Não adequada (-)
2	Agentes externos	Relação com o governo federal	^ Condições favoráveis (+) v Condições desfavoráveis (-)
		Relação com o governo estadual	^ Condições favoráveis (+) v Condições desfavoráveis (-)
		Relação com a UFSC	^ Condições favoráveis (+) v Condições desfavoráveis (-)
3	Compreendendo a situação	Criação de relatórios	^ Informações disponíveis (+) v Informações não disponíveis (-)
		Utilização de relatórios	^ Informações disponíveis (+) v Informações não disponíveis (-)
		Adequação de relatórios	^ Informações disponíveis (+) v Informações não disponíveis (-)
4	Sensações do gestor no uso do AVA	Expectativas	^ Muitas (+) v Poucas (-)
		Frustrações	^ Muitas (+) v Poucas (-)
5	Intenções do gestor no uso do AVA	Planejamento	^ Cenário favorável (+) v Cenário desfavorável (-)
		Acompanhamento	^ Muito (+) v Pouco (-)
		Interferência	^ Muito (+) v Pouco (-)
		Previsão	^ Muito (+) v Pouco (-)
6	Processo de Mediação ⁴⁰	Educacional	^ Intensa (+) v Fraca (-)
		Administrativa	^ Intensa (+) v Fraca (-)

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

⁴⁰ Categoria central (*core category*).

As categorias são conceitos que podem **explicar e prever** os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão do Aluno Integrado, no contexto da UFSC. A seguir, são apresentadas cada uma das seis categorias. Ressalta-se sua apresentação não está relacionada a ordem em que foram encontradas nos dados ou a sua importância no esquema teórico em relação às demais categorias, pois trata-se de uma ordem aleatória. Ao final do capítulo, é apresentado um sumário buscando-se demonstrar ou integrar os principais aspectos da descrição do Projeto e as percepções de seus gestores (Capítulo 5) com as categorias, propriedades e dimensões fundamentadas empiricamente nos dados (Capítulo 6).

6.1 - CATEGORIA: ELEMENTOS INTERNOS

A primeira categoria constitutiva da teoria é chamada de Elementos internos. Conforme a análise era aprofundada e os dados analisados, pode-se perceber que havia diversos componentes intrínsecos, que geravam diferentes implicações ou movimentos na gestão do Projeto Aluno Integrado, no âmbito da UFSC. Então se buscou compreender como esses elementos poderiam estar relacionados com o AVA. Neste sentido, a análise foi direcionada para que se pudesse compreender “quando, onde, porque, como e quais” Elementos internos eram tratados/percebidos pelos gestores e que questões estariam envolvidas com esses Elementos internos, revelando suas propriedades e respectivas dimensões.

Em relação a essa categoria, foram observadas três propriedades:

- (1) Participação do aluno,**
- (2) Atuação da equipe e,**
- (3) Atuação do gestor.**

A categoria Elementos internos é definida como a maneira com que componentes intrínsecos ao próprio Aluno Integrado, no contexto da UFSC, podem influenciar e estar relacionados a utilização do AVA na gestão do Projeto. Esses componentes podem ser controlados, pelos gestores, de forma direta.

A seguir, são apresentadas suas propriedades e dimensões:

6.1.1 - Propriedade: Participação do aluno

A propriedade Participação do aluno varia de acordo com diferentes formas de comportamentos dos discentes que podem ser observados no AVA. Os dados indicaram que a Participação do aluno pode variar dimensionalmente de adequada a não adequada.

Quando os alunos participam das atividades, possuem frequência de acesso no AVA e cumprem as tarefas propostas pelo curso, por exemplo, teriam participação adequada (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando os alunos não realizam as atividades, não acessam o sistema ou não cumprem os prazos, por exemplo. Isso configuraria a Participação do aluno não adequada (-).⁴¹

Essa variabilidade de comportamentos dos discentes que podem ser observados no AVA, de adequados a não adequados, pode moderar a Participação do aluno, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Elementos internos.⁴²

6.1.2 - Propriedade: Atuação da equipe

A propriedade Atuação da equipe varia de acordo com diferentes formas de comportamento do próprio estafe no âmbito da UFSC, considerando-se como tal os orientadores de tutoria e tutores (a distância e presenciais), exceto os gestores A, B, C, D, E e F. Os dados indicaram que a Atuação da equipe pode variar dimensionalmente de adequada a não adequada.

Quando o grupo de trabalho busca resolver problemas de forma eficiente e eficaz e cumprindo as orientações dos gestores, por exemplo, teria atuação considerada adequada (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando a equipe apresenta conduta falha, descumprindo prazos, sendo omissa aos problemas ou não fazendo o acompanhamento adequado dos alunos, por exemplo. Isso configuraria a Atuação da equipe não adequada (-).

⁴¹ O Apêndice L traz os trechos das entrevistas podem ilustrar as propriedades e as variações dimensionais de todas as categorias apresentadas neste capítulo.

⁴² Os possíveis impactos das variações dimensionais de todas as categorias serão discutidos no Capítulo 7, quando for apresentada a declaração de relações que integrarão a teoria proposta.

Essa variabilidade de comportamentos do próprio estafe no âmbito da UFSC, de adequados a não adequados, pode moderar a Atuação da equipe, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Elementos internos.

6.1.3 - Propriedade: Ação do gestor

A propriedade Ação do gestor varia de acordo com diferentes formas de comportamento dos administradores do curso, que podem ser observados no decorrer do desenvolvimento do mesmo no âmbito da UFSC. Considera-se gestor os participantes da pesquisa, ou seja, os entrevistados A, B, C, D, E e F. Os dados indicaram que a Ação do gestor pode variar dimensionalmente de adequada a não adequada.

Quando os gestores atuam de forma proativa, resolvendo e encaminhando os problemas e demandas do curso e cumprindo seus papéis que foram estipulados no planejamento do Projeto, por exemplo, teria atuação considerada adequada (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor apresenta comportamento que pode ser considerado como falho, sendo omissivo às suas responsabilidades ou permitindo que erros e problemas ocorram de forma recorrente, por exemplo. Isso configuraria a Ação do gestor não adequada (-).

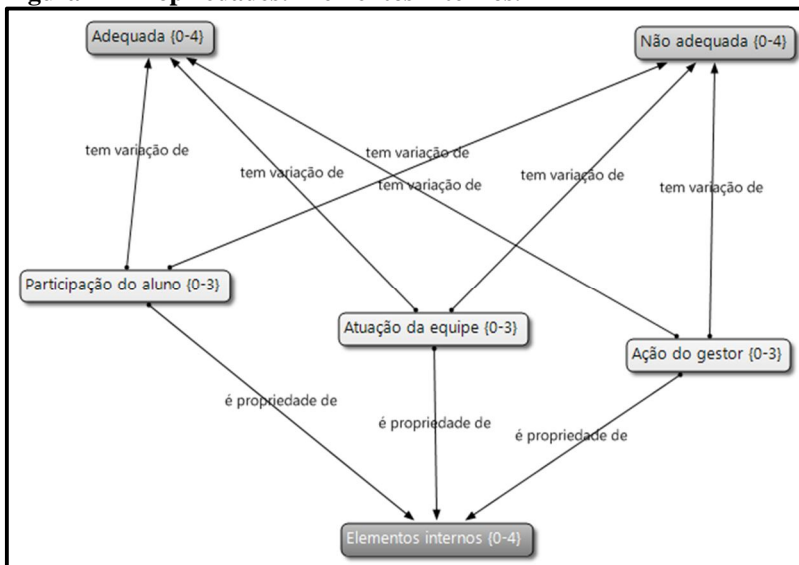
Essa variabilidade de comportamentos dos administradores do projeto na UFSC, de adequados a não adequados, pode moderar a Ação do gestor, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Elementos internos.

6.1.4 - Sumarizando a categoria Elementos internos

A combinação das propriedades Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor define a categoria Elementos internos. Essas propriedades, num extremo entendidas como adequadas e, em outro, como não adequadas, em conjunto com as demais categorias, podem representar alguns dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Também se pode perceber que possíveis padrões ao longo das variações dimensionais, bem como sua conjugação, poderão revelar mais detalhes da função do AVA no Projeto. Por exemplo, o que ocorre quando a Participação do aluno for adequada? Qual o impacto da Atuação não adequada da equipe? Qual o efeito da Ação adequada do gestor? E de sua ação não Adequada? Esses aspectos poderão ser

explorados no Capítulo 7, quando serão apresentadas as declarações de relações do esquema teórico. A Figura 7 resume esta categoria:

Figura 7 – Propriedades: Elementos internos.



Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

6.2 - CATEGORIA: AGENTES EXTERNOS

A segunda categoria constitutiva da teoria recebe a denominação de Agentes externos. Conforme a análise era aprofundada e os dados analisados, pode-se perceber que havia diferentes componentes extrínsecos, que geravam diferentes implicações ou movimentos na gestão do Projeto Aluno Integrado, no âmbito da UFSC. Então se buscou compreender como esses elementos poderiam estar relacionados com o AVA. Neste sentido, a análise foi direcionada para que se pudesse compreender “quando, onde, porque, como e quais” Agentes externos eram tratados/percebidos pelos gestores e que questões estariam envolvidas com esses Agentes externos, revelando suas propriedades e respectivas dimensões.

Nessa categoria, foram percebidas três propriedades:

- (1) **Relação com o governo federal,**
- (2) **Relação com o governo estadual e,**
- (3) **Relação com a UFSC.**

A categoria Agentes externos é definida como a maneira com que componentes extrínsecos ao Aluno Integrado, no contexto da UFSC, podem influenciar e estar relacionados a utilização do AVA na gestão do Projeto. Esses componentes não podem ser controlados, pelos gestores, de forma direta. Neste sentido, os gestores buscam o equilíbrio na relação com esses agentes. A seguir, são apresentadas suas categorias e dimensões:

6.2.1 - Propriedade: Relação com governo federal

A propriedade Relação com o governo federal varia de acordo com diferentes contextos de relacionamento no decorrer do desenvolvimento do curso entre a equipe do projeto na UFSC e o âmbito federal. Neste caso, considera-se o MEC e a UFG, que desenvolveu o E-proinfo, como entidades que representam a esfera do governo federal. Não foram encontrados elementos suficientes nos dados que justificassem o “desmembramento” das relações entre MEC e UFG em entidades distintas no esquema proposto, pois a UFG está subordinada ao MEC. Os dados indicaram que a Relação com o governo federal pode variar dimensionalmente de condições favoráveis a não favoráveis.

Quando a Relação entre os gestores do Projeto e o governo federal ocorrem de maneira harmônica, respeitando diretrizes de planejamento e organização previamente estipulados, por exemplo, evidenciariam condições favoráveis (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando a Relação com o governo federal apresenta adversidades como a solicitação inesperada de novas demandas, exigências que não estavam previstas ou problemas no encaminhamento das demandas da equipe da UFSC, por exemplo. Isso configuraria a Relação com o governo federal em condições não favoráveis (-).

Essa variabilidade de diferentes contextos de relacionamento no decorrer do desenvolvimento do curso entre a equipe na UFSC e o governo federal, de condições favoráveis a não favoráveis, pode moderar a Relação com o governo federal, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Agentes externos.

6.2.2 - Propriedade: Relação com governo estadual

A propriedade Relação com o governo estadual varia de acordo com diferentes contextos de relacionamento no decorrer do desenvolvimento do projeto entre sua equipe na UFSC e o governo estadual, representado pela SEDUC e pelas escolas que participam do curso. Ressalta-se que não há relação direta entre a UFSC e as escolas, pois essa relação sempre é intermediada pela Secretaria da Educação. Os dados indicaram que a conexão com o governo estadual pode variar dimensionalmente de condições favoráveis a não favoráveis.

Quando a relação entre os gestores e o governo estadual ocorrem de maneira harmônica, respeitando diretrizes de planejamento e alocação de recursos previamente estipulados, assim como a participação e engajamento das escolas no Projeto, por exemplo, evidenciaríamos condições favoráveis (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando a Relação com o governo estadual apresenta problemas no encaminhamento das demandas da equipe da UFSC, como alocação de escolas e laboratórios de informática, falta de recursos ou problemas no contato com as escolas, por exemplo. Isso configuraria a Relação com o governo estadual em condições não favoráveis (-).

Essa variabilidade de diferentes contextos de relacionamento no decorrer do desenvolvimento do curso entre a equipe na UFSC e o governo estadual, representado pela SEDUC, de condições favoráveis a não favoráveis, pode afetar a categoria Agentes externos.

6.2.3 - Propriedade: Relação com a UFSC

A propriedade Relação com a UFSC varia de acordo com diferentes contextos de relacionamento no decorrer do desenvolvimento do Projeto entre sua equipe na UFSC e a própria universidade, representada pela Pró-reitoria de Extensão. Os dados indicaram que a Relação com a UFSC pode variar dimensionalmente de condições favoráveis a não favoráveis.

Quando a Relação entre os gestores do curso e a UFSC ocorrem de maneira harmônica, respeitando diretrizes de planejamento e alocação de recursos previamente estipulados, inclusive cronogramas previstos, por exemplo, evidenciaríamos condições favoráveis (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando

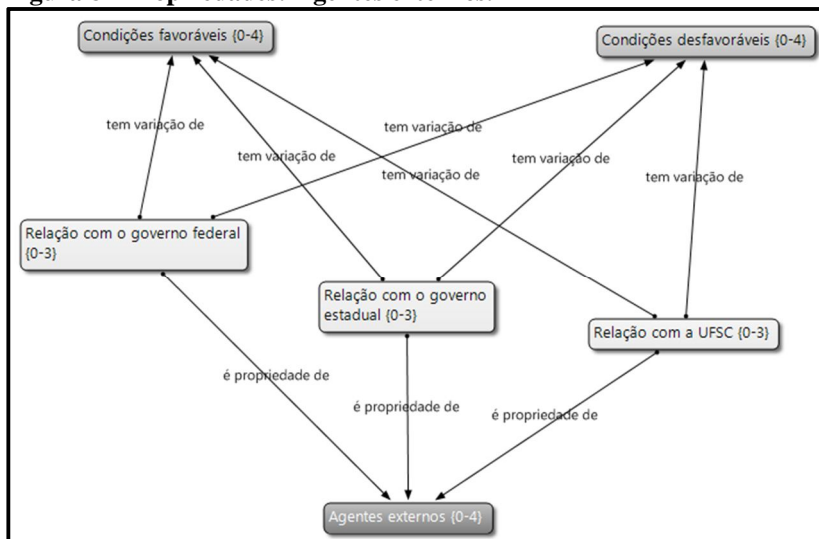
a Relação com a UFSC apresenta empecilhos como lentidão na liberação de verbas ou indefinição quanto a liberação do Projeto, por exemplo. Isso configuraria a Relação com a UFSC em condições não favoráveis (-).

Essa variabilidade de diferentes contextos de relacionamento no decorrer do desenvolvimento do curso entre sua equipe e a própria UFSC, de condições favoráveis a não favoráveis, pode moderar a Relação com a UFSC, que por conseguinte, pode afetar a categoria Agentes externos.

6.2.4 - Sumarizando a categoria Agentes externos

A Figura 8 resume esta categoria:

Figura 8 - Propriedades: Agentes externos.



Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

6.3 - CATEGORIA: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO

A terceira categoria constitutiva da teoria é denominada de Compreendendo a situação. Ressalta-se que, se teve o cuidado de utilizar a nomenclatura dessa categoria com o verbo “compreender” no gerúndio, para configurar “ação” contínua em relação às atividades dos gestores do Projeto. Conforme a análise era aprofundada e os dados

analisados, pode-se perceber que havia diferentes maneiras utilizadas pelo gestor para captar o que estava acontecendo na gestão do Aluno Integrado, no âmbito da UFSC.

Então se buscou compreender como esses mecanismos poderiam estar relacionados com o AVA e que questões, eventualmente, eram resolvidas pelo Sistema Paralelo. Apesar do movimento de compreensão, que depende de informações acessadas diretamente no AVA estar muito limitado, pois havia uma série de dificuldades para extrair informações do ambiente, os gestores utilizam uma série de estratégias para contornar os problemas e obter essas informações. Neste sentido, a análise foi direcionada para que se pudesse compreender “quando, onde, porque, como e quais” formas de apreender os acontecimentos seriam utilizadas pelo gestor e que questões estariam envolvidas, revelando suas propriedades e respectivas dimensões.

Nessa categoria, foram percebidas três propriedades:

- (1) Criação de relatórios,**
- (2) Utilização de relatórios e,**
- (3) Adequação de relatórios.**

A categoria Compreendendo a situação é definida como as estratégias que os gestores utilizam para perceber o que está acontecendo com o Projeto Aluno Integrado, no contexto da UFSC e que podem influenciar e estar relacionados a utilização do AVA na gestão do curso, a partir da disponibilidade de informação. A seguir, são apresentadas suas propriedades e respectivas dimensões:

6.3.1 - Propriedade: Criação de relatórios

A propriedade Criação de relatórios varia de acordo com diferentes formas de concepção de informação gerencial, para a tomada de decisão, pelos gestores do Projeto. Os dados indicaram que a Criação de relatórios pode variar dimensionalmente de informações disponíveis a não disponíveis.

Quando o gestor dispõe de todos os dados e informações necessárias para a criação de relatórios confiáveis, atualizados e consistentes e esses dados e informações estão em formatos adequados para manipulação dos gestores, por exemplo, evidenciaria que há informações disponíveis e que a Criação de relatórios se daria de maneira segura e estável (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando não há dados e informações confiáveis, os dados não estão disponíveis, ou os dados estão desatualizados ou que

não possam dar subsídios à criação de relatórios solicitados pelo MEC, por exemplo. Isso configuraria a Criação de relatórios onde as informações não estão disponíveis e que a mesma se daria de maneira insegura e instável (-).

Essa variabilidade de formas de elaboração de informação gerencial, para a tomada de decisão, pelos gestores do Projeto, que podem ser observados no AVA, de informações disponíveis a não disponíveis, pode moderar Criação de relatórios, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Compreendendo a situação.

6.3.2 - Propriedade: Utilização de relatórios

A propriedade Utilização de relatórios varia de acordo com diferentes formas de aplicação de informação gerencial para a tomada de decisão pelos gestores do Projeto. Os dados indicaram que a Utilização de relatórios pode variar dimensionalmente de informações disponíveis a não disponíveis.

Quando o gestor dispõe de todos os dados e informações necessários para empregar relatórios confiáveis, atualizados e consistentes e esses dados e informações estão em formatos adequados para manipulação dos gestores, por exemplo, evidenciaria que há informações disponíveis e que a Utilização de relatórios se daria de maneira segura e estável (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando não há dados confiáveis, quando os relatórios são inexistentes, parciais ou que não possam dar subsídios a tomada de decisão ou atender solicitações dos demais agentes envolvidos, por exemplo. Isso configuraria a Utilização de relatórios onde as informações não estão disponíveis e que a mesma se daria de maneira insegura e instável (-).

Essa variabilidade de formas de aplicação de informação gerencial para a tomada de decisão pelos gestores do Projeto, que podem ser observados no AVA, de informações disponíveis a não disponíveis, pode moderar Utilização de relatórios, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Compreendendo a situação.

6.3.3 - Propriedade: Adequação de relatórios

A propriedade Adequação de relatórios varia de acordo com diferentes formas de adaptação da informação gerencial para a tomada de decisão pelos gestores do Projeto. Os dados indicaram que a

Adequação de relatórios pode variar dimensionalmente de informações disponíveis a não disponíveis.

Quando o gestor dispõe de todos os dados e informações necessários para ajustar ou personalizar relatórios adequados às demandas de gestão e esses relatórios são consistentes, atualizados e estão em formatos adequados, por exemplo, evidenciaria que há informações disponíveis e que a Adequação de relatórios se daria de maneira segura e estável (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando não há dados e informações disponíveis, os dados não são confiáveis, ou os dados estão desatualizados ou que não possam dar subsídios à Adequação de relatórios solicitados pelo MEC, por exemplo. Isso configuraria a Adequação de relatórios onde as informações não estão disponíveis e que a mesma se daria de maneira insegura e instável (-).

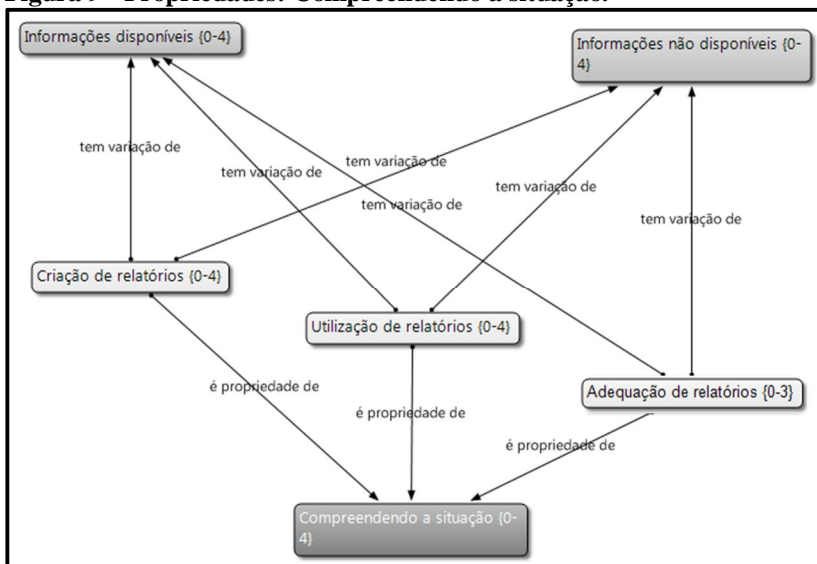
Essa variabilidade de diferentes formas de adequação da informação gerencial para a tomada de decisão pelos gestores do Projeto, que podem ser observados no AVA, de informações disponíveis a não disponíveis, pode moderar Criação de relatórios, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Compreendendo a situação.

6.3.4 - Sumarizando a categoria Compreendendo a situação

A combinação das propriedades Criação de relatórios, Utilização de relatórios e Adequação de relatórios define a categoria Compreendendo a situação. Essas propriedades, num extremo entendidas como tendo informações disponíveis e, em outro, como não tendo informações disponíveis, em conjunto com as demais categorias, podem representar alguns dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Também se pode perceber que possíveis padrões ao longo das variações dimensionais, bem como sua conjugação, poderão revelar mais detalhes da função do AVA no Projeto. Por exemplo, o que ocorre quando não há informações disponíveis para a Criação de relatórios? Qual o impacto das informações disponíveis para a Utilização de relatórios? Qual efeito de informações não disponíveis na Adequação de relatórios? Esses aspectos poderão ser explorados no Capítulo 7, quando serão apresentadas as declarações de relações do esquema teórico.

A Figura 9 resume esta categoria:

Figura 9 - Propriedades: Compreendendo a situação.



Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

6.4 - CATEGORIA: SENSACIONES DO GESTOR NO USO DO AVA

A quarta categoria constitutiva da teoria é designada de Sensações do gestor no uso do AVA. Conforme a análise era aprofundada e os dados analisados, pode-se perceber que há diferentes emoções ou sentimentos do gestor envolvidos na utilização do AVA para gestão do Projeto Aluno Integrado, no âmbito da UFSC. Entende-se que essas emoções, sempre presentes nas falas dos entrevistados, que ora aparecem de forma positiva e ora de forma negativa, deveriam compor o esquema teórico para que pudesse ilustrar tanto o uso, quanto o não uso do AVA pelos gestores. Percebeu-se que, ao considerar essas emoções, mesmo que em dois grandes grupos, se poderia enriquecer o esquema teórico proposto no Capítulo 7. Uma Frustração não seria o oposto de uma Expectativa, pois o gestor pode não ter uma determinada Expectativa, mas no decorrer do processo as falhas podem ocorrer e ele poderia se deparar com determinadas Frustrações. Neste sentido, a análise foi direcionada para que se pudesse compreender “quando, onde, porque, como e quais” Sensações do gestor no uso do AVA eram tratados/percebidos pelos gestores e que questões estariam envolvidas

com essas sensações, revelando suas propriedades e respectivas dimensões.

Em relação a essa categoria, foram percebidas duas propriedades:

(1) Expectativas e,

(2) Frustrações.

A categoria Sensações do gestor no uso do AVA é definida como as diferentes emoções, traduzidas como boas ou ruins e positivas ou negativas que podem influenciar e estar relacionadas à utilização do AVA na gestão do curso. Esses sentimentos que também indicam a satisfação e a realização do gestor ao utilizar o AVA, podem influenciar a maior ou menor utilização do ambiente na gestão do Projeto. A seguir, são apresentadas suas propriedades e dimensões:

6.4.1 - Propriedade: Expectativas

A propriedade Expectativas varia de acordo com diferentes sensações positivas como êxito, acerto e sucesso percebidas pelos gestores do Projeto, ou seja, é o estado ou qualidade de esperar algo ou alguma coisa que seja viável ou provável que aconteça ou um desejo de presenciar algo que seja benéfico ou próspero. Os dados indicaram que a propriedade Expectativas pode variar dimensionalmente de muitas até poucas.

Quando o gestor observa a participação efetiva alunos no curso, o trabalho adequado dos tutores e a boa relação com os demais envolvidos, como a Secretaria da Educação e o MEC, por exemplo, ele teria muitas Expectativas (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor observa a falta de engajamento dos alunos e da equipe envolvida ou quando a relação com os demais envolvidos encontra-se conflituosa e difícil, por exemplo. Isso configuraria que o gestor teria poucas Expectativas (-).

Essa variabilidade de diferentes sensações positivas como êxito, acerto e sucesso percebidas pelos gestores do Projeto, de muitas até poucas, pode moderar as Expectativas, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Sensações do gestor no uso do AVA.

6.4.2 - Propriedade: Frustrações

Por sua vez, a propriedade Frustrações varia de acordo com diferentes sensações negativas como fracasso, erro e insucesso percebidas pelos gestores do Projeto, ou seja, algo que era esperado não

ocorreu. Os dados indicaram que a propriedade Frustrações pode variar dimensionalmente de muitas até poucas. A frustração ocorre quando existem expectativas e quanto maior forem as expectativas, maior será a frustração.

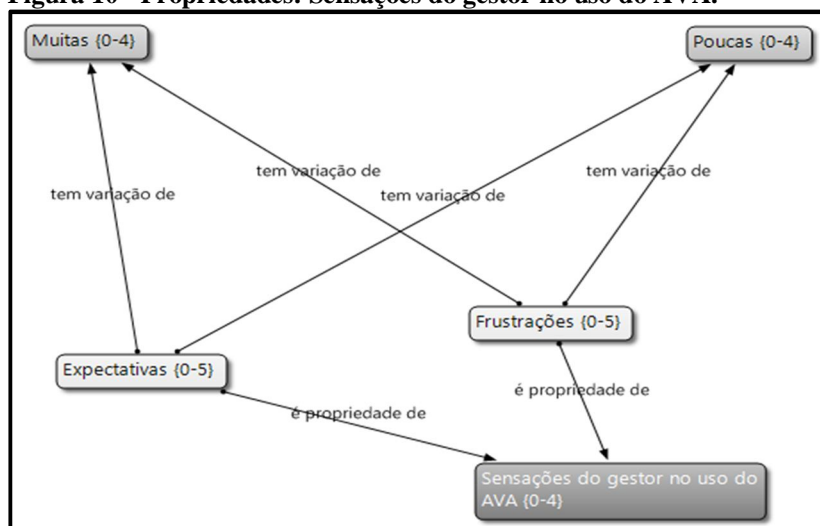
Quando o gestor observa a pouca participação dos alunos no curso, o trabalho inadequado dos tutores e a relação com os demais envolvidos, como a Secretaria da Educação e o MEC é tensa ou instável ou as atividades do Projeto não ocorrem conforme o previsto ou planejado, por exemplo, ele teria muitas Frustrações (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor observa poucas adversidades durante o curso, como atrasos no pagamento dos bolsistas e cumprimento dos cronogramas, por exemplo. Isso configuraria que o gestor teria poucas Frustrações (-).

Essa variabilidade de diferentes sensações negativas como fracasso, erro e insucesso percebidas pelos gestores do curso, de muitas até poucas, pode moderar as Frustrações, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Sensações do gestor no uso do AVA.

6.4.3 - Sumarizando a categoria Sensações do gestor no uso do AVA

A Figura 10 resume esta categoria:

Figura 10 - Propriedades: Sensações do gestor no uso do AVA.



Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

A combinação das propriedades Expectativas e Frustrações define a categoria Sensações do gestor no uso do AVA. Essas propriedades, num extremo entendidas como muitas e, em outro, como poucas, em conjunto com as demais categorias, podem representar alguns dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Também se pode perceber que possíveis padrões ao longo das variações dimensionais, bem como sua conjugação, poderão revelar mais detalhes da função do AVA no Projeto. Por exemplo, o que ocorre quando há muitas Expectativas do gestor ao utilizar o AVA? E quando há poucas Expectativas do gestor? Qual o impacto de poucas Frustrações do gestor ao utilizar o AVA? E quais os efeitos quando há muitas Frustrações do gestor? Esses aspectos poderão ser explorados no Capítulo 7, quando serão apresentadas as declarações de relações do esquema teórico.

6.5 - CATEGORIA: INTENÇÕES DO GESTOR NO USO DO AVA

A quinta categoria constitutiva da teoria recebe a denominação de Intenções do gestor no uso do AVA. Conforme a análise era aprofundada e os dados analisados, pode-se perceber que havia diferentes propósitos do gestor envolvidos na utilização do AVA, para gestão do Aluno Integrado, no âmbito da UFSC. Essas finalidades envolvem distintos aspectos gerenciais do Projeto. Neste sentido, a análise foi direcionada para que se pudesse compreender “quando, onde, porque, como e quais” Intenções do gestor no uso do AVA eram tratados/percebidos pelos participantes da pesquisa e que questões estariam envolvidas com essas finalidades, revelando suas propriedades e respectivas dimensões.

Nessa categoria, foram percebidas quatro propriedades:

- (1) Planejamento,**
- (2) Acompanhamento,**
- (3) Interferência e,**
- (4) Previsão.**

A categoria Intenções do gestor no uso do AVA é definida como o conjunto de diferentes propósitos que o gestor tem ao utilizar o AVA, para suas atividades no Projeto, no contexto da UFSC. A categoria assume a forma de "intenção" e não apenas de "ação efetiva", na medida em que nem todos os procedimentos indicados pelos gestores são atendidos pelo AVA do curso. Dessa forma a categoria se configura, tanto em termos de desejos “de como deveria ser o AVA ideal”, quanto de recursos de gestão efetivos, possibilitados pelo AVA. As intenções correspondem ao espectro de finalidades do gestor em relação ao

ambiente ou às informações que ele gera para a gestão do Projeto. A seguir, são apresentadas suas propriedades e dimensões:

6.5.1 - Propriedade: Planejamento

A propriedade Planejamento varia de acordo com diferentes contextos de programação ou delineamento de atividades, propostos pelos gestores do Aluno Integrado, que podem ser apoiados pelo AVA. Os dados indicaram que a propriedade Planejamento pode variar dimensionalmente de cenário favorável a desfavorável.

Quando há condições para que possam ser prospectadas ações em relação aos alunos, tutores, turmas ou escolas, ou os recursos e regras estão disponíveis ou as informações sobre o curso, orçamento e demais recursos necessários estão divulgadas e confirmadas pelos demais parceiros de Projeto, por exemplo, evidenciariam que há cenário favorável (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor encontra dificuldades para prospecção futura ou poucos recursos ou há incerteza quanto às informações disponíveis para essa prospecção ou há instabilidade e mudanças nos parceiros, por exemplo. Isso configuraria o Planejamento frente a um cenário desfavorável (-).

Essa variabilidade de diferentes contextos de programação ou delineamento de atividades, propostos pelos gestores, que podem ser apoiados pelo AVA, de cenário favorável a desfavorável, pode moderar o Planejamento, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Intenções do gestor no uso do AVA.

6.5.2 - Propriedade: Acompanhamento

A propriedade Acompanhamento varia de acordo com diferentes intensidades de percepção da importância da verificação das atividades dos demais envolvidos no Projeto, subordinados aos gestores, como orientadores de tutoria, tutores e alunos. Os dados indicaram que a propriedade Acompanhamento pode variar dimensionalmente de muito a pouco.

Quando o gestor percebe a necessidade e a importância de observar todas as atividades que ocorrem durante o curso no âmbito de alunos ou tutores, ou há necessidade de saber o que está acontecendo, em geral, para prestar contas aos agentes externos, compreendendo movimentos de alunos que iniciam ou abandonam, retornam ou

desaparecem, por exemplo, evidenciarão que há muito Acompanhamento (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor não está voltado para questões operacionais do Projeto, se distanciando do dia-a-dia das atividades do curso, ou ignorando a necessidade de observar o desempenho de alunos, tutores e demais envolvidos, ou minimizando as solicitações de prestação de contas com o MEC ou a Secretaria da Educação, por exemplo. Isso evidenciará que há pouco Acompanhamento (-).

Essa variabilidade de diferentes intensidades de percepção da importância do monitoramento das atividades dos orientadores de tutoria, tutores e alunos, de muito a pouco, pode moderar o Acompanhamento, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Intenções do gestor no uso do AVA.

6.5.3 - Propriedade: Interferência

A propriedade Interferência varia de acordo com distintas intensidades de situações, que demandam a necessidade de intervenção nas atividades do curso, pelos gestores do Aluno Integrado, no âmbito da UFSC. Os dados indicaram que a propriedade Interferência pode variar dimensionalmente de muito a pouco.

Quando o gestor percebe a necessidade de alterar ações previamente planejadas, necessitando corrigir ou ajustá-las para que os objetivos possam ser alcançados ou há problemas que precisam de solução ou há insatisfação do gestor com os resultados alcançados, por exemplo, evidenciarão que há necessidade de muita Interferência (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor encontra um cenário que estaria em consonância com o que foi planejado, no que diz respeito às atividades com alunos, tutores e até mesmo dos outros gestores ou mesmo ignora eventuais problemas e dificuldades que estejam ocorrendo, por exemplo. Isso evidenciará que há pouca Interferência (-).

Essa variabilidade de diferentes intensidades de situações, positivas ou negativas, que demandam a necessidade de alteração nas atividades do curso, pelos gestores do Projeto Aluno Integrado, no âmbito da UFSC, de muito a pouco, pode moderar a Interferência, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Intenções do gestor no uso do AVA.

6.5.4 - Propriedade: Previsão

A propriedade Previsão varia de acordo com diferentes intensidades de percepção da necessidade de estimar atividades dos orientadores de tutoria, tutores e alunos em função do que eventualmente foi planejado ou espera-se como resultado adequado ou satisfatório por parte dos gestores. Os dados indicaram que a propriedade Previsão pode variar dimensionalmente de muito a pouco.

Quando o gestor percebe a necessidade de antever novas ações para o curso, ou visualizar o impacto de determinada ação ou ocorrência no andamento do Projeto ou há o interesse do gestor em visualizar a repercussão de medidas educacionais ou acadêmicas tomadas, por exemplo, evidenciarão que há necessidade de muita Previsão (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando o gestor não encontra informações a respeito do andamento do curso, ou o gestor não tem interesse em explorar novas alternativas para melhoria do curso ou há instabilidade do contexto, como os Agentes Externos, por exemplo. Isso evidenciará que há pouca Previsão (-).

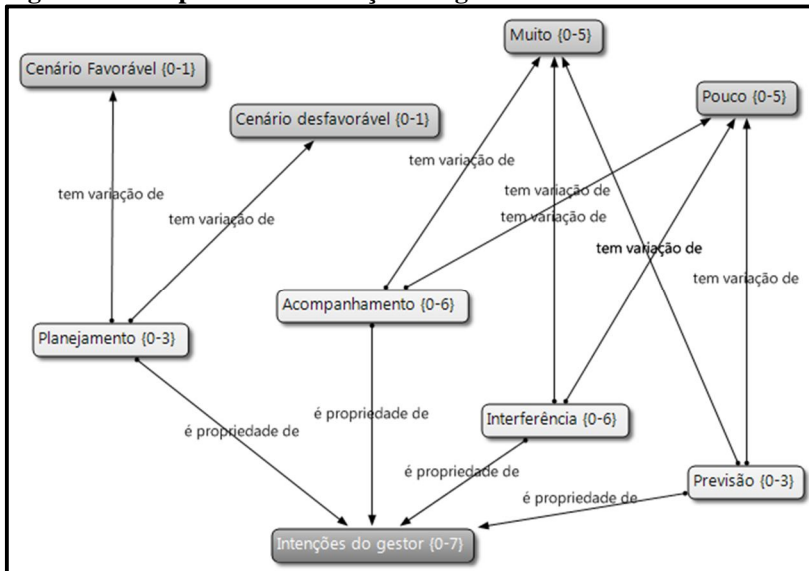
Essa variabilidade de distintas intensidades de situações, que demandam a necessidade de prognóstico nas atividades do curso, pelos gestores do curso, no âmbito da UFSC, de muito a pouco, pode moderar a Previsão, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Intenções do gestor no uso do AVA.

6.5.5 - Sumarizando a categoria Intenções do gestor no uso do AVA

A combinação das propriedades Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão define a categoria Intenções do gestor no uso do AVA. Essas propriedades, num extremo entendidas como cenário favorável ou desfavorável (no caso da propriedade Planejamento) e muito ou pouco, no caso das demais propriedades, podem representar alguns dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Também se pode perceber que possíveis padrões ao longo das variações dimensionais, bem como sua conjugação, poderão revelar mais detalhes da função do AVA no Projeto. Por exemplo, o que ocorre quando há cenário favorável ao Planejamento? Qual o impacto quando há pouco Acompanhamento? O que ocorre quando há muita Interferência? O que ocorre quando há pouca Previsão? Esses aspectos poderão ser explorados no Capítulo 7,

quando serão apresentadas as declarações de relações do esquema teórico. A Figura 11 resume esta categoria:

Figura 11 - Propriedades: Intenções do gestor no uso do AVA.



Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

6.6 - CATEGORIA CENTRAL: PROCESSO DE MEDIAÇÃO

A sexta categoria constitutiva da teoria, que é sua categoria central, é chamada de Processo de Mediação. A identificação da categoria central consiste um exercício complexo e pode ocorrer em qualquer fase do processo de análise (FREITAS, 2009). Neste estudo, a escolha da categoria central ocorreu a partir da análise da terceira entrevista, buscando-se, a partir daí, sua validade nas coletas subsequentes e antecedentes. O *insight* sobre a centralidade da categoria Processo de Mediação surgiu na medida em que as demais categorias identificadas pareciam se relacionar de uma forma ou outra com esta. A categoria passou a ocupar lugar central nas relações, também na medida em que novos dados eram incorporados à pesquisa. Entretanto, só foi consolidada como central à pesquisa ao final da primeira etapa de coleta de dados, quando todos os seis gestores foram entrevistados e se pode estabelecer as relações entre as categorias.

Conforme a análise era aprofundada e os dados analisados, pode-se perceber que o **Processo de mediação** estava associado a dois vieses: o pedagógico ou educacional e o administrativo ou de gestão. O equilíbrio entre essas duas propriedades seria algo que, segundo os gestores, precisa ser buscado e equacionado para que um AVA possa ser utilizado de forma plena na gestão do curso. No contexto do Aluno Integrado, os gestores precisam lidar com o AVA, reconhecendo diariamente os conflitos que podem surgir pela incapacidade do sistema em atender certas demandas. Tanto os pontos positivos quanto os negativos do AVA, ligados às questões educacionais e as questões administrativas, podem acabar influenciando todas as outras cinco categorias já apresentadas. Em seguida, são apresentados alguns trechos das falas dos participantes da pesquisa que podem ilustrar como a categoria pode ser evidenciada, por ocasião da terceira entrevista:

Na verdade a gente tem que colocar no AVA já tudo prontinho, quer dizer, **o AVA está preparado para fazer a parte pedagógica do curso, a parte de mediação pedagógica**, já com tudo definido em termos de estrutura. **O ambiente virtual foi projetado estritamente para as funções pedagógicas, para toda a parte administrativa tivemos que utilizar outros recursos** (Gestor C, 1:40).

Ele é um instrumento de mediação pedagógica, ele não é um instrumento de gestão do curso, o que não está errado, pois geralmente os AVAS têm essa característica, a não ser alguns outros (Gestor C, 1:42).

Na verdade do ponto de vista mais de concepção do AVA, se isso realmente deve ser integrado ou não, **mas o que acontece é que o papel do AVA de mediação pedagógica é um elo da corrente, porque tem todo um elo de gestão que é anterior a parte de mediação pedagógica, que precisa ser contemplada de alguma forma, ou pelo AVA ou por alguma coisa fora** (Gestor C, 1:48).

Talvez seja questionável se o AVA deveria realmente ter esse tipo de coisa porque iria, de repente atrapalhar coisas que são da natureza do

AVA que é a mediação pedagógica, então não sei se o AVA deveria ter, **mas poderia ter talvez uma integração maior com coisas**, por exemplo, tem coisas que a gente tem que gerar planilhas e depois tem que digitar a mão, então AVA poderia ter talvez não ele ter o instrumento, mas ele ter como integrar com outros instrumentos externos, de uma forma mais amigável (Gestor C, 1:48).

E como o AVA é o mediador, **isso tem que ser feito, são dados que precisam ser introduzidos no AVA, então** o AVA poderia ter talvez uma interface mais amigável com instrumentos externos de gestão ou o AVA ter essas funcionalidades ou ter uma interface com outra coisa ou instrumento que propiciasse isso, **para evitar o trabalho braçal, o trabalho manual que ainda é muito grande, nessa parte** (Gestor C, 1:48).

A categoria Processo de Mediação se mostrou adequada como categoria central desta teoria substantiva, pois influencia os Elementos internos, os Agentes externos, as Intenções do gestor no uso do AVA e a Compreensão do gestor a respeito das situações, exceto as Sensações do gestor no uso do AVA, que é influenciada pela compreensão da situação. Mesmo que o AVA tenha na sua concepção inicial o enfoque educacional, os gestores colocaram que não seria possível desassociar o caráter administrativo do viés educacional, dada a essa relação intrínseca entre os elementos educacionais e administrativos para a gestão. O gestor da EaD encontra-se em um espaço onde precisa resolver os conflitos internos e externos, educacionais e administrativos. Portanto, precisa compatibilizar recursos educacionais e de gestão. A forma como esses aspectos são harmonizados pelo gestor acaba influenciando os demais elementos do esquema indicados anteriormente e o AVA como um todo.

Em relação a essa categoria, foram observadas duas propriedades:

- (1) **Educacional e,**
- (2) **Administrativa.**

A categoria Processo de Mediação é definida como a maneira que o tensionamento entre questões educacionais e administrativas do AVA pode ser equacionado. Daí as duas propriedades da categoria central: de natureza educacional e de natureza administrativa, podendo ambas

variar, de fraca a forte, de acordo com os recursos disponibilizados pelo AVA e pelas necessidades informacionais do gestor. Dessa forma o Processo de Mediação representa a categoria central desse estudo. A seguir, são apresentadas suas propriedades e dimensões:

6.6.1 - Propriedade: Educacional

A propriedade Educacional varia de acordo com diferentes intensidades de mediação pedagógica que podem ser observados no AVA, tanto em termos de recursos disponibilizados, como da utilização eficiente e eficaz desses recursos. Os dados indicaram que a propriedade pode variar dimensionalmente de fraca a forte.

Quando há no AVA ferramentas adequadas para o curso, as atividades são desenhadas respeitando o público e perfil do aluno, o desempenho do sistema é adequado à amplitude do curso, há interação de qualidade entre alunos e tutores ou há utilização eficiente e eficaz dos recursos didáticos no AVA, por exemplo, configurariam Mediação educacional forte (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando as ferramentas são inadequadas ao público e ao curso, o sistema apresenta erros e falhas, o sistema torna-se lento, os alunos não conseguem realizar as atividades ou há pouca interação entre alunos e tutores, por exemplo. Isso configuraria a Mediação educacional fraca (-).

Essa variabilidade de diferentes intensidades do Processo de Mediação pedagógica, a partir das interações de alunos, professores e tutores, que podem ser observadas no AVA, tanto em termos de recursos disponibilizados, como da utilização eficiente e eficaz desses recursos, de fraca a forte, pode moderar a propriedade Educacional, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Processo de Mediação.

6.6.2 - Propriedade: Administrativa

A propriedade Administrativa varia de acordo com diferentes intensidades de Mediação gerencial que podem ser observados no AVA, tanto em termos de recursos disponibilizados, como da utilização eficiente e eficaz desses recursos. Os dados indicaram que a propriedade pode variar dimensionalmente de fraca a forte.

Quando há no AVA ferramentas adequadas para a gestão do curso, respeitando sua amplitude e complexidade, há a efetiva participação do AVA no planejamento, na organização, na direção e no

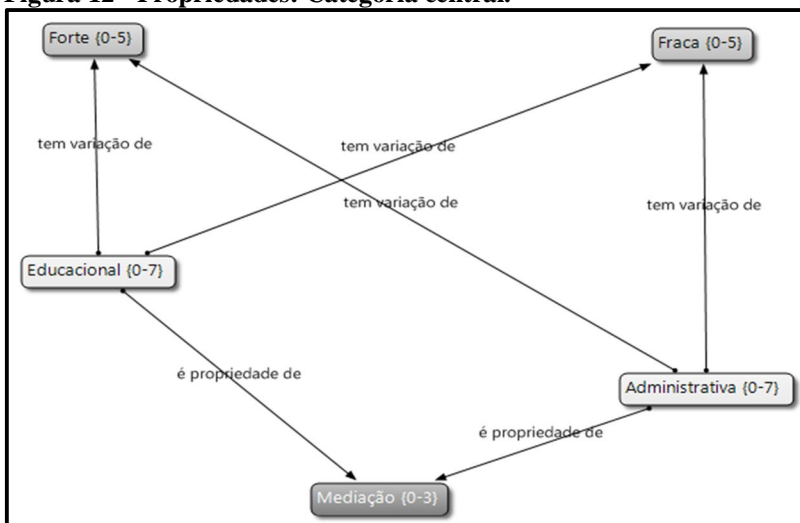
controle das atividades do curso, há a extração eficiente de informações gerenciais para a tomada de decisão de curto, médio e longo prazo ou há utilização eficiente e eficaz de ferramentas administrativas no AVA, por exemplo, configurariam Mediação administrativa forte (+). O oposto disso, respeitando as possíveis variações de comportamentos intermediários entre um extremo e outro da propriedade, ocorre quando as ferramentas são inadequadas para a gestão do curso, não a integração entre informações educacionais e administrativas, não há efetiva participação do AVA no planejamento, na organização, na direção e no controle das atividades do curso ou não há extração eficiente de informações gerenciais do AVA para a tomada de decisão, por exemplo. Isso configuraria a Mediação administrativa fraca (-).

Essa variabilidade de diferentes intensidades do Processo de Mediação gerencial, que podem ser observadas no AVA, tanto em termos de recursos disponibilizados, como da utilização eficiente e eficaz desses recursos, de fraca a forte, pode moderar a propriedade Administrativa, que, por conseguinte, pode afetar a categoria Processo de Mediação.

6.6.3 - Sumarizando a categoria central

A Figura 12 resume esta categoria:

Figura 12 - Propriedades: Categoria central.



Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

Ao articular as duas propriedades, ou seja, a Educacional e a Administrativa, define-se o estado do Processo de Mediação. Conceitualmente, essa categoria seria o processo de intermediação do próprio AVA, envolvendo questões pedagógicas e gerenciamento do curso, frente aos gestores, alunos, tutores e demais envolvidos. A princípio, não haveria a necessidade de uma relação direta entre desempenho administrativo e educacional, como disse o entrevistado C. Entretanto, na medida em que o ambiente possa mediar questões pedagógicas com eficiência, pressupõe-se que também possa atender a questões administrativas, que justamente poderão nortear decisões a respeito da área educacional, desde que haja mecanismos ou ferramentas que possibilitem essa utilização.

Essas propriedades, num extremo entendidas como fraca e, em outro, como forte, em conjunto com as demais categorias, podem representar alguns dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Também se pode perceber que possíveis padrões ao longo das variações dimensionais, bem como sua conjugação, poderão revelar mais detalhes da função do AVA no Projeto. Por exemplo, o que ocorre quando há o Processo de Mediação educacional forte? Qual o impacto quando o Processo Mediação educacional caracteriza-se como fraco? E qual o efeito do Processo de Mediação administrativa fraca? E caso o Processo de Mediação administrativa seja forte, o que pode ocorrer? Esses aspectos poderão ser explorados no Capítulo 7, quando serão apresentadas as declarações de relações do esquema teórico.

6.7 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO

Ao final deste capítulo, se destaca que para Strauss e Corbin (2008, p. 124), “uma categoria representa um fenômeno, ou seja, um problema, uma questão, um fato ou um acontecimento que é definido como importante para os informantes”, sendo que “um fenômeno é capaz de explicar o que está acontecendo”. Como o capítulo anterior buscou levantar algumas direções para a construção da teoria, é importante, ao final deste capítulo, demonstrar ou integrar os principais aspectos da descrição do Projeto Aluno Integrado e as percepções de seus gestores com as categorias e dimensões propostas, que foram fundamentadas empiricamente nos dados.

A forma heterogênea de utilização do AVA se configurou nas categorias na medida em que a categoria Processo de Mediação envolve tanto questões educacionais, quanto administrativas, que variam de

intensa à fraca. O fato de alguns gestores não utilizarem o AVA, ou indicarem limitações para sua utilização proporcionou desenvolvimento das categorias Intenções do gestor no uso do AVA (envolvendo Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão) e Sensações do gestor no uso do AVA (envolvendo as Expectativas e Frustrações).

Como os gestores expuseram dificuldades na gestão em função da obtenção de informações incompletas ou inexistentes e da solicitação do MEC, da Secretaria da Educação ou da UFSC, proporcionou a criação da categoria Compreendendo a Situação (envolvendo a Criação de relatórios, a Utilização de relatórios e a Adequação de relatórios).

Na medida em pode-se desenhar a visão dos gestores a respeito do Projeto, com especial relevância dos parceiros e equipe, pode-se desenhar as categorias Agentes externos (envolvendo a Relação com o governo federal, com o governo estadual e com a UFSC) e Elementos internos (envolvendo a Participação do aluno, a Atuação da equipe e a Ação do gestor).

Dessa forma, as seis categorias: Elementos internos, Agentes externos, Compreendendo a situação, Sensações do gestor no uso do AVA, Intenções do gestor no uso do AVA e Processo de Mediação, apresentadas com suas respectivas propriedades e dimensões e fundamentadas nos dados, representam parte do fenômeno em questão, ou seja, revelam “quais são os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, no contexto desta pesquisa”.

Em seguida, no próximo capítulo, será apresentada a integração das categorias do esquema teórico, para que se possa avançar na construção da teoria, revelando como esses fatores atuam em conjunto.

7 - HIPÓTESE FUNDAMENTAL E PROPOSIÇÕES RELACIONAIS

Após o desenvolvimento das categorias, propriedades e variações dimensionais, este capítulo busca atingir o terceiro objetivo específico do estudo, ou seja, criar um esquema teórico, por meio da integração das categorias, que represente como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, sob a ótica dos gestores. Para isso, será apresentada a hipótese fundamental da teoria, discutindo-se, em seguida, as proposições relacionais entre as categorias que compõem o esquema teórico, exemplificando, ao final, quatro possíveis cenários de aplicação da teoria⁴³.

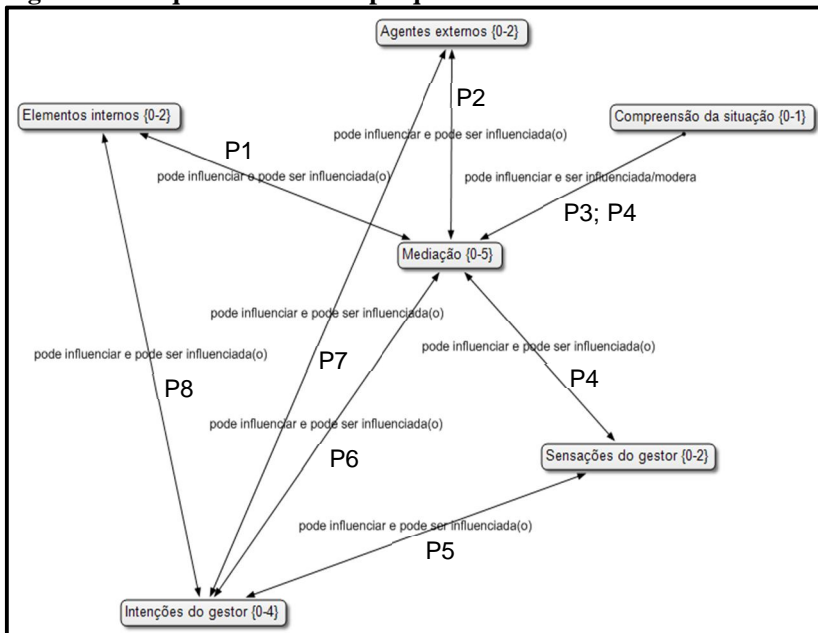
Para Strauss e Corbin (2008, p. 125), “embora o texto dê dicas sobre como as categorias se relacionam, a verdadeira associação não ocorre descritivamente, mas sim em um nível conceitual”. Dessa forma, essa teoria substantiva propõe a seguinte hipótese fundamental:

“Na gestão da EaD o AVA é orientado essencialmente pelo Processo de Mediação, que pode influenciar (e pode ser influenciado) por Elementos internos, Agentes externos, Intenções do gestor no uso do AVA e pela Compreensão da situação pelo gestor⁴⁴. O processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, pode influenciar (e ser influenciado) pelas Sensações do gestor no uso do AVA. As Intenções do gestor no uso do AVA, por sua vez, também podem influenciar (e podem ser influenciadas) pelas Sensações do gestor no uso do AVA, pelos Elementos internos e pelos Agentes externos”.

A Figura 13, a seguir, apresenta o esquema teórico que ilustra a relação entre as categorias propostas pela pesquisa:

⁴³ Para que se pudesse dar sustentação ao desenvolvimento dos Capítulos 7 e 8, optou-se por trazer um breve apanhado de conceitos fundamentais de Strauss e Corbin (2008), que os norteiam.

⁴⁴ A conjugação do verbo “compreender” foi adaptada na sentença para melhor entendimento e sentido semântico.

Figura 13 - Esquema teórico da pesquisa.

Fonte: elaborada pelo autor (2015), a partir do *software* ATLAS.ti.

A Figura 13 apresenta a categoria central (Processo de Mediação), as categorias e as relações entre as categorias (representadas de P1 a P8), que serão detalhadas a seguir. Destaca-se que a assertiva é considerada como hipótese fundamental da teoria porque as demais proposições somente poderão ser aplicadas e testadas se esta for considerada como verdadeira. Entretanto, não se trata de uma hipótese formulada *a priori*, baseada em teorias formais (SANTOS, 2012), pois emergiu dos dados, a partir das análises detalhadas no Capítulo 4, com suporte empírico nos dados. Buscando dar subsídios à análise deste capítulo, são apresentados alguns conceitos que nortearam a busca da associação das categorias, para que essas relações sejam apresentadas na Seção 7.1.

Segundo Strauss e Corbin (2008), para capturar a dinâmica e a natureza evolutiva dos fatos, é necessário estudar estrutura⁴⁵ e

⁴⁵ A estrutura ou as condições criam circunstâncias nas quais os problemas, questões, acontecimentos ou fatos pertencentes a um fenômeno são situados ou surgem (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 127).

processo⁴⁶. A combinação entre estrutura e processo ajuda os pesquisadores a atingir um pouco da complexidade do objeto de estudo. Neste sentido, ao responder perguntas “quem, quando, onde, por que, como e com que consequências” os pesquisadores conseguem relacionar estrutura com processo. No caso de estudar somente a estrutura, se descobre “por que”, mas não “como” certos fatos ocorrem. No caso de estudar apenas processo, pode-se entender “como” pessoas agem/interagem, mas não o “porquê”. Dessa forma, estrutura e processo são fundamentais e complementares para que se possa compreender “o que está acontecendo” e estão ligados intrinsecamente.

Como as associações entre categorias podem ser muito sutis e implícitas, é útil dispor de um esquema que possa ser usado para classificar e organizar as conexões emergentes. Neste sentido, paradigma é uma perspectiva assumida, pelo pesquisador, em relação aos dados. Essa perspectiva “ajuda a reunir e ordenar os dados sistematicamente, de forma que estrutura e processo sejam integrados” (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 128). Os componentes básicos de um paradigma⁴⁷, na visão dos autores, são:

- Condições: forma conceitual de agrupar respostas às questões “por que”, “onde”, “de que forma” e “quando”. Essas questões formam a estrutura, ou conjunto de circunstâncias ou situações, na qual os fenômenos⁴⁸ são incorporados.
- Ações/interações: são respostas estratégicas ou rotineiras dos indivíduos ou grupos a questões, problemas ou fatos. Essas questões são representadas por “quem” e “como”.
- Consequências: são resultados das ações/interações. São representadas por questões do tipo “o que acontece como resultado dessas ações/interações” ou da falha de pessoas ou grupos ao responder às situações através de ações/interações.

⁴⁶ O processo denota ação/interação de pessoas, organizações e comunidades a certos problemas e questões (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 127).

⁴⁷ Os nomes conceituais atribuídos às categorias necessariamente não irão informar se a categoria denota uma condição, uma ação/interação ou uma consequência, pois o pesquisador pode fazer essa distinção (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 128).

⁴⁸ É um termo que responde à questão “o que está acontecendo aqui?”. Ao procurar fenômenos, o pesquisador está procurando padrões repetidos de acontecimentos, fatos, ou ações/interações que representam o que os indivíduos fazem ou dizem, em resposta aos problemas e situações nas quais se encontram (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 130).

Strauss e Corbin (2008) são enfáticos ainda quando colocam que o pesquisador codifica para obter explicações e entender os fenômenos e não obter de forma dogmática condições, ações/interações e consequências. Para eles é fundamental entender a natureza e os tipos de relações que os componentes denotam. Os autores afirmam ainda que não tratam de uma relação simplista de causa e efeito, pois é preciso reconhecer que há fatores múltiplos operando em várias combinações para criar um contexto⁴⁹, mas que não resulta em uma declaração simples do tipo “se... então”. A tendência é que o resultado seja uma discussão que conduz o leitor ao longo de um caminho complexo de inter-relações, cada uma em seu próprio caminho padronizado, que explica o que está acontecendo.

Condições são um conjunto de fatos ou de acontecimentos que criam situações, questões e problemas que pertencem a um fenômeno e, até certo ponto, explicam “porque” e “como” pessoas ou grupos respondem de determinadas maneiras específicas (STRAUSS e CORBIN, 2008). Embora o pesquisador deva procurar descobrir todas as condições relevantes, ele nunca deve presumir que vai descobrir sua totalidade ou que qualquer condição ou conjunto de condições é relevante, até que isso seja provado ao associá-las ao fenômeno de forma explanatória. As condições podem ter diferentes propriedades e seu caminho de influência sobre ações/interações pode ser direto ou indireto, mais ou menos linear. Podem ser micro (mais próximas da fonte de ação/interação) ou macro. Para que sejam completas, as explicações devem incluir tanto micro quanto macro condições, além de indicações de como elas se relacionam umas com as outras e com as ações/interações⁵⁰ (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Buscando formas para tentar organizar parte das relações complexas entre as condições e sua relação subsequente com as ações/interações, as condições são identificadas ou rotuladas como: causal⁵¹, interventora⁵² e contextual⁵³ (STRAUSS e CORBIN, 2008).

⁴⁹ Conjuntos de condições que se reúnem para produzir uma situação específica (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 129).

⁵⁰ Apresentadas no próximo capítulo.

⁵¹ Condições causais representam, geralmente, conjuntos de fatos ou acontecimentos que influenciam os fenômenos (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 131).

⁵² Condições interventoras são aquelas que alteram o impacto das condições causais nos fenômenos (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 131)

⁵³ Condições contextuais são conjuntos específicos de condições (padrões de condições) que se cruzam dimensionalmente para criar o conjunto de

Tanto condições causais quanto interventoras surgem de condições de nível macro ou micro e de contingências, ou seja, fatos inesperados, que por sua vez, devem ser respondidos com uma forma de interação/interação. Condições contextuais têm suas fontes nas condições causais e interventoras e são o produto de como elas se cruzam para se combinar dimensionalmente em vários padrões.

Para Strauss e Corbin (2008), ao agrupar condições ao longo de suas dimensões, o analista pode identificar padrões ou conjunto de condições que criam um contexto. Para eles, o mais importante não é apenas identificar e listar que condições são causais, interventoras ou contextuais, mas focar-se no entrelaçamento complexo de fatos ou condições que levam a um problema, uma questão ou um acontecimento, aos quais as pessoas irão responder por meio de alguma forma de ação/interação, com algum tipo de consequência. Além disso, podem ser identificadas mudanças na situação original, como resultado dessa ação/interação.

Ações/interações são estratégicas⁵⁴ ou de rotina⁵⁵ ou a forma como as pessoas lidam com situações, problemas e questões que encontram. Essas ações/interações entre pessoas agindo em grupos podem estar ou não alinhadas ou coordenadas. Elas se desenvolvem com o tempo e à medida que as pessoas definem ou dão significado às situações. Sob algumas condições, o alinhamento pode não ocorrer e a situação acaba se transformando em um conflito (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Na próxima seção (Seção 7.1), serão apresentadas as proposições relacionais entre as categorias que compõem o esquema teórico e que buscam revelar Condições (causais e interventoras) e investigar Ações/interações⁵⁶. Ao final do capítulo (Seção 7.2) são apresentadas possíveis Consequências, diante de quatro cenários da teoria.

circunstâncias ou problemas aos quais as pessoas respondem por meio de ações/interações (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 131).

⁵⁴ Ações/interações estratégicas são atos propositais ou deliberados, praticados para resolver um problema e ao fazê-lo, moldar os fenômenos de alguma maneira (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 132).

⁵⁵ Ações/interações de rotina são ações que tendem a modos mais habituais de responder às ocorrências na vida diária. Na organização isso assumiria a forma de regras, regulamentações, políticas e procedimentos (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 132).

⁵⁶ As Ações/interações do processo central serão discutidas no próximo capítulo.

7.1 - PROPOSIÇÕES RELACIONAIS

Ao relacionar processo à estrutura, o pesquisador está, na verdade, conectando categorias, conforme apresentado no Quadro 4, gerado a partir do esquema teórico:

Quadro 4 - Proposições do esquema teórico.

Proposição ⁵⁷	Relação entre categorias ⁵⁸
P1	O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pelos Elementos internos (<i>condição causal</i>).
P2	O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pelos Agentes externos (<i>condição causal</i>).
P3	O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pela Compreensão da situação (<i>condição causal</i>).
P4	O Processo de Mediação , moderado pela Compreensão da situação , pode influenciar e ser influenciado pelas Sensações do gestor (<i>condição causal</i>).
P5	As Sensações do gestor podem influenciar e ser influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA (<i>condição interventora</i>).
P6	O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pelas Intenções do gestor no uso do AVA (<i>condição causal</i>).
P7	Os Agentes externos podem influenciar e ser influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA (<i>condição interventora</i>).
P8	Os Elementos internos podem influenciar e ser influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA (<i>condição interventora</i>).

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Conforme apresentado no Quadro 4, as oito proposições relacionais indicam como as seis categorias podem ser integradas para a composição da teoria substantiva dos fatores que influenciam a

⁵⁷ As proposições no Quadro 4 seguem ordenamento meramente ilustrativo.

⁵⁸ Neste quadro as categorias são destacadas em negrito.

utilização do AVA na gestão da EaD, em uma universidade pública, a partir da percepção dos gestores.

Strauss e Corbin (2008, p. 134) apontam que "é importante que as relações sejam validadas e elaboradas por meio de comparações contínuas", segundo os autores (p. 141), "o importante é descobrir formas por meio das quais as categorias se relacionam umas com as outras". Dessa forma, reconhecendo-se que se tem acesso a parte da complexidade das relações que o estudo aborda, nas próximas seções se buscará testar a validade da teoria substantiva proposta, apresentando a aderência das declarações explanatórias de relações, com embasamento nos dados. Para isso, serão apresentadas cada uma das proposições, com suas possíveis configurações e percepções dos gestores, buscando-se explorar **como e porque**⁵⁹ essas relações podem se ocorrer.

7.1.1 - Processo de Mediação e Elementos internos

A primeira proposição da teoria (P1) aponta que Elementos internos estão associados ao Processo de Mediação e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Elementos internos com a variabilidade das propriedades da categoria Processo de Mediação. Assim, pode ser representada por:

P1: O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pelos Elementos internos.

A seguir, são indicados exemplos⁶⁰ de possíveis configurações⁶¹ da P1, que estão sintetizadas no Quadro 5, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

⁵⁹ Para a análise foram trazidos elementos que pudessem caracterizar estrutura e processo, ou seja, a natureza evolutiva e complexa dos fatos. Não se buscou estabelecer elementos de convergência ou divergência entre os gestores ou de mera saturação desses dados neste ponto da pesquisa (isso se buscou no capítulo anterior), mas sim, ampliar a abrangência explicativa da teoria na medida em que ações/interações pudessem ser exploradas pelas possíveis configurações das proposições.

⁶⁰ Nos exemplos das configurações apresentados neste capítulo, são apresentadas combinações das variações dimensionais das propriedades, em função de possíveis relações de causa e consequência, com foco nas configurações das propriedades da categoria central ou categoria que pode

Quadro 5 - Possíveis configurações da P1.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Elementos Internos			Processo de Mediação	
	Participação do aluno	Atuação da equipe	Ação do gestor	Educacional	Administrativa
P1-C1	+	+	+	+	+
P1-C2	-	-	+	-	+
P1-C3	+	+	-	+	-
P1-C4	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P1:

P1-C1: Quando a **Participação do aluno** é adequada⁶², com **Atuação da equipe** também adequada e com a **Ação do gestor** adequada, poderá haver **Processo de Mediação educacional** intenso e **Processo de Mediação administrativa** intenso.

P1-C2: Quando a **Participação do aluno** é não adequada, com **Atuação da equipe** não adequada e com a **Ação do gestor** adequada, poderá haver **Processo de Mediação educacional** fraco e **Processo de Mediação administrativa** intenso.

P1-C3: Quando a **Participação do aluno** é adequada, com **Atuação da equipe** adequada e com a **Ação do gestor** não adequada,

originar o estímulo sob a ótica dos gestores, já identificadas pelo pesquisador nas etapas anteriores da pesquisa.

⁶¹ Trabalhos como SANTOS (2012) e BANDEIRA-DE-MELLO (2002) utilizam o termo "corolário" para apresentar uma consequência direta da demonstração de uma proposição. Neste estudo, optou-se por utilizar o termo "configuração", buscando trazer o sentido de "parametrizar a variação das propriedades das categorias", para que, ao final deste capítulo, sejam apresentados cenários (consequências) que podem ilustrar os "arranjos" das proposições frente à hipótese fundamental da teoria.

⁶² Neste capítulo, as variações dimensionais das propriedades são destacadas com sublinhado, enquanto as propriedades são apresentadas em negrito, na apresentação das configurações das proposições.

poderá haver **Processo de Mediação educacional intenso** e **Processo de Mediação administrativa fraco**.

P1-C4: Quando a **Participação do aluno** é não adequada, com **Atuação da equipe** é não adequada e com a **Ação do gestor** não adequada, poderá haver **Processo de Mediação educacional fraco** e **Processo de Mediação administrativa fraco**.

Considerando as possíveis configurações da P1, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Elementos internos. A gestora coloca que a Ação do gestor, no início do Projeto, quando ele está estruturando, organizando e formatando o curso é fundamental. Para ela, o gestor deve se preocupar em realizar, da melhor maneira possível, a inscrição de alunos e tutores, e depois deverá se concentrar no monitoramento das atividades do curso, solicitando relatórios e fazendo reuniões, por exemplo. “No começo do curso, está tudo praticamente nas mãos do gestor.” Depois inicia a interação entre a Participação do aluno e a Atuação da equipe. Entretanto, a gestora coloca que antes da Participação do aluno, há a Atuação da equipe, pois a equipe se organiza, se prepara e deve fazer uma reflexão da importância do seu papel antes do início efetivo do curso.

Para mesma gestora, o Processo de Mediação administrativa também influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Na visão dela devem-se preparar exercícios de reforço para o módulo, quando se sabe que é um módulo que o aluno tem um pouco mais de dificuldade ou já prever que por causa da época que o curso será oferecido poderá ter avançado um pouco nas férias. Para a gestora, é importante prever que é preciso retomar as atividades, dependendo da época de oferecimento do curso, porque há escolas onde o aluno não tem acesso aos computadores nas férias e ele geralmente também não tem computador em casa. É preciso resgatar esse aluno e fazer algo para que não desista.

É uma linha tênue entre a mediação administrativa e a mediação educacional. Não deixa de ser também um exemplo de como estamos acolhendo o aluno, apoiando ele... e ele se sente opa! espera aí o pessoal está preocupado comigo... (Gestora A, 2:49).⁶³

A gestora A destaca que para haver Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja Ação do gestor adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1⁶⁴. A gestora também destaca que para haver Processo de Mediação administrativa intenso, a Ação do gestor também deve ser adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1 e na P1-C2.

Para a gestora B, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Para ela, o Processo de Mediação educacional é influenciado pela Participação do aluno, pois um aluno que tem mais contato, em função de uma maior Atuação da equipe, a mediação, normalmente vai ser mais fácil, mais forte. Isso vai influenciar na intensidade que há nessa mediação. A Ação do gestor, nessa parte educacional também vai influenciar, mas na visão da gestora, essa questão vai influenciar mais na parte mais de planejamento pedagógico do curso:

No planejamento, essa parte do gestor, a gente vai definir, por exemplo, qual é o tempo de resposta que a gente vai querer do tutor, quantos alunos por tutor, isso é uma decisão do gestor que com certeza influencia na mediação, se eu fizer um curso, hoje, por exemplo, na graduação é 25 alunos por tutor, agora um curso de curta duração

⁶³ Para cada proposição também são apresentados exemplos que podem ilustrar como e porque as relações se manifestam. Neste caso, optou-se por não utilizar o negrito, pois buscou-se trazer sentenças e não palavras ou expressões, que pudessem traduzir a ideia de cada uma das relações.

⁶⁴ Foram consideradas as afirmações dos gestores, para que se pudesse estabelecer a correspondência de cada possível configuração de cada uma das proposições. O objetivo não é buscar a aderência total a cada uma das configurações (adequação total a linha horizontal da Quadro 5, por exemplo), mas sim, revelar conjugações que possam indicar o comportamento dos dados e do processo em análise. Assim, os resultados buscam constituir não apenas um fim, mas principalmente, um caminho analítico de possíveis conjugações entre os dados.

como o Aluno Integrado, a gente já trabalha com 40, mas tem cursos, por exemplo, como o da defesa civil que trabalham com a relação de 100 por um, então quanto maior for essa relação, menor depois vai ser essa parte de contato e de mediação (Gestora B, 2:53).

Para a mesma gestora, o Processo de Mediação administrativa também influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Na visão dela, a Ação do gestor vai influenciar o Processo de Mediação administrativa pelo AVA, influenciando todo o desenho do curso, o tipo de relatório que o gestor precisa, o número de acessos, por exemplo. Para ela, a Atuação da equipe influencia muito, pois quando vai preparar essa equipe para alimentar o AVA precisa organizar como as notas serão dadas e se as notas serão padronizadas, por exemplo. O gestor precisa pensar nessa Atuação da equipe, para fazer a alimentação dessas informações para ter depois a mediação. A Participação do aluno na parte administrativa, não seria uma parte assim tão forte, pois eles vão participar do curso, então a partir das informações, desde os contatos o gestor terá elementos necessários para essa Mediação administrativa, mas isso não vem muito da vontade do aluno, é uma coisa mais indireta que ele vai acabar fazendo.

Eu acho que é quase inverso ali, eu vejo que na educacional seria o maior a participação do aluno, depois a atuação da equipe e depois a ação do gestor e na administrativa, o contrário, ação do gestor, a atuação da equipe e a participação do aluno... Eu acho que elas aqui são inversamente proporcionais (Gestora B, 2:56).

A gestora B destaca que para haver Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1. A gestora também destaca que para haver Processo de Mediação administrativa intenso, a Ação do gestor deve ser adequada e a Atuação da equipe adequada. Esse arranjo também se pode observar na P1-C1.

Para o gestor C, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Essa relação é bastante forte, porque, na verdade, principalmente na educação a distância, como não existe uma relação física direta, de proximidade, entre esses atores do

processo, professor, aluno, gestor, tudo acaba se dando, de uma forma ou de outra, através do AVA. A relação entre o professor e o aluno, é intermediada pelo AVA. Se um tutor tem uma intenção e coloca um conteúdo e propõe que seja feita uma atividade relacionada a aquele conteúdo, isso vai se materializar através do AVA. O tutor vai se comunicar com o aluno, colocando o conteúdo no AVA, colocando os questionários de avaliação, os fóruns e tal, tudo através do AVA.

Então o AVA é um meio que faz com que essa relação flua, que o processo seja executado, quer dizer, se a ponte cai, se a ponte quebra, não existe a travessia, então claro, que a ponte é uma coisa estática, mas as pessoas se comunicam e se relacionam por intermédio dessa ponte que é o AVA. Então esse papel é fundamental. Se o AVA não funciona, ou se funciona bem, quanto mais instrumentos o AVA oferece para que essas relações ocorram, é uma influência fundamental (Gestor C, 2:50).

Para o mesmo gestor, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Na visão dele, o AVA é o instrumento da Participação do aluno. Se o aluno, por alguma razão não consegue se comunicar com o professor, no caso da educação a distância isso é mais grave, porque na educação presencial a comunicação com o aluno se dá de forma direta com o professor, presencialmente, e na educação a distância, essa relação praticamente só se dá por intermédio do AVA. Se o AVA falha ou não oferece o recurso necessário, simplesmente essa relação não acontece, a participação do aluno fica extremamente prejudicada

Se um aluno deixa de participar do curso ou fica muito tempo sem acessar o sistema e os gestores não conseguem perceber isso, através dos relatórios e tal, o aluno vai acabar sendo prejudicado, quer dizer, o próprio aluno vai demorar para poder ser atendido, da maneira adequada. Caso os gestores não percebam que aquele aluno, de alguma forma está saindo do sistema, não está acessando, não está frequentando as aulas. (Gestor C, 2:55).

O gestor C destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja Atuação da equipe adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1 e na P1-C3. O gestor também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa fraco, Participação do aluno deve ser não adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C4.

Para o gestor D, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Neste sentido, o que teria impacto mais forte, no Processo de Mediação administrativa, seria a Ação do gestor, pois basicamente o objetivo final seria o gestor do curso poder ter os instrumentos adequados, então ele certamente vai ser o primeiro que vai sentir qualquer deficiência ou qualquer problema que o AVA tenha com relação as funções de mediação da gestão. Mas isso de uma forma ou de outra também acaba influenciando nos demais atores, nos professores, nos tutores, nos alunos. Então a influência é mútua. Mas como o papel do gestor, é o principal ator na parte de gestão do curso, ele é o que mais vai influenciar, mas todos os atores de alguma forma vão ter essa influência.

Para o gestor D, o Processo de Mediação educacional seria mais influenciado do que pode influenciar. Na visão dele, o AVA pode influenciar negativamente, principalmente nas questões onde ele falha. Os gestores percebem, negativamente, quando o AVA falha. E esse Processo de Mediação é influenciado com a Atuação da equipe. O gestor percebe isso fortemente, pois cada orientador é responsável por analisar a capacidade de resposta e de prontidão dos tutores e os gestores percebem que quando um tutor tem um desempenho melhor, a turma dele também tem um desempenho melhor e percebem que quando ele frequenta mais o AVA, a turma tem mais questões respondidas, tem mais participação no fórum, etc. Principalmente, para ele, no fórum isso é latente, é visível:

Quando o tutor é ruim, o fórum tem a participação obrigatória no máximo e nem de todos os alunos, mas quando o tutor é bom, a gente vê, além da participação obrigatória, muitas outras participações, que criam discussões e vontade de participar, então ele é mais influenciado nessa questão. (Gestor D, 2:51).

Para o mesmo gestor, por não ter a parte administrativa no AVA, o ambiente influenciou que a equipe gestora tivesse que desenvolver um

Sistema Paralelo. E considerando o Sistema Paralelo, que faz um Processo de Mediação administrativa, ele não seria influenciado pelo Aluno, pois o aluno não tem acesso ao sistema, quem tem acesso a esse sistema que atua diretamente é o tutor e o orientador do tutor, então neste caso ele é influenciado e influencia. No caso, as principais atuações são o tutor preenchendo no sistema a parte pedagógica, que são as notas dos alunos e o desempenho dos alunos, o orientador verificando essa atuação ou a não atuação do tutor. Se houver uma falha na atuação do tutor, ele cobra, ele instiga a participação. Se houver uma boa atuação, ele analisa o dado que foi gerado, ou seja, o desempenho da turma, e isso sempre a equipe tem nas reuniões pedagógicas semanais durante todo o processo, então a partir dos dados o processo tanto educacional quanto administrativo vai sendo ajustado.

Chegou um ponto que a gente precisou de novos relatórios. Esses novos relatórios a gente vai solicitando para a equipe para que desenvolva e age de acordo com o dado que foi analisado. Então tem elemento interno, não tem participação do aluno, mas tem forte atuação da equipe, tanto de tutores, quanto orientadores e TI ou corpo técnico (Gestor D, 2:54).

O gestor D destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja a Ação do gestor e a Atuação da equipe adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1. O gestor também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Ação do gestor também deve ser adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1 e na P1-C2.

Para a gestora E, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Na visão dela, na Participação do aluno, por exemplo, uma das atividades que eles fazem é o fórum, se eles não participarem daí não tem fórum, porque não terá resposta de ninguém, da mesma forma do tutor, o tutor precisa exigir um pouco dos alunos nessa parte. Já no âmbito do curso, os que trabalham mais são o tutor e o aluno.

O gestor em si, o que a gente faz, a gente gera o curso, gera as turmas, insere as pessoas, isso é mais ou menos o nosso trabalho... E daí a parte pedagógica mesmo, é feita pelo tutor, então a parte onde o aluno aprende, o contato no

aprendizado do aluno é o tutor-aluno, sempre...
(Gestora E, 2:51).

Para a mesma gestora, o que mais influencia no Processo de Mediação educacional seria a equipe, ou seja, o tutor. Para ela, o tutor é o que leva o curso, no caso, é o que orienta, mas o aluno precisa participar, é importante, a Participação do aluno, porque um tutor, sem a Participação do aluno, fazendo tudo, não vai ter nada, é um trabalho dos dois, mas no caso acredita que tem que ter um tutor que seja bom, participativo, que chame os alunos, que incentive eles, que eles se sintam com vontade de participar. Isso seria um critério para o êxito de um Processo de Mediação educacional.

Na visão a gestora E, o Processo de Mediação administrativa envolveria mais a parte dos relatórios, que seria um resultado da Mediação educacional, ou seja, porque os alunos participaram, então daí vai ter relatórios de que eles acessaram. A gestora acredita que uma Mediação nasce da outra, então não acha que ela não influencia porque ela recebe ou é criada pela educacional, entretanto, mas elas coexistem, só que a educacional seria a principal, porque a administrativa é só ver os dados da educacional, não é que seja só isso porque tem todo um trabalho para gera isso, para poder gerar a administrativa, mas ela precisa da outra para existir, no curso.

A participação do aluno não é influenciada pela mediação administrativa, ela é influenciada pela participação da equipe, que no caso seria o tutor. E isso ocorre porque é o tutor que vai, incentiva eles a trabalhar e é o tutor que vai e fala para eles, vai e chama eles [*alunos*] para que eles irão até o ambiente e façam as tarefas e daí se cria a informação para a mediação administrativa (Gestora E, 2:71).

A gestora E destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja Participação do aluno adequada e a e Atuação da equipe adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1 e na P1-C3. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Atuação da equipe também deve ser adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1.

Segundo a gestora F, o Processo de Mediação influencia e é influenciado pelos Elementos internos. Para ela essa relação é bem forte.

No Processo de Mediação educacional, principalmente com relação aos alunos e aos tutores também porque quanto mais problemas ocorram na Mediação educacional, mais difícil fica o trabalho do tutor e fica prejudicado o trabalho dele, porque além dele ter que entrar em contato com o aluno ele deve motivar a estudar, a participar, etc. Quanto mais problemas tiver no Processo de Mediação educacional do E-proinfo mais trabalho o tutor vai ter e talvez a qualidade desse trabalho seja prejudicada. Mas onde a gestora acredita que seja mais forte é com o estudante mesmo, na participação do aluno e mais que na participação na permanência dele.

Porque a gente sabe de vários relatos sobre desistência do curso são em função de que o aluno não conseguia entrar no ambiente, não funcionava, não achava as coisas. Acho que é determinante nesse encantamento que o aluno precisa principalmente no início e que vai determinar se ele vai ficar ou não (Gestora F, 2:54).

Na visão da mesma gestora, os efeitos do Processo de Mediação administrativa que percebe não são tão evidentes quanto da Mediação educacional, mas eles existem. A exemplo disso, cita inclusive o nível de *stress* que a equipe fica quando o E-proinfo começa a dar problema repetidamente. É notório que a equipe fica muito mais estressada e as relações ficam prejudicadas por esse stress também sempre é um clima de tensão positiva que vai causar produtividade ou rendimento. E ele também acaba influenciando a credibilidade que da equipe com o ambiente quanto com quem formulou o curso.

Eu lembro que eu acordava de manhãzinha já tensa e já pensava no tanto de *e-mail* que eu ia ter me esperando na hora que eu abrisse a caixa. Eu ia dormir e era a primeira e a última coisa que eu fazia no dia. E aquilo gerava uma tensão muito grande. Eu acordava e sabia que ia ter 300 e-mails e eu sabia que não poderia resolver tudo naquele dia. Eu ficava irritada, eu ficava ansiosa, culpava, xingava um monte o E-proinfo todos os dias. Mas não resolveu. Mas no final deu tudo certo... Mas eu acho que a relação mais visível ainda é com o aluno (Gestora F, 2:60).

A gestora F destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja participação do aluno adequada e a atuação da equipe adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1 e na P1-C3. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Atuação da equipe também deve ser adequada. Esse arranjo se pode observar na P1-C1.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P1. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P1-C1, ou seja: “Quando a Participação do aluno é adequada, com Atuação da equipe também adequada e com a Ação do gestor adequada, poderá haver um Processo de Mediação educacional intenso e Mediação administrativa intenso”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que o Processo de Mediação educacional e administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciado por) Elementos internos, como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.2 - Processo de Mediação e Agentes externos

A segunda proposição da teoria (P2) sugere que Agentes externos estão associados ao Processo de Mediação e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Agentes externos com a variabilidade das propriedades da categoria Processo de Mediação. Assim, pode ser representada por:

P2: O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pelos Agentes externos.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações, arranjos ou composições da P2, que estão sintetizadas no Quadro 6, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 6 - Possíveis configurações da P2.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Agentes externos			Processo de Mediação	
	Relação com o governo federal	Relação com o governo estadual	Relação com a UFSC	Educacional	Administrativa
P2-C1	+	+	+	+	+
P2-C2	+	-	-	-	+
P2-C2'	-	+	+	-	+
P2-C3	-	+	-	+	-
P2-C3'	+	-	-	+	-
P2-C4	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P2:

P2-C1: Quando a **Relação com o governo federal** encontra condições favoráveis, a **Relação com o governo estadual** encontra condições favoráveis e a **Relação com a UFSC** encontra condições favoráveis, poderá haver **Processo de Mediação educacional intenso** e **Processo de Mediação administrativa intenso**.

P2-C2: Quando **Relação com o governo federal** encontra condições favoráveis, a **Relação com o governo estadual** encontra condições desfavoráveis e a **Relação com a UFSC** encontra condições desfavoráveis, poderá haver **Processo de Mediação educacional fraco** e **Processo de Mediação administrativa intenso**.

Varição da configuração P2-C2:

P2-C2': Quando a **Relação com o governo federal** encontra condições desfavoráveis, a **Relação com o governo estadual** encontra condições favoráveis e a **Relação com a UFSC** encontra condições favoráveis, poderá haver **Processo de Mediação educacional fraco** e **Processo de Mediação administrativa intenso**.

P2-C3: Quando a **Relação com o governo federal** encontra condições desfavoráveis, a **Relação com o governo estadual** encontra condições favoráveis e a **Relação com a UFSC** encontra condições

desfavoráveis, poderá haver **Processo de Mediação educacional intenso** e **Processo de Mediação administrativa fraco**.

Varição da configuração P2-C3:

P2-C3': Quando a **Relação com o governo federal** encontra condições favoráveis, a **Relação com o governo estadual** encontra condições favoráveis e a **Relação com a UFSC** encontra condições desfavoráveis, poderá haver **Processo de Mediação educacional intenso** e **Processo de Mediação administrativa fraco**.

P2-C4: Quando a **Relação com o governo federal** encontra condições desfavoráveis, a **Relação com o governo estadual** encontra condições desfavoráveis e a **Relação com a UFSC** encontra condições desfavoráveis, poderá haver **Processo de Mediação educacional fraco** e **Processo de Mediação administrativa fraco**.

Considerando as possíveis configurações da P2, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Para ela, o gestor precisa estar atento caso haja alguma mudança no ambiente, especialmente quanto ao Governo Federal. Uma eleição, no caso de mudança de ministro, acarretará em certo grau de mudanças nas lideranças e que seu trabalho poderá ser influenciado por essas mudanças. São questões pontuais, mas que vão interferir nas atividades do curso e o gestor precisa estar atento a isso.

Na visão da mesma gestora, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Para ela, no Processo de Mediação administrativa, essa interação, deve buscar manter um relacionamento, uma interação positiva com os envolvidos. Ela reforça que a família, os tutores e os alunos se sentem mais seguros, porque eles percebem “a energia dessa interação”. Porque a equipe terá um discurso e um modo de agir muito próximo e porque alguém da Secretaria da Educação fala alguma coisa, por exemplo, e a equipe do Projeto na UFSC, vai terá um discurso e um modo de agir muito próximo porque estará sabendo, mesmo coisas simples ou em questões de conflitos como o recebimento de reclamações e isso pode ser imediatamente sanado, pois se o desdobramento de um pequeno desentendimento pode dar um impacto grande e em cidade do interior, em cidade pequena, é maior ainda.

Ter um trabalho muito próximo com a Secretaria Estadual é muito importante, porque eles podem nos informar de situações mais pontuais, de cidades ou regiões e isso, com certeza, vai impactar também na mediação administrativa (Gestora A, 2:52).

A gestora A destaca que para haver Processo de Mediação educacional intenso é necessário que Relação com o Governo Federal encontre condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1. A gestora também destaca que para haver Processo de Mediação administrativa intenso, a Relação com o governo estadual deve encontrar condições favoráveis e a Relação com a UFSC deve encontrar condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P1-C1 e na P2-C2'.

Para a gestora B, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Ela destaca que dos três agentes externos, a principal influência seria principalmente o Governo Federal. O Governo Estadual, no desenho do curso, não teria uma influência muito grande. Ela exemplifica que, quando, por exemplo, o Projeto envolvia o estado do Paraná, a relação com a Secretaria Estadual era muito forte, pois eles tinham uma plataforma diferente, eles tinham toda uma realidade diferente. No entanto, nessa versão do curso, trabalha-se apenas com uma secretaria. A UFSC, no Processo de Mediação educacional, envolve mais a parte de relatórios ou algum processo que a equipe precise desenvolver internamente, mas acredita que isso não influencia no AVA.

A maior influência é do Governo Federal, que no caso deste curso, já vem com o desenho pronto, inclusive com a plataforma pronta, que hoje não é do nosso maior agrado, então com certeza há uma influência educacional nisso (Gestora B, 2:59).

Na visão da gestora B, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Para ela, a influência dos Agentes externos no administrativo seria no mesmo formato da influência educacional. A gestora não vê uma influência grande ou quase não há nada da esfera estadual e da UFSC, mas uma influência muito forte do Governo Federal, pela escolha do AVA, pelos relatórios. No caso, o ambiente E-proinfo, não permite ter uma configuração de relatórios, são os relatórios que tem e pronto, e não necessariamente

esses relatórios são aqueles melhores para que depois os gestores possam ter uma mediação com o aluno. Isso foi o fato que levou a ter um ambiente externo a este para que se pudesse ter um controle maior.

O MEC hoje nos pede relatórios que o E-proinfo não gera, então a gente tem que ter uma plataforma paralela, ficar alimentando duas plataformas para ter a informação necessária (Gestora B, 2:62).

A gestora B destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que Relação com o governo federal encontre condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1. Por outro lado, a gestora destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Relação com o governo federal deve encontrar condições favoráveis e, neste caso, a Relação com o governo estadual e a Relação com a UFSC não teriam influência significativa. Esse arranjo se pode observar na P2-C2.

Para o gestor C, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Para ele, normalmente o que se poderia dizer é que esses Agentes externos são os gestores dos gestores, porque na verdade todo mundo precisa se reportar a alguém, tem que ter um chefe, e no caso deste Projeto, os gestores precisam prestar conta para os órgãos que financiam o curso e que também são gestores em um nível mais alto, então como gestores do curso, especificamente, a equipe da UFSC precisa ter dados para poder relatar e reportar a situação do curso em todos os momentos, então estão sempre sendo cobrados, principalmente pelo MEC e pela própria UFSC de como as coisas estão transcorrendo

Se a gente não tiver os instrumentos adequados em mãos, a gente fica também andando às cegas, ou então a gente vai acabar tendo que buscar informação de outras formas, de uma maneira mais mecânica, mais manual (Gestor C, 2:58).

Na visão do gestor C, seria difícil separar o Processo de Mediação administrativa da educacional em relação aos Agentes externos. Ele coloca que, talvez no âmbito administrativo o impacto seja maior que na parte educacional. Isso se deve ao modelo adotado e nível de gestão os professores têm que resolver mais internamente a parte

educacional, talvez essa influência na parte educacional não seja tão forte.

Não dá para separar as duas coisas, se a gestão do curso não ocorrer da maneira adequada, vai refletir no resultado final que é o educacional, então eu diria que neste aspecto, talvez fosse uma influência indireta, mas passando mais pela gestão do que pelo educacional (Gestor C, 2:59).

O gestor C destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que Relação com o governo federal e a Relação com a UFSC encontrem condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1. Por outro lado, o gestor destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Relação com o governo federal deve encontrar condições favoráveis e, neste caso, a Relação com o governo estadual e a Relação com a UFSC não teriam influência significativa. Esse arranjo se pode observar na P2-C2.

Para o gestor D, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Na visão dele, a influência também ocorre, principalmente nos aspectos relacionados com o Governo Federal e quando o AVA apresenta falhas.

Então no caso, não vamos extrapolar para o Governo Federal, mas no caso do MEC, o caso o gestor do E-proinfo, que é quem diz que tem que começar em agosto, mas não precisaria ser, porque não é lei, ele sim tem grande influência, ou seja, em função dele, do estabelecimento de cronograma, somado com a falha técnica do E-proinfo, a gente tem uma grande quebra nas primeiras semanas (Gestor D, 2:57).

Na visão do mesmo gestor, o Governo Estadual, também influencia, principalmente, no processo de seleção dos alunos, pois a equipe tem um acordo técnico-político, com o Governo, porque os alunos são selecionados por meio de critérios técnicos.

A gente muda o sistema quando precisa, a gente evoluiu muito, tudo que vemos que podemos melhorar, nós fazemos. As decisões que a gente toma, são sempre com base nos dados que a gente tem. Então é cíclico. A gente tem dados, a gente

melhora ou não o ambiente. E essa melhora influencia a gente e a gente é influenciado pelo ambiente, pela condição do dado que a gente tem. A gente pretende fazer várias melhorias nesse sistema paralelo, que é uma questão de aprendizado. (Gestor D, 2:60).

O gestor D destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que Relação com o governo federal e a Relação com a UFSC encontrem condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1. Por outro lado, o gestor destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Relação com o governo federal e a Relação com o governo estadual devem encontrar condições favoráveis, já e a Relação com a UFSC não teria influência significativa. Esse arranjo se pode observar na P2-C1.

Para a gestora E, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelos Agentes externos. De acordo com ela, o Governo Federal, pode mudar algumas coisas, porque eles poderiam, não que tenham feito, mudar alguma forma de fazer em determinado momento, mas desde que o curso começou sempre foi o mesmo modelo. Já vê pouca influência do Governo Estadual no Processo de Mediação educacional, pois eles não interferem nada com o AVA.

O Governo Federal teria um papel mais forte porque é um curso do MEC. Um projeto que vem pelo MEC e até o servidores estão lá, então quando se tem algum problema com o sistema e se manda algum erro eles falam que tem que esperar a atualização do MEC. Eles que têm o poder, digamos assim... (Gestora E, 2:76).

Para a gestora E, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Para ela, como a parte administrativa envolve mais especificamente suprir as necessidades da equipe interna, essa equipe precisa desenvolver meios de obter as informações que são solicitadas principalmente pelo MEC:

Precisamos de um relatório que fale quantos alunos de tal lugar estiveram fazendo o curso, mas normalmente os relatórios estão pré-determinados... cada mês eles [MEC] pedem um relatório então a gente já prepara... o pessoal vai juntando os dados e vai fazendo o relatório para

mandar para eles. E daí tem o relatório final também. Tudo vem do MEC, o contato mais forte seria o MEC, só que algumas coisas vêm da UFSC que precisa passar para o MEC (Gestora E, 2:79).

A gestora E destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que Relação com o governo federal encontre condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1. A gestora destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Relação com o governo federal também deve encontrar condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1 e na P2-C2.

Para a gestora F, o Processo de Mediação influencia e é influenciado pelos Agentes externos. Para ela, quanto mais problemas que os gestores têm, principalmente com o Processo de Mediação educacional do E-proinfo, mais problemas a equipe terá com o tutor e isso acaba também impactando a Relação com o governo estadual, porque quanto mais problemas há com o Processo de Mediação educacional, menos alunos se tem e mais a se repassa isso para a Secretaria da Educação.

Com relação ao Governo Federal, as reuniões que eu participei lá em Brasília, e a preocupação sempre é número, eu lembro que na época a gente falou em ter o conteúdo em outro dispositivo e quanto ao próprio conteúdo e eles acham que o conteúdo é perfeito, não tem nada para ser melhorado e se tirar dessa mídia e passar para outras *off line*, vai distorcer o sentido da educação a distância, então eu não vejo os problemas de mediação educacional que a gente tem podendo influenciar alguma coisa com o Governo Federal, porque me parece que para eles não existe esse problema, de mediação educacional no E-proinfo. Essa é a sensação que eu tenho (Gestora F, 2:63).

A mesma gestora vê o Processo de Mediação educacional fraco com a própria UFSC, pois acredita que o Processo de Mediação administrativa vai influenciar na UFSC. A gestora somente consegue identificar nos problemas que tiveram, mas não foram propriamente problemas no Processo de Mediação administrativa do AVA, mas foram problemas institucionais. Tanto mediação educacional, quanto

administrativa via E-proinfo elas não tiveram nenhuma alteração, o que alterou foi a forma de trabalhar com elas, ou seja, fazendo uso do que elas proporcionam.

No Governo Estadual, com a Secretaria, os relatórios que a gente consegue gerar pelo outro sistema é fonte de informação valiosíssima para eles, porque a gente consegue fazer meso região e micro região, então eles têm um panorama do curso evidentemente, mas eles conseguem ter noção de como está funcionando cada NTE de cada uma das regiões... onde tem mais problema, onde não tem... eles conseguem estabelecer várias relações a partir desses relatórios que a gente pega para eles (Gestora F, 2:66).

A gestora E destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que Relação com o governo estadual encontre condições favoráveis. Para ela, não há preocupação do Governo Federal, com o Processo de Mediação educacional, de fato. Esse arranjo se pode observar na P2-C3. A gestora destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, a Relação com o governo estadual também deve encontrar condições favoráveis. Esse arranjo se pode observar na P2-C1 e na P2-C2'.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P2. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P2-C1, ou seja: “Quando a Relação com o governo federal encontra condições favoráveis, a Relação com o governo estadual encontra condições favoráveis e a Relação com a UFSC encontra condições favoráveis, poderá haver um Processo de Mediação educacional intenso e um Processo de Mediação administrativa intenso.”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que o Processo de Mediação educacional e administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciado por) Elementos externos, como a Relação com o governo federal, a Relação com o governo estadual e a Relação com a UFSC, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.3 - Processo de Mediação e Compreendendo a situação

A terceira proposição da teoria (P3) aponta que Compreensão da situação está associada ao Processo de Mediação e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Compreensão da situação com a variabilidade das propriedades da categoria Processo de Mediação. Assim, pode ser representada por:

(P3): O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pela Compreensão da situação.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações da P3, que estão sintetizadas no Quadro 7, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 7 - Possíveis configurações da P3.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Compreendendo a situação			Processo de Mediação	
	Criação de relatórios	Utilização de relatórios	Adequação de relatórios	Educacional	Administrativa
P3-C1	+	+	+	+	+
P3-C2	-	+	+	-	+
P3-C3	+	-	-	+	-
P3-C4	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P3:

P3-C1: Quando há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e há informações disponíveis para a **Adequação de relatórios**, poderá haver **Processo de Mediação educacional intenso** e **Processo de Mediação administrativa intenso**.

P3-C2: Quando não há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e há informações disponíveis para a **Adequação de**

relatórios, poderá haver **Processo de Mediação educacional** fraco e **Processo de Mediação administrativa** intenso.

P3-C3: Quando há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, não há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e não há informações disponíveis para a **Adequação de relatórios**, poderá haver **Processo de Mediação educacional** intenso e **Processo de Mediação administrativa** fraco.

P3-C4: Quando não há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, não há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e não há informações disponíveis para a **Adequação de relatórios**, poderá haver **Processo de Mediação educacional** fraco e **Processo de Mediação administrativa** fraco.

Considerando as possíveis configurações da P3, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pela Compreensão da situação, pois na visão da gestora essa compreensão atua como uma forma motivação da equipe. Às vezes, uma informação que pode aparentemente não ter impacto, citando o exemplo do aluno deficiente visual, mas o fato de saber que foi possível ter colaborado com um resultado como esse já faz com que os gestores estejam atentos para desdobramentos e casos que devem ser administrados pontualmente e que vão impactar e muito nos resultados do Projeto.

Foi uma informação adicional, pontual, que aparentemente não tinha nada a ver, mas quantos deficientes visuais temos? Então fizemos um vídeo para demonstrar para os outros alunos... então é um impacto (Gestora A, 2:58).

Para a mesma gestora, o Processo de Mediação administrativa também influencia e é influenciado pela Compreensão da situação. A gestora acredita que é fundamental a necessidade e a consciência de estar constantemente atenta na comunicação entre as instituições, nos prazos, citando o exemplo dos momentos em que há férias, falta de equipamento, enchente, várias informações pontuais que vão impactar no planejamento do trabalho e também o resultado dos relatórios.

Porque um determinado grupo deve um desempenho mais baixo que os demais? Você no

relatório é obrigado a justificar aquilo ali, no mínimo, se não tiver uma justificativa, você precisa explicar porque aquilo aconteceu perguntar porque aconteceu e ter o espírito de saber o que houve para não cometer o mesmo erro (Gestora A, 2:61).

A gestora A destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1 e P3-C2.

A gestora B percebe que o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pela Compreensão da situação. Segundo ela, na parte educacional, neste caso envolve principalmente os relatórios que proporcionam a visão da participação do aluno, o tempo que ele está demorando em cada módulo, o tempo de acesso em cada módulo, as notas. Ela destaca que os gestores também poderão ter uma mensuração do nível de dificuldade e do grau de dificuldade de cada atividade. A gestora não vê muito como a Adequação de relatórios no Processo de Mediação educacional e também não vê muito a sua criação.

A gestora B percebe que no Processo de Mediação educacional, neste contexto, é desenvolvido mais de um ano para o outro e durante o curso, é mais o de gestão e até por ser um curso padronizado. Os gestores não têm muito tempo de mudança no educacional, não há tempo, de alterar a atividade, um banco de questões já foi construído, então não tem muito que alterar nessa questão.

Para a gestora B, o Processo de Mediação administrativa influencia e é influenciado pela Compreensão da situação. Ela acredita que a parte da Compreensão da situação é usada muito mais no modo administrativo e pouco para o educacional. Ela cita que os gestores já dispõem de uma noção de relatórios por região, para saber que região está melhor, que região está pior, entretanto, precisam criar e adaptar novos relatórios em função de solicitações pontuais, especialmente do MEC.

Bom, aquela região de Laguna não está tão bem no curso, então vamos conversar com o tutor de Laguna, vamos ver o que aconteceu na

capacitação, será que a capacitação não foi boa? Ou o tutor de lá está deixando a desejar? (Gestora B, 2:68).

A gestora B destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, para a Utilização de relatórios e para a Adequação de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1.

Para o gestor C, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pela Compreensão da situação. Ele indica que essa relação estaria relacionada com a avaliação do desempenho do aluno, então os relatórios do nível de Mediação educacional, se referem mais ao aproveitamento, ao aprendizado do aluno. Ela se dá, principalmente na questão da avaliação educacional, no sentido tanto do processo educacional, como no individual, do aproveitamento do aluno... Para ele, influencia em tudo e o ideal é que quanto mais relatórios, ou seja, quanto menos os professores e tutores tiverem que se preocupar em criar instrumentos, se o AVA já propiciar os instrumentos de uma forma rápida, eficiente e objetiva, para registrar as informações, referentes à Mediação pedagógica, isso certamente faz com que o processo flua mais tranquilamente.

Já o Processo de Mediação administrativa também é influenciado e influencia a Compreensão da situação na visão do gestor C. Essa relação se dá, principalmente, na ótica do gestor, e assim também como o pessoal envolvido mais diretamente com o Processo de Mediação educacional que necessita de relatórios que propiciem esse controle, o acompanhamento, o pessoal de gestão também.

O AVA precisa ter um repertório razoável de instrumentos que possam fazer esse acompanhamento, e como existe muito uma situação, talvez até na parte de gestão, mais do que na parte pedagógica, onde surgem imprevistos, do ponto de vista de gestão, talvez seja mais necessário ainda essa questão da criação de novos relatórios, que eventualmente não foram previstos (Gestor C, 2:68).

Para o gestor C, a equipe acaba contornando uma deficiência ou uma falha do AVA, porque o AVA não propicia determinado relatório ou não como tirar determinada informação de uma maneira rápida, e às vezes a equipe tem que usar a criatividade ou alguma alternativa para buscar a informação. Na gestão, para ele, talvez seja mais forte ainda essa questão da criação de relatórios, porque os gestores lidam mais com situações imprevistas, no nível de gestão do que talvez no nível pedagógico.

O gestor C destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1. O gestor também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, para a Utilização de relatórios e para a Adequação de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1.

Para o gestor D, o Processo de Mediação educacional deveria ser influenciado e influenciar a compreensão da situação, embora não ocorra de forma satisfatória:

A partir do momento que o tutor e o próprio orientador consegue interpretar, consegue ter o dado a mão, de forma rápida, no momento que precisa, ele consegue tomar uma decisão rápida do andamento daquela turma (Gestor D, 2:63).

O Processo de Mediação administrativa é influenciado e influencia a Compreensão da situação na visão do gestor D. Para ele, a mediação influencia na decisão de demitir ou não demitir, se o tutor permanece ou não. Para isso, o gestor analisa o quadro pedagógico que é o desempenho da turma. Mas vai tomar uma ação administrativa que é eliminar ou capacitar o tutor. Então o Sistema Paralelo influencia administrativamente e é influenciado pelo ciclo de desenvolvimento da ferramenta. Para ele, a influência mais forte no Processo de Mediação administrativa é a utilização de relatórios. Mas como a ferramenta foi toda desenvolvida pela equipe, todos os aspectos são muito evidentes. Então cada um desses mecanismos é muito trabalhado pela equipe, porque a equipe é pequena. Mas a criação dos relatórios tem um momento que é importante, a partir do *feedback* dos tutores. Para ele, a criação, é dolorosa, porque a equipe é pequena, e nunca se tem todas as ferramentas que gostaria de ter, mas conclui que o que influenciaria mais seria a utilização de relatórios.

O gestor D destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1. O gestor também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios. Esse arranjo se pode observar também na P3-C1.

Para a gestora E, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pela Compreensão da situação. Para ela, o Processo de Mediação educacional está relacionado com as atividades dos alunos e do conteúdo, não estaria relacionada diretamente com a parte dos relatórios, mas as informações que nascem da parte educacional criam relatórios. Já no caso do Processo de Mediação administrativa, haveria a influência de forma direta, pois, segundo ela, é para ver esses resultados, de quantos acessos foram feitos, quem que respondeu o que, também é ligado com o educacional, quem respondeu, daí se vê a nota, por exemplo, só que a parte administrativa utilizaria esses dados para fazer análises:

A gestora E destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1 e na P3-C2.

Para a gestora F, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pela Compreensão da situação. Ela destaca que a mediação educacional pobre que o AVA traz para a equipe, faz usar outros recursos, que é o outro sistema que foi desenvolvido para acompanhar, principalmente, no que se refere ao educacional, se o aluno está ou não fazendo as atividades. A gestora destaca que o tempo que o aluno fica no ambiente se consegue ver no E-proinfo, mas essa medição é pobre, no sentido de simplório, de pouco.

Para a gestora F, o Processo de Mediação administrativa certamente vai influenciar muito a Compreensão da situação, mas a educacional, ela não tem certeza se vai influenciar tanto a Compreensão da situação, porque acha que o acompanhamento se o aluno desistiu, se ele está fazendo, como estão as notas, é administrativo, não educacional.

A principal influência que ele [AVA] causou, foi gerar um outro sistema, foi fazer... dar o *start* para

a gente gerar um outro sistema, pra ter essa compreensão da situação. Porque através dele a gente não conseguia ter essa compreensão real e em tempo hábil (Gestora F, 2:72).

A gestora F destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Utilização de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, para a Utilização de relatórios e para a Adequação de relatórios. Esse arranjo se pode observar na P3-C1.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P3. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P3-C1, ou seja: “Quando há informações disponíveis para a Criação de relatórios, há informações disponíveis para a Utilização de relatórios e há informações disponíveis para a Adequação de relatórios, poderá haver um Processo de Mediação educacional intenso e um Processo de Mediação administrativa intenso”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que o Processo de Mediação educacional e administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciado pela) Compreensão da situação, como a Criação, a Utilização e a Adequação de relatórios, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.4 - Processo de Mediação, Sensações do gestor no uso do AVA e Compreensão da situação

A quarta proposição da teoria (P4) sugere que Compreensão da situação pode moderar a associação entre o Processo de Mediação e as Sensações do gestor no uso do AVA e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Processo de Mediação com a variabilidade das propriedades da categoria Sensações do gestor no uso do AVA, sendo esta associação moderada pela variabilidade das propriedades da categoria Compreensão da situação. Assim, pode ser representada por:

P4: O Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, pode influenciar e ser influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações da P4, que estão sintetizadas no Quadro 8, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 8 - Possíveis configurações da P4.

Possíveis Configurações	Categorias						
	Sensações do gestor no uso do AVA		Compreendendo a situação			Processo de Mediação	
	Expectativas	Frustrações	Criação de relatórios	Utilização de relatórios	Adequação de relatórios	Educacional	Administrativa
P4-C1	+	-	+	+	+	+	+
P4-C2	+	+	-	+	+	-	+
P4-C3	-	-	+	-	-	+	-
P4-C4	-	+	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P4:

P4-C1: Quando há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e informações disponíveis para a **Adequação de relatórios** poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações e **Processo de Mediação educacional intenso** e **Processo de Mediação administrativa intenso**.

P4-C2: Quando não há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e há informações disponíveis para a **Adequação de relatórios** poderá haver muitas Expectativas e muitas Frustrações e **Processo de Mediação educacional fraco** e **Processo de Mediação administrativa intenso**.

P4-C3: Quando há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, não há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e não há informações disponíveis para a **Adequação de relatórios** poderá haver poucas Expectativas e poucas Frustrações e

Processo de Mediação educacional intenso e Processo de Mediação administrativa fraco.

P4-C4: Quando não há informações disponíveis para a **Criação de relatórios**, não há informações disponíveis para a **Utilização de relatórios** e não há informações disponíveis para a **Adequação de relatórios** poderá haver poucas **Expectativas** e muitas **Frustrações** e **Processo de Mediação educacional fraco** e **Processo de Mediação administrativa fraco**.

Considerando as possíveis configurações da P4, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, o Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, influencia e é influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA:

Se você compreender a situação, você pode evitar, acompanhar e intervir e isso é positivo, tanto na educacional quanto na administrativa. Mas quando você não compreende a situação, você não consegue intervir de jeito nenhum (Gestora A, 2:64).

A gestora A destaca que para haver tanto Processo de Mediação educacional quanto administrativa intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios, neste caso, poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações. Esse arranjo se pode observar na P4-C1.

Para a gestora B, o Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, influencia e é influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA. Porém ela destaca que trabalhar com o E-proinfo é sempre uma frustração, mesmo a educacional. Porque o sistema é muito complicado e isso se deve porque a compreensão da situação da gestora, os relatórios do E-proinfo são muito ruins.

Se hoje eu for tentar, por exemplo, gerar um relatório de todos os meus alunos eu travo o sistema, o sistema não hoje a capacidade de gerar um relatório de todos os alunos, não tem capacidade de processamento, então eu acho que

nesse caso o educacional, a minha sensação seria mais de frustração (Gestora B, 2:71).

Na visão da gestora B, na parte administrativa, teria os dois lados: as frustrações e expectativas.

Apesar de todas as mudanças... de gerar relatórios, de compreender a situação de ter uma ação de mudança, esperando um resultado completamente diferente, mas não foi um resultado completamente diferente. Foi um resultado melhor, mas não tão melhor quanto a gente esperaria. A sensação ali, a gente teve uma expectativa muito grande a partir dos relatórios que tínhamos, mas não sei se a frustração foi tão grande... não foi tão grande, mas também não foi tão boa, tão positiva assim (Gestora B, 2:73).

A gestora B destaca que para haver tanto um Processo de Mediação educacional quanto administrativa intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios, neste caso, poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações. Entretanto, ela coloca que o Processo de Mediação educacional, no caso do Projeto, sempre é calcado mais em frustrações do que em expectativas. Esse arranjo se pode observar na P4-C3. Ela destaca que no Processo de Mediação administrativa há os dois lados: expectativas e frustrações. Este arranjo se pode observar na P4-C1.

Para o gestor C, o Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, influencia e é influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA. Ele acredita que a sensação tem muito a ver com a relação do gestor com o instrumento. Por exemplo, quando se começa a usar um AVA, ou seja, qualquer tipo de instrumento de gestão, se depara com um ser bem ou malsucedido, dependendo da demanda, o gestor vai buscar o recurso para tentar suprir essa demanda, se aquele recurso existe, se é adequado, se ele responde, de uma forma boa, a sensação do gestor é uma sensação de satisfação.

Na parte de mediação educacional, os problemas não foram tanto de não ter os recursos, mas de qualidade de funcionamento dos recursos existentes, na verdade a frustração do gestor acaba

sendo decorrente... porque o gestor não usa exatamente o AVA nas suas tarefas pedagógicas (Gestor C, 2:71).

Para o gestor C, a equipe sente imediatamente um problema na dimensão administrativa. Se o MEC pede um relatório, a UFSC pede uma informação e os gestores vão ao AVA e procuram essa informação e percebem que não conseguem obtê-la, isso causa uma frustração, mas também terão que buscar uma forma de resolver o problema. A informação precisa ser buscada de alguma forma, e é preciso buscar alternativas, recursos fora do AVA para poder suprir essas demandas.

O gestor C destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios, neste caso, poderá haver poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações. Esse arranjo se pode observar na P1-C3. Ele destaca que no Processo de Mediação administrativa fraco ocorre principalmente em função da falta de informações para criação de relatórios, o que gera muitas frustrações. Este arranjo se pode observar na P4-C4.

Para o gestor D, o Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, influencia e é influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA. Embora ele acredite que haja mais frustrações do que expectativas.

Então a gente teve um momento de expectativa que foi criando a ferramenta, objetivando ter dados e resultados melhores e depois tivemos um momento de frustração, porque a gente percebeu que tivemos dados similares ao ano que não tínhamos a ferramenta. Então tivemos os dois momentos. Nós fizemos um esforço para ter o relatório e tivemos um componente, não sei se interno ou externo, mas um componente da parte do aluno, que não muda muito a questão (Gestor D, 2:70).

No caso do Processo de Mediação administrativa o gestor reconhece o mesmo processo, ou seja, a questão da educacional, não tem criação, utilização de relatórios... ele coloca que os gestores só fazem a criação, a utilização e a Adequação de relatórios na parte administrativa. Na parte educacional, o que os gestores fizeram foi um planejamento da

disciplina. O planejamento do formato do curso, por exemplo, tirar o perfil de edição do tutor. E nisso tinham a compreensão das limitações do sistema, o que acabou gerando mais expectativa e pouca frustração.

A gente sentiu que em 2010 deixamos o tutor com mais permissões e a gente teve muito problema, 2013-2014 a gente já tirou e nosso projeto segue tranquilo. O funcionamento do nosso curso é bem tranquilo e apesar de funcionar bem a gente tem um desempenho que a gente considera baixo do ponto de vista da evasão. Um componente que a gente pensa em ser concorrente das oportunidades dos alunos. A gente só tem a informação que a evasão é distribuída de forma diferente dentro do Estado (Gestor D, 2:71).

O gestor D destaca que em geral, o Processo de Mediação educacional é fraco, pois não há informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios, neste caso, há poucas Expectativas e muitas Frustrações. Esse arranjo se pode observar na P4-C4. Ele destaca que no Processo de Mediação administrativa intensa ocorre quando há informações disponíveis para a criação, a utilização e adequação de relatórios. Este arranjo se pode observar na P4-C1.

Para a gestora E, o Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, influencia e é influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA:

Problemas e expectativas estão relacionados, pois no caso do ambiente a gente ficava bem agoniado, meio que pessoal se acostumou, ah caiu, ah normalmente cai... só que não é legal isso, deveria funcionar sempre... (Gestora E, 2:99).

A gestora E destaca que para haver tanto Processo de Mediação educacional quanto administrativa intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios, neste caso, poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações. Esse arranjo se pode observar na P4-C1.

Para a gestora F, o Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, influencia e é influenciado pelas Sensações do gestor no uso do AVA. Ela sinaliza que acessar o relatório, por exemplo, de quantos problemas houve no dia, de quantas horas o ambiente ficou fora do ar, enfim, números de evasão. Para ela no início sempre se tem uma expectativa muito alta e a medida em que o curso vai avançando e os problemas vão surgindo, novos problemas vão surgindo, as vezes se encontra a solução ótima, mas na maioria das vezes não. Isso, certamente vai impactar nas expectativas e frustrações:

[...] aí a gente teve problema das bolsas que atrasaram e elas foram pagas semana passada, os tutores trabalharam o curso inteiro sem receber, isso também impactou no rendimento do curso e a gente sabe que vai acabar impactando no trabalho do tutor e na evasão depois e ai acaba gerando uma frustração de uma coisa que a gente não tinha como resolver (Gestora F, 2:82).

A gestora F destaca que para haver tanto um Processo de Mediação educacional quanto administrativa intenso é necessário que haja informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios, neste caso, poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações. Esse arranjo se pode observar na P4-C1.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P4. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P4-C1, ou seja: “Quando há informações disponíveis para a Criação de relatórios, informações disponíveis para a Utilização de relatórios e informações disponíveis para a Adequação de relatórios poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações e Processo de Mediação educacional intenso e Processo de Mediação administrativa intenso”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que o Processo de Mediação educacional e administrativa do AVA moderado pela Compreensão da situação, pode influenciar e ser influenciado pelas sensações de frustração e expectativas do gestor, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.5 - Sensações do gestor no uso do AVA e Intenções do gestor no uso do AVA

A quinta proposição da teoria (P5) aponta que Intenções do gestor no uso do AVA estão associadas à Sensações do gestor no uso do AVA e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Intenções do gestor no uso do AVA com a variabilidade das propriedades da categoria Sensações do gestor no uso do AVA. Assim, pode ser representada por:

P5: As Sensações do gestor no uso do AVA podem influenciar e ser influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações da P5, que estão sintetizadas no Quadro 9, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 9 - Possíveis configurações da P5.

Possíveis Configurações	Categorias					
	Intenções do gestor no uso do AVA				Sensações do gestor no uso do AVA	
	Planejamento	Acompanhamento	Interferência	Previsão	Expectativas	Frustrações
P5-C1	+	+	+	+	+	+
P5-C2	-	-	-	-	-	+
P5-C3	+	+	+	+	+	-
P5-C4	+	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P5:

P5-C1: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito **Acompanhamento**, muita **Interferência** e muita **Previsão**, poderá haver muitas **Expectativas** e muitas **Frustrações**.

P5-C2: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há pouco Acompanhamento, pouca Interferência e pouca Previsão, poderá haver poucas Expectativas e muitas Frustrações.

P5-C3: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, muita Interferência e muita Previsão, poderá haver muitas Expectativas e poucas Frustrações.

P5-C4: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco Acompanhamento, pouca Interferência e pouca Previsão, poderá haver poucas Expectativas e poucas Frustrações.

Considerando as possíveis configurações da P5, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, as Sensações do gestor no uso do AVA influenciam e são influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Ela destaca que quando o indivíduo tem um sentimento, uma intuição, por isso que o ambiente do grupo é importante e também essa liderança distribuída ajuda muito, porque tem fases que uma pessoa está mais cansada e sobrecarregada e podemos ter apoio dos outros coordenadores. Essa sensação de que a intenção influencia muito é suficientemente alta para se ter um cuidado especial com a equipe.

A gestora A destaca que para haver a Sensação de muita expectativa deve haver Intenções do gestor no uso do AVA voltadas para muito acompanhamento, especialmente da equipe. Esse arranjo se pode observar na P5-C3.

Na visão da gestora B, as Sensações do gestor no uso do AVA também influenciam e são influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Ela destaca que os gestores têm uma expectativa muito grande com relação aos dados e informações que vão precisar para planejar. E para fazer o planejamento serão necessários dados, para acompanhar precisará de dados, para intervir e precisará de dados para prever.

Não adianta, por exemplo, eu ter a reclamação de um aluno e o resto está satisfeito, é claro que sempre é importante uma informação, mas eu preciso de um contexto geral até para lidar com um número grande de alunos, mas infelizmente, o sistema hoje como a gente tem, o E-proinfo não permite (Gestora B, 2:75).

A gestora B destaca que para haver a Sensação de muita expectativa deve haver Intenções do gestor no uso do AVA voltadas para planejamento frente à cenário adequado, muito acompanhamento, muita interferência e muita previsão. Esse arranjo se pode observar na P5-C1. Por outro lado, ela coloca que a Sensação de muita frustração ocorre quando há pouco acompanhamento propiciado pelo AVA. Esse arranjo se pode observar na P5-C1 e na P5-C2.

Na visão do gestor C, as Sensações do gestor no uso do AVA também influenciam e são influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Ele cita o exemplo de que a mesma equipe atuou em várias edições do Projeto e como já sabiam das suas deficiências, então acabam criando instrumentos. Já partiram do pressuposto de que determinados recursos, que se esperava que houvesse, não existiam, então para contornar isso, *a priori*, já foram buscar esses recursos para contornar esses problemas.

A sensação do gestor influencia no sentido de contornar aquilo que o gestor percebe que é uma deficiência do AVA, isso se dá através do aporte de outros recursos para poder suprir essas deficiências (Gestor C, 2:77).

O gestor C destaca que para haver a Sensação de muita expectativa devem haver Intenções do gestor no uso do AVA voltadas para planejamento frente à condições adequadas e muita intervenção (no sentido de melhorias). Esse arranjo se pode observar na P5-C3.

Na visão do gestor D, as Sensações do gestor no uso do AVA também influenciam e são influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Para ele, as funções do gestor são feitas através de reuniões de grupo, pois o pessoal que “coloca a mão na massa” no AVA são os tutores e os orientadores de tutoria, então eles dão *feedback* para os gestores, e a partir disso, o desenho do curso pode ser alterado.

Levando para as sensações, vamos ampliar essas sensações do gestor, ela influencia e é influenciada. A gente planeja, a gente acompanha, a gente interfere, gente muda datas se for necessário... (Gestor D, 2:73).

O gestor D destaca que para haver a Sensação de muita expectativa deve haver Intenções do gestor no uso do AVA voltadas para planejamento frente à cenário adequado, muito acompanhamento,

muita interferência e muita previsão. Esse arranjo se pode observar na P5-C1.

Na visão da gestora E, as Sensações do gestor no uso do AVA também influenciam e são influenciadas pelas intenções do gestor no uso do AVA. Isso ocorre porque a equipe busca aprender e fazer melhor da próxima vez. Então, o planejamento, a forma que a equipe planeja sempre inclui o aprendizado anterior, então tudo o que se percebeu antes, tenta fazer depois de uma forma mais fácil, mais produtiva e melhor.

No caso do AVA, inicialmente a gente abriu várias opções para os tutores, mas dava erro, pois o tutor entrava em lugar que ele não deveria ir, aí a gente aprendeu, aí tira todas as permissões ou coloca exatamente o que ele precisa e aí faz isso e funciona bem, porque ele já não vai naquele lugar, porque antes aparecia para ele e agora não aparece mais... (Gestora E, 2:102).

A gestora E destaca que para haver a Sensação de muita expectativa devem haver Intenções do gestor no uso do AVA voltadas para planejamento frente às condições adequadas e muito acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P5-C3.

Na visão da gestora F, as Sensações do gestor no uso do AVA também influenciam e são influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Para ela, a sensação de frustração que tem ao usar o E-proinfo é que leva a criar mecanismos paralelos. Se a equipe se sentisse satisfeita não os usava. É comum a sensação, não só entre os gestores, mas entre tutores também da frustração como “tentar entrar em um lugar e não funciona”.

Segundo ela, normalmente a tutoria é uma atividade que faz além do trabalho. Já faz em horas alternativas. E os tutores alegam que precisam ficar tentando entrar no sistema o dia todo ou ficar tentando entrar a cada cinco minutos. Isso gera nos tutores principalmente irritação e instabilidade, porque eles não sabem que horas vão conseguir trabalhar e não têm todas as horas para trabalhar. Gera uma agonia, uma angústia, não só nos tutores, mas na equipe de gestores também.

A gestora F destaca que a Sensação de muita frustração ocorre quando há pouco acompanhamento propiciado pelo AVA. Esse arranjo se pode observar na P5-C1 e na P5-C2.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P5. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P5-C1, ou seja: “Quando o Planejamento encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, muita Interferência e muita Previsão, poderá haver muitas Expectativas e muitas Frustrações”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que as Sensações do gestor no uso do AVA podem influenciar e ser influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA, como Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.6 - O Processo de Mediação e Intenções do gestor no uso do AVA

A sexta proposição da teoria (P6) sugere que Intenções do gestor estão associadas ao Processo de Mediação e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Intenções do gestor no uso do AVA com a variabilidade das propriedades da categoria Processo de Mediação. Assim, pode ser representada por:

P6: O Processo de Mediação pode influenciar e ser influenciado pelas Intenções do gestor no uso do AVA.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações da P6, que estão sintetizadas no Quadro 10, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 10 - Possíveis configurações da P6.

Possíveis Configurações	Categorias					
	Intenções do gestor no uso do AVA				Processo de Mediação	
	Planejamento	Acompanhamento	Interferência	Previsão	Educacional	Administrativa
P6-C1	+	+	+	+	+	+
P6-C2	+	+	+	+	-	+
P6-C3	+	-	-	-	+	-
P6-C4	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P6:

P6-C1: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito **Acompanhamento**, há muita **Interferência** e há muita **Previsão**, poderá haver um **Processo de Mediação educacional** intenso e um **Processo de Mediação administrativa** intenso.

P6-C2: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito **Acompanhamento**, há muita **Interferência** e há muita **Previsão**, poderá haver um **Processo de Mediação educacional** fraco e um **Processo de Mediação administrativa** intenso.

P6-C3: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco **Acompanhamento**, há pouca **Interferência** e há pouca **Previsão**, poderá haver um **Processo de Mediação educacional** intenso e um **Processo de Mediação administrativa** fraco.

P6-C4: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há pouco **Acompanhamento**, há pouca **Interferência** e há pouca **Previsão**, poderá haver um **Processo de Mediação educacional** fraco e um **Processo de Mediação administrativa** fraco.

Considerando as possíveis configurações da P6, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, o Processo de Mediação influencia e é influenciado pelas Intenções do gestor no uso do AVA, pois para ela, o Processo de Mediação administrativa é o principal motor, o principal alimentador de mudanças necessárias, de novos planejamentos, de modos de acompanhar, de intervir e prevenir. Segundo ela, “se não tiver uma Mediação administrativa de qualidade, nada muda, pois os gestores irão continuar fazendo as mesmas coisas e cometendo os mesmos erros” (Gestora A, 2:71).

A gestora A destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso é necessário que haja Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão. Esse arranjo se pode observar na P6-C1.

Na visão da gestora B, o Processo de Mediação educacional influencia e é influenciado pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Para ela, o Processo de Mediação educacional influencia porque é um dado do gestor, então não adianta, por exemplo, ter um planejamento que o curso vai durar três meses e ver pela mediação educacional que os alunos não conseguem fazer o curso todo em três meses. Então o tempo para essa mediação educacional tem que ser o necessário, para permitir o andamento curso, daí as outras ações de gestão, não adianta também ter uma ação prévia de gestão e não ter conforme os dados da mediação, então o Processo de Mediação vai influenciar a intenção do gestor, com certeza e é influenciado também.

Ainda para a gestora B, o mesmo se aplica no Processo de Mediação administrativa, pois vai influenciar a Intenção do gestor e é influenciado por ela. A gestora acredita que até mais do que a educacional e acha que ela pode e deve influenciar a intenção do gestor, e deverá ser influenciada também de acordo com a intenção do gestor.

A gente está de novo com a intenção do gestor, mudando de novo, o desenho do curso, a gente quer fazer os encontros presenciais antes da data que a gente tinha, tudo, então a gente tem todo um planejamento e uma mediação para isso, uma mediação administrativa para isso, se vai ocorrer a gente ainda não sabe porque vai depender de repasse de recurso, mas o planejamento já começou agora para isso (Gestora B, 2:81).

A gestora B destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja cenário favorável para o Planejamento. Esse arranjo se pode observar na P6-C1 e na P6-C3. A

gestora destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que também haja cenário favorável para o Planejamento. Esse arranjo se pode observar na P6-C1 e na P6-C2.

Para o gestor C, a influência do Processo de Mediação educacional também ocorre, na medida em que o projeto pedagógico do curso tem uma influência muito grande do repertório de recursos que o AVA oferece. Segundo ele, não adianta o gestor do curso separar gestão de educação, mas o gestor do curso tem uma influência, mesmo num nível abstrato maior, no projeto pedagógico do curso, e ele influencia de alguma forma, nesse aspecto, no sentido de pensar na organização do curso, nos recursos que imagina que podem vir a ser utilizados pelos professores e *designers* instrucionais. A influência se dá na medida em que, se o AVA não oferece todos os recursos, que o projeto pedagógico do curso pode demandar, o gestor terá que buscar alternativas, por exemplo, se o AVA não oferecesse o recurso fórum e o gestor prevê que o curso vai ter fórum, ele vai ter que ir atrás, então nesse sentido, seria uma influência.

Cada vez mais, a demanda por instrumentos pedagógicos é muito grande, porque surgem novas mídias, novas formas e o AVA tem que responder, se o AVA não responde (Gestor C, 2:80).

Ainda para o gestor C, a influência administrativa é bastante forte, porque além do projeto pedagógico do curso, tem o projeto operacional do curso, por exemplo, onde o curso vai ser oferecido, em que escopo geográfico, em que cidades ele vai ser oferecido, quais serão os critérios de distribuição das turmas, qual vai ser o critério de seleção de tutores, a logística do curso, onde os tutores estarão alocados, quer dizer, ligado ao projeto pedagógico do curso, tem o projeto logístico operacional, e esse projeto tem uma forte dependência dos instrumentos de gestão.

Se o AVA também não corresponde, a gente precisa buscar alternativas e recursos para poder fazer isso, então a mediação administrativa, influencia nesse sentido, quer dizer, tendo como ponto de partida o projeto pedagógico do curso e a logística para implementar esse projeto pedagógico (Gestor C, 2:83).

O gestor C destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja cenário favorável para o Planejamento e muita Interferência. Esse arranjo se pode observar na P6-C1. O gestor também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que também haja cenário favorável para o Planejamento. Esse arranjo se pode observar na P6-C1 e na P6-C2.

O gestor D não vê o Processo de Mediação em si, mas vê mais pela restrição técnica da ferramenta, e aí nesse sentido sim, influencia muito porque em função da restrição técnica teve um esforço de planejamento, um redesenho da proposta pedagógica do curso.

Interferência aqui eu estou entendendo como se fosse uma mudança de planos, eu entendo que muito menos, porque o processo é muito rápido, o processo de educação a distância é muito rápido (Gestor D, 2:76).

Para o gestor D, o Processo de Mediação administrativa também pode influenciar e ser influenciado pelas Intenções do gestor no uso do AVA, principalmente na questão dos dados que a equipe tem hoje. Ele ressalta que só têm dados porque dispõem do Sistema Paralelo.

Então o acompanhamento hoje só é possível no nível do gestor, orientadores e gestão pedagógica, por meio desse sistema administrativo que a gente criou e que permite que um orientador que coordena vinte tutores, consiga enxergar os dados necessários com menos cliques na forma de extrato estatístico (Gestor D, 2:80).

O gestor D destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja cenário favorável para o Planejamento, muito Acompanhamento e muita Previsão. Esse arranjo se pode observar na P6-C1. O gestor também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que também haja cenário favorável para o Planejamento e muito Acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P6-C1.

Para a gestora E, o Processo de Mediação educacional pode influenciar e ser influenciado pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Entretanto, para ela, a influência seria pouca, porque se planeja como que será feita a parte de atividades, o planejamento do curso em si, da

parte pedagógica sendo mais do tutor, é a parte da gestão que decidiu, se vai manter as atividades que estavam no módulo ou se vai juntar a atividade tal com um texto um pouco diferente, para que os alunos tenham mais facilidade de ver. Porque a parte do gestor, a parte administrativa, também se preocupa com a parte pedagógica, inicialmente, na parte do planejamento em si, então acredita que neste caso influencia sim. Na verdade, para a gestora, a parte de gestão permite a administração de datas, das atividades, então essa parte de planejamento é feita pelo gestor mesmo.

A gente se preocupa com a data que será para o aluno, até o início do curso, a gente vê, quando serão as férias, toda essa parte a gente faz o planejamento para ser melhor para o aluno. Essa parte seria mais o acompanhamento (Gestora E, 2:92).

Para a gestora E, no caso do Processo de Mediação administrativa, poderia ser influenciado pelo tipo de informações que vão ser geradas depois, por exemplo, relatório de uma coisa ou de outra. Com o tempo os gestores foram percebendo que esses relatórios seriam mais interessantes, ou de que precisam de mais informação, então essa parte seria a parte de planejamento, do que vai ser solicitado em termos de relatório. Porque num primeiro momento, havia um relatório de notas, só que depois se passou a querer saber as notas e quero saber também a média, tipo, informações adicionais. Primeiro foi pedido uma coisa, só que depois com o tempo se viu que podia ter mais informações relevantes sobre o andamento do curso.

A gestora E destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja cenário favorável para o Planejamento, muito Acompanhamento e muita Previsão. Esse arranjo se pode observar na P6-C1. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que também haja cenário favorável para o Planejamento e muito Acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P6-C1.

Para a gestora F, a influência entre o Processo de Mediação e as Intenções do gestor no uso do AVA ocorre e é recíproca, porque pensando no gestor, tanto no gestor do curso como um todo, quanto o tutor, a equipe vai pensar em mecanismos para tentar suprir as deficiências que essa mediação educacional do E-proinfo possui. E então a equipe vai tentar pensar em outras soluções, para tentar

minimizar o efeito disso no aluno. Então acredita que, tanto o Processo de Mediação educacional quanto administrativa, influenciam desde o planejamento, do acompanhamento e da interferência.

Em uma outra pesquisa que a gente fez, os tutores falaram que quanto mais eles conversavam naquele grupo fechado, melhor eram as contribuições no fórum... (Gestora F, 2:76).

A gestora F destaca que para haver um Processo de Mediação educacional intenso é necessário que haja cenário favorável para o Planejamento, muito Acompanhamento e muita Interferência. Esse arranjo se pode observar na P6-C1. A gestora também destaca que para haver um Processo de Mediação administrativa intenso, é necessário que haja cenário favorável para o Planejamento, muito Acompanhamento e muita Interferência. Esse arranjo se pode observar na P6-C1.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P6. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P6-C1, ou seja: “Quando o Planejamento encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver um Processo de Mediação educacional intenso e um Processo de Mediação administrativa intenso”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que as Intenções do gestor no uso do AVA podem influenciar e ser influenciadas pelo Processo de Mediação, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.7 - Agentes externos e Intenções do gestor no uso do AVA

A sétima proposição da teoria (P7) sugere que Intenções do gestor no uso do AVA estão associadas Agentes externos e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Intenções do gestor no uso do AVA com a variabilidade das propriedades da categoria Agentes externos. Assim, pode ser representada por:

P7: Os Agentes externos podem influenciar e ser influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações da P7, que estão sintetizadas no Quadro 11, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 11 - Possíveis configurações da P7.

Possíveis Configurações	Categorias						
	Intenções do gestor no uso do AVA				Agentes externos		
	Planejamento	Acompanhamento	Interferência	Previsão	Relação com o governo federal	Relação com o governo estadual	Relação com a UFSC
P7-C1	+	+	+	+	+	+	+
P7-C2	+	-	-	-	+	-	+
P7-C3	+	+	+	-	-	+	-
P7-C4	+	-	-	-	+	-	-
P7-C5	-	+	+	+	-	+	+
P7-C6	-	-	+	-	-	-	+
P7-C7	-	+	+	+	-	+	-
P7-C8	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P7:

P7-C1: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições favoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições favoráveis e **Relação com a UFSC** em condições favoráveis.

P7-C2: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco Acompanhamento, há pouca Interferência e há pouca Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições favoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições desfavoráveis e **Relação com a UFSC** em condições favoráveis.

P7-C3: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há pouca Previsão,

poderá haver **Relação com o governo federal** em condições desfavoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições favoráveis e **Relação com a UFSC** em condições desfavoráveis.

P7-C4: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco Acompanhamento, há muita Interferência e há pouca Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições favoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições desfavoráveis e **Relação com a UFSC** em condições desfavoráveis.

P7-C5: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições desfavoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições favoráveis e **Relação com a UFSC** em condições favoráveis.

P7-C6: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há pouco Acompanhamento, há muita Interferência e há pouca Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições desfavoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições desfavoráveis e **Relação com a UFSC** em condições favoráveis.

P7-C7: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições desfavoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições favoráveis e **Relação com a UFSC** em condições desfavoráveis.

P7-C8: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há pouco Acompanhamento, há pouca Interferência e há pouca Previsão, poderá haver **Relação com o governo federal** em condições desfavoráveis, **Relação com o governo estadual** em condições desfavoráveis e **Relação com a UFSC** em condições desfavoráveis.

Considerando as possíveis configurações da P7, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, os Agentes externos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA:

Às vezes, no nosso dia a dia, a gente fala que mudando ou não o MEC vamos continuar desenvolvendo o Projeto, vamos continuar fazendo o melhor... (Gestora A, 2:77).

Entretanto ela coloca que os Agentes externos influenciam, pois no início, quando a equipe está planejando principalmente, mas depois que o programa está em andamento, as influências são as financeiras. Porém adverte que há poucas influências de grande impacto, porque aquilo já foi aprovado nas instâncias do MEC que enviou para a UFSC que chamou a Secretaria da Educação, portanto o curso já está em andamento. A intervenção deles é na política de aprovar a ação do curso, aprovação de bolsas e dar continuidade mínima, sendo muito mais relacionada com a equipe. A intervenção maior é na rotina de uma escola, de uma família, de uma comunidade. No decorrer não, mas é mais no início essa intervenção.

A gestora A destaca que para haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento e pouca Interferência. Esse arranjo se pode observar na P7-C1.

Para a gestora B, os Agentes externos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Para ela, essa influência é muito forte, segundo ela “completamente, 200 por cento”. A gestora ilustra o exemplo desse ano:

A gente está em um ano que o orçamento ainda não foi votado, a gente queria começar o curso em maio, hoje não vejo expectativa de começar em maio, se começar em agosto como a gente começou nos outros anos... ótimo, mas a gente sabe, e já tivemos duas experiências que começando em agosto, fica apertado, porque a gente precisaria de cinco meses para terminar o curso, em dezembro a gente sabe que não dá para fazer (Gestora B, 2:87).

Para a gestora B, a equipe enfrentou a transição na esfera estadual somente em um ano, logo após as eleições, então mudavam as orientações do Governo. O Governo Estadual influencia muito os gestores do Projeto:

Agora a gente vai mudar um pouco isso de novo, a gente até vai disponibilizar para todos, mas vamos ter escolas pré-selecionadas, talvez até por uma questão de logística que é muito importante nesse curso também, no caso da atuação do tutor

presencial, então influencia também por causa do Governo Estadual (Gestora B, 2:88).

Para a mesma gestora, a UFSC também influencia as intenções do gestor no uso do AVA. Segundo ela, se a UFSC demora em fazer todo o processo, esse curso é um curso descentralizado, é um recurso que vem para o orçamento da UFSC e a UFSC passa esse recurso para a fundação, que depois vai ajudar no gerenciamento desses recursos financeiros. Se os gestores tiverem, por exemplo, na UFSC uma política de não repassar esses recursos para as fundações, o curso seria paralisado, pois não haveria como fazer o pagamento de pessoas externas.

A gestora B destaca que para haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento e pouca Interferência. Esse arranjo se pode observar na P7-C1.

Para o gestor C, os Agentes externos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Essa influência também ocorre uma vez que no nível de gestão do curso, os agentes externos talvez tenham uma influência maior ainda, os agentes internos teriam mais essa questão pelo histórico das experiências anteriores, mas os agentes externos têm também uma questão de que mudam diretrizes, mudam a forma, do próprio financiamento, do aporte de custos de curso.

Antes era centralizado no MEC, direto para o Projeto, e agora o recurso veio através do orçamento da Universidade, internamente o fluxo administrativo mudou completamente o processo de gestão financeira, por uma influência externa, por uma decisão do MEC. É uma questão mais técnica do MEC... (Gestor C, 2:89).

O gestor C destaca que para haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis, o Planejamento encontra cenário favorável e muito Acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P7-C1.

Para o gestor D, os Agentes externos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Segundo ele, há uma forte interferência do Governo Federal, pois ele influencia fortemente as intenções e mais do que isso a própria hipótese de ter ou

não o curso depende da aprovação do orçamento. Na visão dele, o Governo Estadual influencia minimamente, pois vai influenciar no planejamento, só do processo seletivo. No acompanhamento eles influenciam quando é solicitado, por exemplo, quando há casos de escola que não liberam o laboratório para os alunos. A interferência e previsão não têm interferência. Segundo o gestor D, a UFSC tem uma forte influência, no processo do curso poder existir ou não, pois o curso só pode existir no momento que o recurso foi liberado para ele.

A gente sofreu bastante, no mês de maio, ainda, tínhamos uma indefinição se o curso ia ou não começar. A gente já tinha edital de tutor na rua, a gente já tinha edital de aluno porque não tínhamos mais prazo e o nosso recurso não estava liberado, então influencia fortemente. Isso influencia todo o processo, na expectativa do curso ser aprovado (Gestor D, 2:84).

O gestor D destaca que para haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis, o Planejamento encontra cenário favorável e muito Acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P7-C1.

Para a gestora E, os Agentes externos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Ela exemplifica indicando que se o Projeto foi definido para começar em determinada data, só que o MEC ainda não liberava, então não tinha como iniciar o curso.

Se o Projeto já está em andamento eu acho que é menos, mas antes disso, até a liberação total, a gente tinha planejado antes, de começar no primeiro semestre e fazer dois porque o MEC também tinha falado, em semestre 1 e semestre 2, só que não dá, porque eles liberam muito tarde então a gente não consegue fazer, então a gente foi obrigado a fazer o planejamento para o segundo semestre só, então por isso a gente faz só no segundo semestre mesmo, se organiza desde o começo o AVA, porque tem que fazer a seleção das pessoas, fazer a implementação do site e tudo isso a gente faz desde o começo... é todo um procedimento (Gestora E, 2:109).

Na visão da gestora E, o Governo estadual não influencia tanto. O mesmo se aplica à UFSC, porque se a Universidade não libera a equipe também não consegue fazer. Mas essas questões são mais a parte administrativa, mais parte burocrática, pois com o curso em andamento eles não interferem.

O atraso das bolsas, isso foi uma questão ruim que aconteceu, mas o pessoal continuou trabalhando, mas a gente fica preocupado, pois o pessoal começa a perguntar, e às vezes pode acontecer de alguém dizer que não quer mais, não posso mais trabalhar porque não estou recebendo, daí o pessoal tem que ver como arrumar isso, felizmente esse ano não aconteceu isso, de ter que procurar alguém porque alguém parou de trabalhar, teve no início, desistência, sim, mas o normal, mas não por aquele problema que seria gerado pelo Governo ou pela UFSC (Gestora E, 2:110).

A gestora E destaca que para haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis, o Planejamento encontra cenário favorável e muito Acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P7-C1.

Para a gestora F, os Agentes externos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Principalmente o Governo Federal, pois a maioria dos relatórios é feito para atender ao MEC.

E o MEC, o ano passado trocou de relatório quatro vezes. Quatro vezes a gente teve que mandar e ele trocou e pedia coisas diferentes nos quatro meses. Esse ano ele está pedindo a mesma coisa até agora... Então a cada nova mudança que o MEC pede, acaba influenciando na nossa forma de fazer as coisas aqui (Gestora F, 2:89).

Na visão da gestora F, no âmbito da UFSC também houve algumas mudanças, que acabou incorporando algumas alterações dentro da rotina para atender demandas da reitoria, também questões de acompanhamento e participação deles. E o Governo estadual, através da Secretaria da Educação, antes a equipe um contato mais distante, mas

houve a mudança de duas das pessoas que trabalham nessa pasta e também, em razão deles, mudou algumas coisas.

O MEC, por exemplo, muda de opinião todo mês. Mas se a gente tiver que escolher que vai atender, se é o aluno e a equipe ou se é o Governo Federal, a gente vai acabar sempre atendendo, na nossa gestão, para fazer os relatórios para atender primeiro eles e depois as nossas demandas internas. Eles são os chefões... (Gestora F, 2:91).

A gestora F destaca que para haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis, o Planejamento encontra cenário favorável e muito Acompanhamento. Esse arranjo se pode observar na P7-C1.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P7. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P7-C1, ou seja: “Quando o Planejamento encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, há pouca Interferência e há muita Previsão, poderá haver Relação com o governo federal em condições favoráveis, Relação com o governo estadual em condições favoráveis e Relação com a UFSC em condições favoráveis”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que as Intenções do gestor no uso do AVA podem influenciar e ser influenciadas pelos Agentes externos, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.1.8 - Elementos internos e Intenções do gestor no uso do AVA

A oitava proposição da teoria (P8) propõe que Intenções do gestor no uso do AVA estão associadas a Elementos internos e vice-versa. A utilização do AVA na gestão da EaD é orientada em função da relação da variabilidade das propriedades da categoria Intenções do gestor no uso do AVA com a variabilidade das propriedades da categoria Elementos internos. Assim, pode ser representada por:

P8: Os Elementos internos podem influenciar e ser influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA.

A seguir, são indicados exemplos de possíveis configurações da P8, que estão sintetizadas no Quadro 12, em função da variação dimensional das propriedades das categorias: alta (+) ou baixa (-).

Quadro 12 - Possíveis configurações da P8.

Possíveis Configurações	Categorias						
	Intenções do gestor no uso do AVA				Elementos Internos		
	Planejamento	Acompanhamento	Interferência	Previsão	Participação do aluno	Atuação da equipe	Ação do gestor
P8-C1	+	+	+	+	+	+	+
P8-C2	+	-	+	+	+	-	+
P8-C3	+	-	-	-	+	+	-
P8-C4	+	-	+	-	+	-	-
P8-C5	-	+	+	+	-	+	+
P8-C6	+	+	+	+	-	-	+
P8-C7	-	+	-	-	-	+	-
P8-C8	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Pode-se inferir as seguintes configurações para P8:

P8-C1: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito **Acompanhamento**, há muita **Interferência** e há muita **Previsão**, poderá haver uma **Participação do aluno** adequada, uma **Atuação da equipe** adequada e uma **Ação do gestor** adequada.

P8-C2: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco **Acompanhamento**, há muita **Interferência** e há muita **Previsão**, poderá haver uma **Participação do aluno** adequada, uma **Atuação da equipe** não adequada e uma **Ação do gestor** adequada.

P8-C3: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco **Acompanhamento**, há pouca **Interferência** e há pouca **Previsão**, poderá haver uma **Participação do aluno** adequada, uma **Atuação da equipe** adequada e uma **Ação do gestor** não adequada.

P8-C4: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há pouco Acompanhamento, há muita Interferência e há pouca Previsão, poderá haver uma **Participação do aluno adequada**, uma **Atuação da equipe não adequada** e uma **Ação do gestor não adequada**.

P8-C5: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver uma **Participação do aluno não adequada**, uma **Atuação da equipe adequada** e uma **Ação do gestor adequada**.

P8-C6: Quando o **Planejamento** encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver uma **Participação do aluno não adequada**, uma **Atuação da equipe não adequada** e uma **Ação do gestor adequada**.

P8-C7: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há muito Acompanhamento, há pouca Interferência e há pouca Previsão, poderá haver uma **Participação do aluno não adequada**, uma **Atuação da equipe adequada** e uma **Ação do gestor não adequada**.

P8-C8: Quando o **Planejamento** encontra cenário desfavorável, há pouco Acompanhamento, há pouca Interferência e há pouca Previsão, poderá haver uma **Participação do aluno não adequada**, uma **Atuação da equipe não adequada** e uma **Ação do gestor não adequada**.

Considerando as possíveis configurações da P8, são apresentadas percepções dos gestores, indicando **como** e **porque** as relações que compõem o arcabouço da teoria podem se manifestar:

Para a gestora A, os Elementos internos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA:

Como isso acontece... por exemplo, essa questão da gente dar mais valor para o perfil do aluno, de onde, de que regiões, qual a região que tem mais empresas de tecnologia? Buscar contatos com associações de empresas... Às vezes você não consegue influenciar e ser influenciado para agir no processo que está em andamento, mas certamente isso vai mudar suas decisões futuras, eu costumo achar também que quando você se conscientiza com uma informação como essa isso já traz uma compreensão melhor para o processo também (Gestora A, 2:74).

A gestora A destaca que para haver Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor Adequada, o Planejamento encontra cenário favorável, muita Interferência (no sentido de melhoria) e muita Previsão. Esse arranjo se pode observar na P8-C1.

Na visão da gestora B, os Elementos internos também influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Na influência, ela coloca que o gestor fará todo o planejamento da equipe:

Se eu for selecionar um tutor, eu preciso de um cara ligado em redes sociais, ligado em *Whatsapp*, que tenha uma comunicação rápida, que procure novas formas de ensinar para o aluno, então que o meu planejamento, as minhas intenções como gestor é que eu tenha, por exemplo, um curso mais ativo, isso vai me gerar um processo de seleção de equipe diferente do processo usual... então eu tenho que pensar muito no público que eu estou atendendo ali (Gestora B, 2:84).

Para ela, os aspectos internos são influenciados e vão influenciar a partir do resultado deles, vão influenciar o processo de planejamento, acompanhamento, interferência e previsão e vão ser influenciados a partir do *feedback* que o gestor terá dessas atividades dos alunos, da atuação da equipe e da própria atuação do gestor.

A gestora B destaca que para haver Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor Adequada, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento, muita Interferência (no sentido de melhoria) e muita Previsão. Esse arranjo se pode observar na P8-C1.

Para o gestor C, os Elementos internos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Segundo ele, um dos principais papéis do gestor é tentar cumprir as metas e os objetivos que o Projeto se propõe, por exemplo, oferecendo o curso dentro de todo o estado de Santa Catarina, foi uma diretriz e uma meta a ser alcançada, os elementos internos, partindo do histórico de experiências anteriores, passaram a influenciar e cada vez influenciam mais, na medida em que o curso vai tendo novas edições.

A gente percebe que determinadas escolas dão mais apoio, a divulgação do curso e

principalmente a resposta às inscrições acontecem melhor em determinadas condições, que influenciam essas situações, tanto a participação do aluno, dos diretores de escola e as demais pessoas envolvidas, então são elementos internos (Gestor C, 2:86).

Segundo esse gestor, outra questão interessante é sobre os tutores. A equipe busca manter um histórico de atuação dos tutores e na hora de fazer a seleção dos tutores, leva em consideração a atuação deles nas edições anteriores. Ele enfatiza que esse pode ser um exemplo de influência de elementos internos, que seria a equipe de tutores, nas ações de edição do curso.

O gestor C destaca que para haver Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor Adequada, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento, muita Interferência (no sentido de melhoria) e muita Previsão. Esse arranjo se pode observar na P8-C1.

Para o gestor D, os Elementos internos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Na sua visão, a Atuação da equipe e ação do gestor elas influenciam e são influenciadas, com certeza são fortemente influenciadas. A equipe tem um grau de autonomia muito grande e qualquer decisão vai ser implementada, tanto no processo de planejamento, acompanhamento, interferência e previsão. Uma restrição a isso é a capacidade técnica de desenvolver, então tem o tempo de desenvolvimento de qualquer coisa.

Então não adianta eu sonhar com um relatório mirabolante se não vou ter tempo de implementar esse relatório. Então ela tem forte poder de influência e é influenciada pela intenção, porém tem as restrições da capacidade técnica de operar (Gestor D, 2:81).

Na visão desse gestor, a Participação do aluno influencia e influenciou mais no processo de planejamento do que nos demais e o Planejamento influencia, principalmente, na questão do processo seletivo. Segundo ele, a equipe ao longo dos anos foi desenvolvendo mecanismos para tentar pegar o “melhor do melhor aluno”, a pessoa que entendemos que terá mais chance de terminar o curso, então o nosso processo seletivo hoje é baseado nisso. E isso influencia e é influenciado pelo planejamento. O acompanhamento, também pela implementação

das ferramentas que a equipe elaborou. A Interferência, equipe não faz, por opção, a não ser que seja obrigatório.

Nós tivemos um caso, e enchente em uma região, e tivemos que deslocar o calendário deles, pois a escola estava sendo usada como abrigo, por força externa, tivemos que fazer uma interferência. A previsão é possível pelo Sistema Paralelo, mas ainda é muito incipiente. Como o E-proinfo só permite que a atividade esteja liberada depois do processo concluído, e vou ter a minha informação no final do prazo, não consigo ir extraindo a informação do processo dia a dia (Gestor D, 2:82).

O gestor D destaca que para haver Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor Adequada, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento, muita Interferência (no sentido de melhoria) e pouca Previsão. Esse arranjo se pode observar na P8-C1.

Na visão da gestora E, os Elementos internos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Segundo ela, se houve o planejamento, por exemplo, a inscrição vai ser desse jeito, nessa data, depois eles começam as aulas nessa data...

Todas as semanas têm reuniões com os orientadores. Ai os orientadores falam se os seus tutores estão ok, ou não estão ok. Ou os tutores estão preocupados porque estão com pouca participação dos alunos, por isso que também a gente criou o *Facebook*, para chamar os alunos, pessoal falou que funcionou, não sei se muito melhor, mas ajudou (Gestora E, 2:106).

A gestora E destaca que para haver Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor Adequada, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento, muita Interferência (no sentido de melhoria) e pouca Previsão. Esse arranjo se pode observar na P8-C1.

Para a gestora F, os Elementos internos influenciam e são influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA. Os Elementos internos, vão influenciar as intenções do gestor no uso do AVA, tanto que tudo que a equipe faz é para tentar acompanhar, pois, segundo ela, o trabalho é todo a distância, pelo menos 90% é a distância.

O desempenho do tutor é um elemento que acho que pode entrar como atuação da equipe e vai influenciar nas intenções do gestor, tanto que muitos dos nossos tutores, o mau desempenho deles nos mostrou falhas nossas... e isso acabou mudando nossas intenções e frustrações a partir dessa compreensão do que estava acontecendo (Gestora F, 2:87).

A gestora F destaca que para haver Participação do aluno adequada, Atuação da equipe adequada e Ação do gestor Adequada, o Planejamento encontra cenário favorável, muito Acompanhamento, muita Interferência (no sentido de melhoria) e pouca Previsão. Esse arranjo se pode observar na P8-C1.

A partir da visão dos gestores, se validou, empiricamente, nos dados, possíveis configurações da P8. Ressalta-se que a ênfase dos gestores privilegiou a configuração P8-C1, ou seja: “Quando o Planejamento encontra cenário favorável, há muito Acompanhamento, há muita Interferência e há muita Previsão, poderá haver uma Participação do aluno adequada, uma Atuação da equipe adequada e uma Ação do gestor adequada”. Ao final desta seção, pode-se demonstrar que as Intenções do gestor no uso do AVA podem influenciar e ser influenciadas pelos Elementos internos, revelando elementos da estrutura e do processo, ou seja, de como e porque essa relação ocorre no âmbito da presente teoria substantiva.

7.2 - A TEORIA E POSSÍVEIS CENÁRIOS

Para Strauss e Corbin (2008), consequências ocorrem sempre que houver ação/interação ou que sua falta for assumida em resposta a uma questão ou a um problema ou para administrar ou manter uma determinada situação sob controle. Há consequências pretendidas e há consequências não pretendidas. Ao delinear essas consequências, buscando explicar como elas se alternam a situação e afetam o fenômeno em questão pode garantir explicações mais completas ao pesquisador. Consequências podem ser singulares ou múltiplas, podem ter duração variada, podem ser visíveis para a pessoa, mas não para os outros ou para os outros e não para a pessoa, podem ser também imediatas ou cumulativas, reversíveis ou não reversíveis, previstas ou imprevistas, seu impacto pode ser restrito ou amplo.

A partir das configurações de cada uma das proposições indicadas na seção anterior, são apresentados quatro cenários ou consequências (STRAUSS e CORBIN, 2008), oriundos da hipótese fundamental, a título de exemplificar aplicações⁶⁵ da teoria dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD:

7.2.1 - Cenário 1: otimista

O primeiro cenário ilustra uma consequência pretendida, que pode caracterizar uma possível conjuntura ideal e otimista, no que diz respeito à orientação dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Neste caso, o Processo de Mediação administrativa e educacional atuam, de forma sinérgica, no que se pode caracterizar como “sintonia positiva”. O cenário pode ser exemplificado da seguinte forma:

Quando a utilização do AVA na gestão do Projeto Aluno integrado se caracteriza por um PROCESSO DE MEDIAÇÃO⁶⁶ **educacional**⁶⁷ e **administrativa** intensos⁶⁸, então as INTENÇÕES DO GESTOR NO USO DO AVA de **planejamento** encontram cenário favorável, há muito acompanhamento, previsão e interferência (P6-C1)⁶⁹, os ELEMENTOS INTERNOS como **participação do aluno, atuação da equipe e ação do gestor** seriam adequados (P1-C1) e as Relações com os AGENTES EXTERNOS como o **governo federal**, com o **governo estadual** e com a **UFSC** apresentam condições favoráveis (P2-C1). Neste caso, há informações disponíveis para a **criação de relatórios**, há informações disponíveis para a **utilização de relatórios** e há informações disponíveis para a **adequação de relatórios** (P3-C1) e as SENSACIONES DO GESTOR são caracterizadas por muitas expectativas e poucas frustrações (P4-C1; P5-C3; P7-C1; P8-C1).

⁶⁵ Outros cenários poderão ser elaborados a partir de distintas configurações possíveis.

⁶⁶ Categorias indicadas em caixa alta.

⁶⁷ Propriedades indicadas em negrito.

⁶⁸ Variações dimensionais indicadas em sublinhado.

⁶⁹ Configuração da proposição (apresentada na seção anterior) correspondente à relação apresentada pelo cenário.

7.2.2 - Cenário 2: apatia educacional

O segundo cenário ilustra uma consequência não pretendida, que pode caracterizar uma conjuntura de otimismo, mas apenas no que diz respeito dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD sob a ótica dos gestores, entretanto, problemas e deficiências nas atividades desenvolvidas pela equipe e estudantes podem caracterizar problemas de ordem educacional. Neste caso, apenas o Processo Mediação administrativa é intenso. O cenário pode ser exemplificado da seguinte forma:

Quando a utilização do AVA na gestão do Projeto Aluno integrado se caracteriza por um PROCESSO DE MEDIAÇÃO **educacional fraco** e um PROCESSO DE MEDIAÇÃO **administrativa intenso**, então as INTENÇÕES DO GESTOR NO USO DO AVA de **planejamento** encontram cenário favorável, há muito acompanhamento, interferência e previsão (P6-C2); os ELEMENTOS INTERNOS como **participação do aluno** e **atuação da equipe** não são adequadas e **ação do gestor** é adequada (P2-C2) e a Relação com os AGENTES EXTERNOS como o **governo federal** encontra condições favoráveis ou desfavoráveis, a Relação com o **governo estadual** encontra condições desfavoráveis ou favoráveis e a Relação com a **UFSC** encontra condições desfavoráveis ou favoráveis, (P2-C2 ou P2:C2'). Neste caso, não há informações disponíveis para a **criação de relatórios**, há informações disponíveis para a **utilização de relatórios** e há informações disponíveis para a **adequação de relatórios** (P3-C2) e as SENSACIONES DO GESTOR são caracterizadas por muitas expectativas e muitas frustrações (P4-C2; P5-C1; P7-C1; P8-C6).

7.2.3 - Cenário 3: apatia gerencial

O terceiro cenário ilustra uma consequência não pretendida, que pode caracterizar a conjuntura de apatia do gestor, no que diz respeito dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Neste caso, problemas e deficiências nas atividades desenvolvidas pelos gestores podem caracterizar problemas de ordem administrativa. Neste

caso, apenas o Processo de Mediação educacional é intenso. O cenário pode ser exemplificado da seguinte forma:

Quando a utilização do AVA na gestão do Projeto Aluno integrado se caracteriza por um PROCESSO DE MEDIAÇÃO **educacional** intenso e um PROCESSO DE MEDIAÇÃO **administrativa** fraco, então as INTENÇÕES DO GESTOR NO USO DO AVA de **planejamento** encontram cenário favorável, há pouco acompanhamento, **interferência** e **previsão** (P6-C3), os ELEMENTOS INTERNOS como **participação do aluno**, **atuação da equipe** são adequados e **ação do gestor** é não adequada (P1-C3) e a Relação com os AGENTES EXTERNOS como o **governo federal** encontra condições desfavoráveis ou favoráveis, a Relação com o **governo estadual** encontra condições favoráveis ou desfavoráveis e a Relação com a **UFSC** encontra condições desfavoráveis, (P2-C3 ou P2:C3'). Neste caso, há informações disponíveis para a **criação de relatórios**, não há informações disponíveis para a **utilização de relatórios** e não há informações disponíveis para a **adequação de relatórios** (P3-C3) e as SENSACIONES DO GESTOR são caracterizadas por poucas expectativas e poucas frustrações (P4-C3; P5-C4; P7-C4; P8-C3).

7.2.4 - Cenário 4: pessimista

O quarto cenário ilustra uma consequência não pretendida pelos gestores, que pode caracterizar uma possível pior conjuntura, onde a ação de todos os envolvidos apresenta deficiências e isso repercute nos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Neste caso, o Processo de Mediação administrativa e educacional atuam, no que se pode caracterizar como um fenômeno com elevado grau de “entropia”. O cenário pode ser exemplificado da seguinte forma:

Quando a utilização do AVA na gestão do Projeto Aluno integrado se caracteriza por um PROCESSO DE MEDIAÇÃO **educacional** e **administrativa** fracos, então as INTENÇÕES DO GESTOR NO USO DO AVA de **planejamento** encontram cenário desfavorável, há pouco acompanhamento, **interferência** e **previsão** (P6-C4), os ELEMENTOS INTERNOS como **participação do aluno**,

atuação da equipe e ação do gestor não são adequados (P1-C4) e a Relação com os AGENTES EXTERNOS como o **governo federal** encontra condições desfavoráveis, a Relação com o **governo estadual** encontra condições desfavoráveis e a Relação com a **UFSC** encontra condições desfavoráveis (P2-C4). Neste caso, não há informações disponíveis para a **criação de relatórios**, não há informações disponíveis para a **utilização de relatórios** e não há informações disponíveis para a **adequação de relatórios** (P3-C4) e as SENSACIONES DO GESTOR são caracterizadas por poucas expectativas e muitas frustrações (P4-C4; P5-C2; P7-C8; P8-C8).

Os quatro cenários/consequências apresentados permitem visualizar a aplicação da teoria proposta por esta pesquisa, indicando possibilidades de configurações, oriundas da hipótese fundamental e das proposições P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

7.3 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo se buscou relacionar processo à estrutura para que se pudesse avançar na construção da teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD. Conforme indicado por Strauss e Corbin (2008), as relações entre as categorias podem ser implícitas ou mesmo sutis e que o pesquisador precisa se preocupar em não ocupar uma posição dogmática frente aos dados. Neste sentido, o importante não é classificar o tipo de relação, de forma estritamente técnica, mas explorar em que condições ela ocorre ou não, buscando-se ampliar a abrangência explicativa da teoria. Para isso, a partir da hipótese fundamental da teoria, se buscou trazer exemplos de possíveis configurações das proposições, função da variação dimensional das propriedades das categorias como alta (+) ou baixa (-), que permitiram investigar condições e seus possíveis efeitos em cada proposição e no esquema teórico como um todo.

As conexões entre as seis categorias foram exploradas por meio de oito proposições. Também foram trazidos subsídios teóricos para nortear a integração das categorias. Essa integração permitiu formar um arcabouço relacional, com foco na categoria central, que foi validado pelos gestores e, empiricamente, nos dados.

Se buscou ilustrar a teoria a partir de quatro cenários distintos: (1) cenário “otimista”, onde há sinergia entre a ação de gestores, equipe e

alunos, com muitas expectativas e poucas frustrações do gestor; (2) cenário “de apatia educacional” onde há comportamento deficiente das atividades da equipe e dos alunos, com muitas expectativas e muitas frustrações do gestor; (3) cenário “de apatia gerencial” onde há comportamento irregular das atividades desenvolvidas pelos gestores, com poucas expectativas e poucas frustrações do gestor e, (4) cenário “pessimista”, onde há comportamento deficiente tanto dos gestores, da equipe e dos alunos, com poucas expectativas e muitas frustrações do gestor.

É necessário reconhecer que a oscilação dos dados e a não convergência de visões dos gestores em relação às variações dimensionais das propriedades pode ampliar o valor explicativo da teoria. Ressalta-se embora o objetivo não fosse alcançar essa convergência, ela foi importante, para que se pudesse observar as visões predominantes frente ao processo explorado. Neste sentido, houve a hegemonia do que se pode entender como “visões otimistas” dos gestores, daí a maior ênfase ao Cenário 1, envolvendo o Processo de Mediação administrativa e educacional em sintonia positiva. Essa visão pode ainda ilustrar as outras configurações aqui apresentadas, de forma a também validá-las, de forma indireta, pelo que pode ser identificado, na configuração dos outros três cenários.

Em seguida, o próximo capítulo buscará explorar o processo central desta teoria substantiva, buscando definir seus mecanismos de ação/interação.

8 - PROCESSO CENTRAL DA TEORIA

Após a apresentação da hipótese fundamental, da discussão das proposições relacionais entre as categorias que compõem o esquema teórico e da ilustração de possíveis consequências, o objetivo deste capítulo é definir os mecanismos de ação/interação do processo central, relacionando-os com o esquema teórico, atingindo assim o quarto objetivo específico deste estudo.

Buscando dar subsídios à análise que segue, são apresentados alguns conceitos que à nortearam. Para Strauss e Corbin (2008, p. 162), processo “pode ser descrito como uma série de sequências evolutivas de ação/interação que ocorrem no tempo e no espaço, mudando ou algumas vezes permanecendo inalteradas, em resposta à situação ou ao contexto”. Além de analisar os dados buscando propriedades e dimensões, o pesquisador deve procurar olhar para a ação/interação, leia-se “para o processo”, acompanhando-o para verificar se muda, como muda ou o que permite que permaneça inalterado em função de condições estruturais.

Na visão dos mesmos autores, o processo é caracterizado como uma natureza transformativa e seus diversos formatos, ritmos, compassos, todos relacionados a um determinado objetivo. Ele ocorre dentro de um conjunto de condições ou de um contexto situacional e também demonstra a capacidade de pessoas, organizações e grupos de responder a situações nas quais se encontram ou moldar essas situações. O pesquisador deve trazer o processo para a análise, pois esta é uma parte essencial na construção de uma teoria. “O processo nos dados é representado por acontecimentos e fatos que podem ou não ocorrer em formas ou sequências contínuas” (STRAUSS e CORBIN, p. 164).

O processo pode ser localizado em um contexto e a forma como é conceitualizado ou descrito pode variar. Ele pode ser examinado em termos de sequências ou de mudanças na natureza da ação/interação ou como estágios ou fases (STRAUSS e CORBIN). Neste sentido, é necessário observar a ação/interação, acompanhando seu movimento, sequência e mudança e como se desenvolve em resposta às mudanças no contexto ou nas condições. Além de dar à teoria um sentido ou um movimento, ao analisar os processos, o pesquisador deve também buscar integrar e descobrir ou confirmar variações nas categorias. Examinar os dados buscando identificar como ação/interação pode mudar no decorrer do tempo e no espaço e em resposta às forças contingentes, também pode revelar padrões e conectar as categorias.

Na próxima seção é apresentada a categoria central, que compreende o Processo de Mediação. Em seguida, sua dinâmica de ação/interação é discutida e, ao final, todos componentes da teoria substantiva proposta por este estudo são sumarizados, permitindo a proposição de um paradigma.

8.1 - A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO

Para Strauss e Corbin (2008) é fundamental que o processo seja conectado à estrutura, ou seja, é preciso buscar o alinhamento de ações/interações com as condições e a forma como elas evoluem de um estágio para outro. As variações, dentro de uma determinada fase e como os resultados de um conjunto de ações/interações alimentam o contexto para fazer parte de condições que influenciam o próximo conjunto de ações/interações também devem ser trazidas para análise.

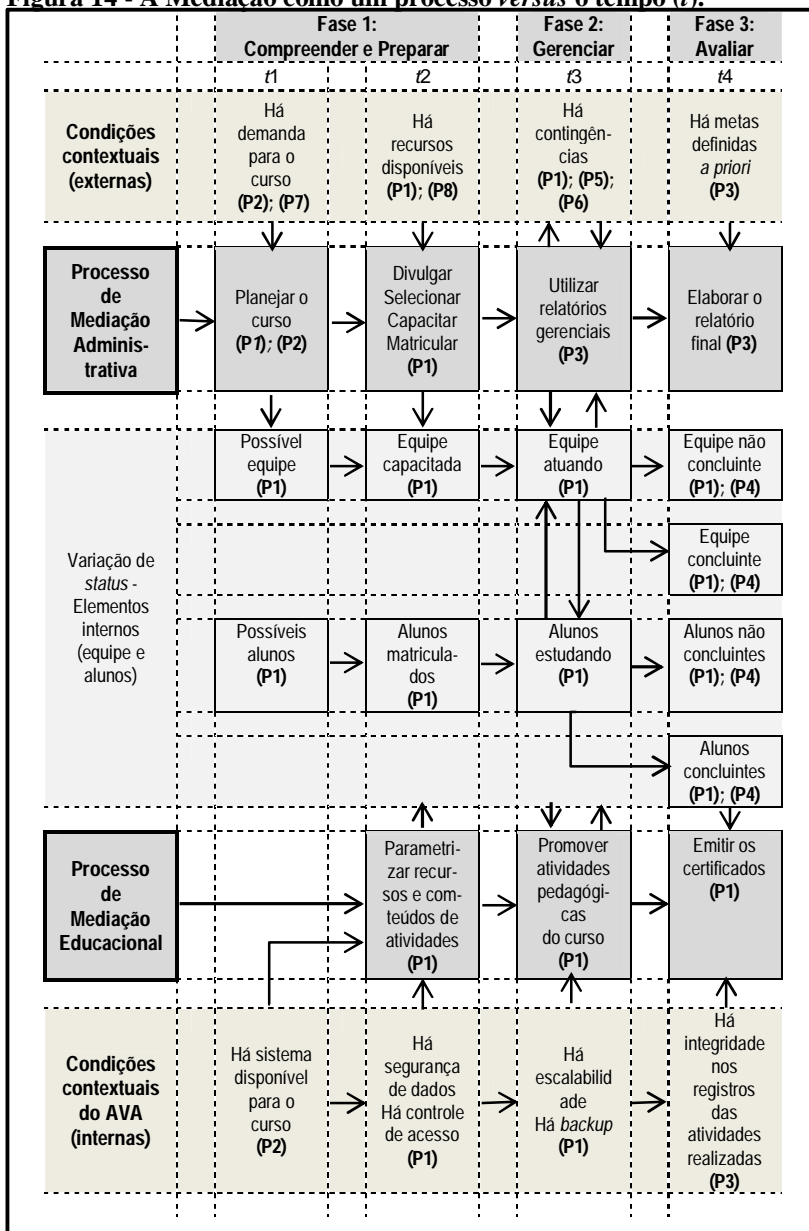
Os autores colocam que o processo pode ser uma linha organizadora ou a categoria central do estudo. Entretanto, independentemente do papel desempenhado, o processo apresenta diferentes perspectivas e dá subsídios de como os acontecimentos associados à teoria se desenvolvem. “A teoria sem processo perde uma parte vital de sua história - a forma como a ação/interação se desenvolve” (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 175). O processo evidenciado pela categoria deve permitir representar a natureza dinâmica e evolutiva da ação/interação, onde a estrutura cria um contexto, conferindo-lhe ritmo, compasso, forma e caráter.

“Que condições se combinam para criar um contexto no qual a ação/interação está localizada?”, “Porque ação/interação permanece a mesma?”, “Por que e como ela muda?”, “Que papel as consequências de um conjunto de ações/interações desempenham na próxima sequência de ações/interações para alterar as ações/interações ou para permitir que permaneçam inalteradas?”. São exemplos de questões indicadas pelos autores para que os dados sejam analisados em busca do processo.

Dessa forma, considerando o "Processo de Mediação" como a categoria central da teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, esta será explorada como processo. A categoria, por sua vez, envolve subprocessos relacionados às variações das suas propriedades, ou seja, educacional e administrativa e também às demais proposições já identificadas no capítulo anterior.

A Figura 14, apresenta uma visão geral da Mediação como processo, em relação às alterações em seus subprocessos, no decorrer do tempo:

Figura 14 - A Mediação como um processo *versus* o tempo (*t*).



Fonte: elaborada pelo autor (2015).

Na parte superior da Figura 14 pode-se observar os quatro subprocessos relacionados à categoria central dispostos em três fases. Os processos são: Compreender o curso, Preparar o curso, Gerenciar o curso e Finalizar e avaliar o curso. Também são dispostas as condições contextuais⁷⁰ externas e as condições contextuais internas (relacionadas ao AVA) que influenciam as estratégias do Processo de Mediação administrativa e do Processo de Mediação educacional numa sequência temporal em quatro movimentos (*t1*, *t2*, *t3* e *t4*). Ao centro, pode-se observar a variação de *status* - de Elementos internos (equipe e alunos) em função das distintas estratégias de ação/interação relacionadas a cada um dos quatro subprocessos no decorrer do tempo. Essa mudança no *status* é importante, pois através dela, são condicionados os subprocessos seguintes que orientam a evolução do processo central e, por consequência, do curso. Cada um dos elementos do esquema foi relacionado com as proposições indicadas no capítulo anterior (P1 a P8), permitindo-se observar as influências dessas proposições e seus respectivos fatores no processo central como um todo, dinâmico e integrado.

Nas próximas quatro subseções, cada um dos subprocessos será discutido e fundamentado empiricamente nos dados, a partir da ótica dos gestores, considerando os fatores que influenciam a utilização do AVA no gerenciamento da EaD.

8.1.1 - Compreender o curso

A fase 1 inicia o primeiro movimento/subprocesso (*t1*) do Processo de Mediação do AVA na gestão da EaD, que envolve a compreensão do curso. Ele comporta o conjunto de atividades relacionadas ao entendimento, pelo gestor, das necessidades que pontuam o oferecimento do curso em determinado momento e do seu planejamento frente às orientações e parâmetros definidos pelos Agentes externos. As ações deste subprocesso, com foco no Processo de Mediação administrativa, podem ser agrupadas na seguinte estratégia de ação/interação, de natureza administrativa⁷¹:

⁷⁰ Identificadas a partir da análise de cada um dos subprocessos.

⁷¹ O Apêndice M apresenta trechos das entrevistas podem ilustrar (mas não exaurir) ações/interações das estratégias relacionadas ao processo central em cada um dos subprocessos apresentados a seguir.

- **Planejar o curso:** essa estratégia envolve o levantamento e entendimento inicial dos recursos necessários para a execução do curso, como demanda e características do AVA disponível para uso, envolvendo decisões de desenho pedagógico e administrativo, a partir das diretrizes estabelecidas pelos Agentes externos (P2)⁷². O gestor, atua como “maestro” do Processo de Mediação administrativa, os *status* dos Elementos internos relacionados com o movimento estimulado pelo gestor são: uma possível equipe de tutores e coordenadores de tutoria (P1) e possíveis alunos (P1), oriundos das escolas de ensino médio estaduais de Santa Catarina. As características dessa equipe serão definidas ao final desse subprocesso.

Assim, no primeiro movimento do processo central (*t1*) foi identificada uma estratégia ou mecanismo de ação/interação: planejar o curso (P1; P2⁷⁴), relacionada com o Processo de Mediação administrativa⁷⁵. Assim as condições contextuais (externas) indicam que há demanda para o curso (P2; P7) e as condições contextuais do AVA (internas) apontam que há sistema (AVA) disponível para viabilização do curso (P2).

8.1.2 - Preparar o curso

A fase 1 prossegue com o segundo movimento/subprocesso (*t2*) do Processo de Mediação do AVA na gestão da EaD, que envolve a preparação do curso. Ele comporta o conjunto de atividades relacionadas à composição, pelo gestor, dos recursos necessários para o oferecimento do curso e da parametrização do ambiente para as atividades planejadas no movimento anterior. As ações deste subprocesso podem ser agrupadas em duas estratégias:

⁷² Neste capítulo, as ações dos subprocessos são relacionadas com as proposições indicadas no capítulo anterior (Quadro 4).

⁷⁴ Relação com proposições apresentadas no Capítulo 7, que podem influenciar em cada um dos elementos das etapas ou *status* dos subprocessos.

⁷⁵ Embora o AVA, no contexto do Projeto Aluno Integrado, não seja utilizado, de fato para o Processo de Mediação administrativa em *t1*, essa mediação ocorreria num cenário ideal de planejamento do curso conforme a visão dos gestores (no contexto deste curso é realizada fora do AVA em função de limitações do próprio sistema).

- **Divulgar, Selecionar, Capacitar e Matricular:** essa estratégia de ação/interação, de natureza administrativa, envolve questões relacionadas às tarefas de preparar a equipe de trabalho e alunos para o curso. O gestor se ocupa em divulgar o curso, selecionar e capacitar a equipe de trabalho como orientadores de tutoria e tutores. Também envolve questões relacionadas à prospectar e selecionar alunos, matriculando os mesmos no curso, a partir de um método de seleção amplamente divulgado e transparente (P1).
- **Parametrizar recursos e conteúdos de atividades:** essa estratégia de ação/interação, de natureza educacional, envolve questões relacionadas à validação dos conteúdos e das atividades do curso disponibilizadas no AVA em função do desenho do curso estabelecido no movimento anterior (*t1*). Também envolve a inclusão dos alunos em suas respectivas turmas e a atribuição de tutores e orientadores de tutoria para o seu acompanhamento (P1).

Assim, no segundo movimento (*t2*) foram identificadas duas estratégias de ação/interação: divulgar, selecionar, capacitar e matrícula e parametrizar recursos e conteúdos de atividades, que envolvem P1, relacionadas, respectivamente, com as dimensões administrativa e educacional. Assim as condições contextuais (externas) indicam que há recursos disponíveis (P1; P8) e as condições contextuais do AVA (internas) apontam que há segurança nos dados incluídos no ambiente e há controle eficiente de acessos ao mesmo (P1), além disso, a equipe encontra-se capacitada (P1).

8.1.3 - Gerenciar o curso

A fase 2 inicia o terceiro movimento/subprocesso (*t3*) do Processo de Mediação do AVA na gestão da EaD, que envolve o gerenciamento do curso. Ele comporta o conjunto de atividades relacionadas a administração, pelo gestor, dos recursos necessários durante o oferecimento do curso e também comporta a ação pedagógica da equipe. Pode-se observar uma forte interação entre os atores nesse movimento, pois é nele que reside o núcleo do curso, pela interação

entre equipe-aluno-conteúdo, gerando subsídios que vão pontuar as decisões dos gestores frente às possíveis contingências. As ações deste subprocesso podem ser agrupadas em duas estratégias:

- **Utilizar relatórios gerenciais:** essa estratégia de ação/interação, de natureza administrativa, envolve questões relacionadas ao desenvolvimento e a utilização de informações que permitam aos gestores o acompanhamento das atividades desenvolvidas tanto pela equipe, quanto pelos alunos e do processo do curso como um todo (P3). Essas informações são encaminhadas para os Agentes externos no decorrer do curso.
- **Promover atividades pedagógicas do curso:** essa estratégia de ação/interação, de natureza educacional, envolve questões relacionadas à adequação de ações educacionais propostas pelo MEC no primeiro movimento (*t1*) e à própria mediação como processo das atividades do curso junto às necessidades de turmas, alunos e tutores em relação a prazos, conteúdos e estratégias pedagógicas estabelecidas pelos gestores (P1) no momento em que o curso está em andamento.

Assim, no terceiro movimento (*t3*), foram identificadas duas estratégias ou mecanismos de ação/interação: utilizar relatórios gerenciais (P3) e promover atividades pedagógicas do curso (P1), relacionadas, respectivamente, com as dimensões administrativa e educacional. Assim as condições contextuais (externas) indicam que há possíveis contingências, isto é, problemas ou oportunidades que podem surgir no decorrer do oferecimento do curso envolvendo as proposições P1, P5 e P6. As condições contextuais do AVA (internas) apontam que há escalabilidade e *backup* do AVA (P1).

8.1.4 - Finalizar e avaliar o curso

A fase 3 inicia o quarto movimento (*t4*) do Processo de Mediação do AVA na gestão da EaD, que envolve a finalização e a avaliação do curso. Esse movimento comporta o conjunto de atividades relacionadas ao encerramento, pelo gestor, das atividades relacionadas ao oferecimento do curso e seus resultados, administrativos e pedagógicos, que poderão dar subsídios para que o curso possa ser novamente oferecido, se necessário, daí a importância da avaliação dos

resultados. As ações deste subprocesso podem ser agrupadas em duas estratégias:

- **Elaborar o relatório final:** essa estratégia de ação/interação, de natureza administrativa, envolve questões relacionadas ao apontamento de resultados obtidos no curso pelos gestores do Projeto que serão encaminhadas para os Agentes externos (P3) para fins de encerramento e validação do curso.
- **Emitir os certificados:** essa estratégia de ação/interação, de natureza educacional, envolve questões relacionadas à emissão de documentos comprobatórios aos alunos e à equipe que finalizou o processo de formação proporcionado pelo curso (P1). No caso dos discentes, essa emissão é realizada no próprio AVA, em função das informações de participação no curso.

Assim, no quarto movimento (*t4*), foram identificadas duas estratégias ou mecanismos de ação/interação: elaborar o relatório final (P3) e emitir os certificados (P1), relacionadas, respectivamente, com as dimensões administrativa e educacional. Assim as condições contextuais (externas) indicam que há metas definidas *a priori* (P3). As condições contextuais do AVA (internas) apontam que há integridade nos registros das atividades realizadas no AVA (P3).

8.1.5 - Dinâmica de ação/interação da categoria central

Esta seção busca discutir a ação/interação, considerando a Mediação como processo. Para tanto são apresentadas algumas percepções dos gestores a respeito da categoria central e, ao final, indícios que possam evidenciá-la, considerando, inclusive, os achados da seção anterior. Assim, a partir das estratégias de ação/interação anteriormente evidenciadas, complementando-se com a visão dos gestores, o Processo de Mediação pode ser caracterizado como:

É uma forma de a gente facilitar **a comunicação entre dois agentes** de áreas diferentes... (Gestora A, 2:33).

São informações necessárias para esse processo de comunicação, **porque é uma comunicação, tanto na parte educacional, quanto na parte administrativa**, então são dados ali, que vão me **gerar uma informação** e depois um processo de comunicação para que eu possa ter gerência ou uma ação educacional, eu como professora, eu como tutora, eu como aluno, ou uma ação como gestora, do que eu vou ter que fazer (Gestora B, 2:49).

Utilizar formas ou meios de executar coisas que levam ao resultado, ou seja, **você tem um objetivo, quer alcançar aquele objetivo e tem os meios para alcançar aquele objetivo**, então você vai trabalhar para buscar esses meios e colocar esses meios para serem executados para chegar no resultado que você estava esperando (Gestor C, 2:33).

Alguma coisa que liga um indivíduo a outro. Faz o processo de conexão, de ligar, então neste caso, dentro do processo do Aluno Integrado, mediar alguma coisa, seria o indivíduo, no caso do aluno, que faz a ponte entre o aluno e a resposta no final (Gestor D, 2:33).

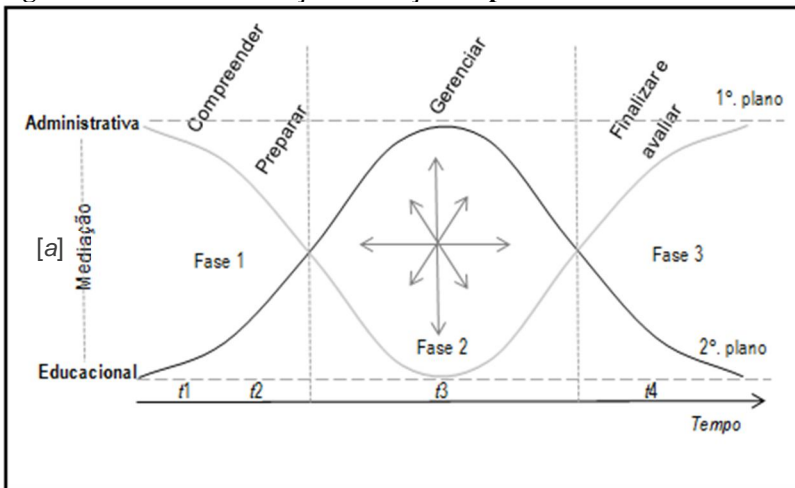
A ponte para as informações administrativas ou a ponte para o aprendizado do aluno, então eu vejo que a mediação da parte do AVA, só que eu vejo que é mais para o aprendizado do aluno, **eu acho que a parte administrativa é mais uma consequência que um tem do outro**, então para mim seria o que está entre o tutor e o aluno. Eu acho que os dois trabalham juntos, **estão “separadinhos”, mais juntos ao mesmo tempo** (Gestora E, 2:113).

Uma ponte entre um lado e outro, entre uma pessoa e um conteúdo ou entre pessoas ou entre conteúdos. Mas é uma ponte que liga, que faz a ligação entre uma coisa e outra ou entre uma pessoa e outra (Gestora F, 2:33).

As visões dos gestores, a respeito do Processo de Mediação, podem ser resumidas em expressões como: “permite a comunicação entre agentes”, “permite o acompanhamento entre duas partes”, “gera informação”, “meios para alcançar um objetivo”, “permite a conexão, a ligação, uma ligação entre informações administrativas e o aprendizado do aluno”.

Pode-se perceber que “ligação” é um dos elementos mais enfatizados em relação ao processo central. Essa “ligação” pode ser identificada na variação da categoria central, que ocorre em função da evolução de seus quatro movimentos (t_1 , t_2 , t_3 e t_4), em três fases no decorrer do tempo e com uma determinada amplitude $[a]$ ⁷⁶, entre o Processo de Mediação Administrativa e Educacional, conforme detalhado na Figura 15:

Figura 15 - Dinâmica de ação/interação do processo central.



Fonte: elaborada pelo autor (2015).

- Na Fase 1 (t_1 e t_2), ao Compreender o curso e Preparar o curso há ênfase do AVA em proporcionar um Processo de Mediação administrativa (que atua em primeiro plano), viabilizando a infraestrutura técnica e administrativa para que o curso ocorra.

⁷⁶ A amplitude corresponde ao “distanciamento” entre o Processo de Mediação administrativa e o Processo de Mediação educacional, que pode ser maior ou menor em função da integração/trabalho em conjunto/sintonia das duas propriedades.

- Na Fase 2 (*t3*), ao Gerenciar o curso há ênfase do AVA em proporcionar um Processo de Mediação educacional, sendo que o Processo de Mediação administrativa passa a atuar em segundo plano (*background*), suportando as atividades educacionais. Esse instante compreende o ápice das interações entre tutores, alunos e conteúdo, que produzem dados para a gestão, na medida em que o AVA registra as transações efetuadas pelos alunos e tutores.
- Na Fase 3 (*t4*), ao Finalizar e avaliar o curso há ênfase do AVA em viabilizar o Processo de Mediação administrativa (que atua novamente em primeiro plano), pois suporta inúmeras atividades gerenciais voltadas para consolidação de informações, que auxiliam na produção de relatórios e emissão de certificados, marcando o término do curso.

O movimento do processo central, representado em três fases e quatro tempos, permite evidenciar a indissociabilidade entre as duas dimensões da categoria central, que frequentemente permeou a análise dos dados, conforme já apresentado, integrando-a com os demais elementos da teoria. Pode-se afirmar que o AVA atua como elemento potencializador de processos: ora administrativos, ora educacionais, mediando a relação entre os atores do processo: gestores, Governo Federal, Governo Estadual, UFSC, supervisores de tutoria, tutores e alunos.

Cabe reforçar que os fatores que interferem nesse movimento estão relacionados com a disposição tecnológica, disposição gerencial e disposição e competência educacional da instituição. Neste sentido, é possível refletir como seria a dinâmica de ação/interação considerando-se outros AVA e outras estruturas de gestão de cursos. A amplitude [*a*] entre o Processo de Mediação administrativa e o Processo de Mediação educacional seria minimizada ou maximizada? Sob que condições isso poderia ocorrer? E em que situações a amplitude identificada por este estudo irá se manifestar de forma diferente? Estas são algumas indagações que a presente análise coloca para o futuro de pesquisas sobre o AVA na gestão da EaD.

Assim, nesta seção pode-se demonstrar, em detalhe, *como e em que condições* o AVA pode contribuir para que as atividades desenvolvidas pelos gestores do curso podem ser executadas com êxito e atingir os seus objetivos, ilustrando os fatores que influenciam a utilização do sistema na gestão da EaD em uma universidade pública.

8.2 - SUMARIZANDO OS COMPONENTES DA TEORIA SUBSTANTIVA

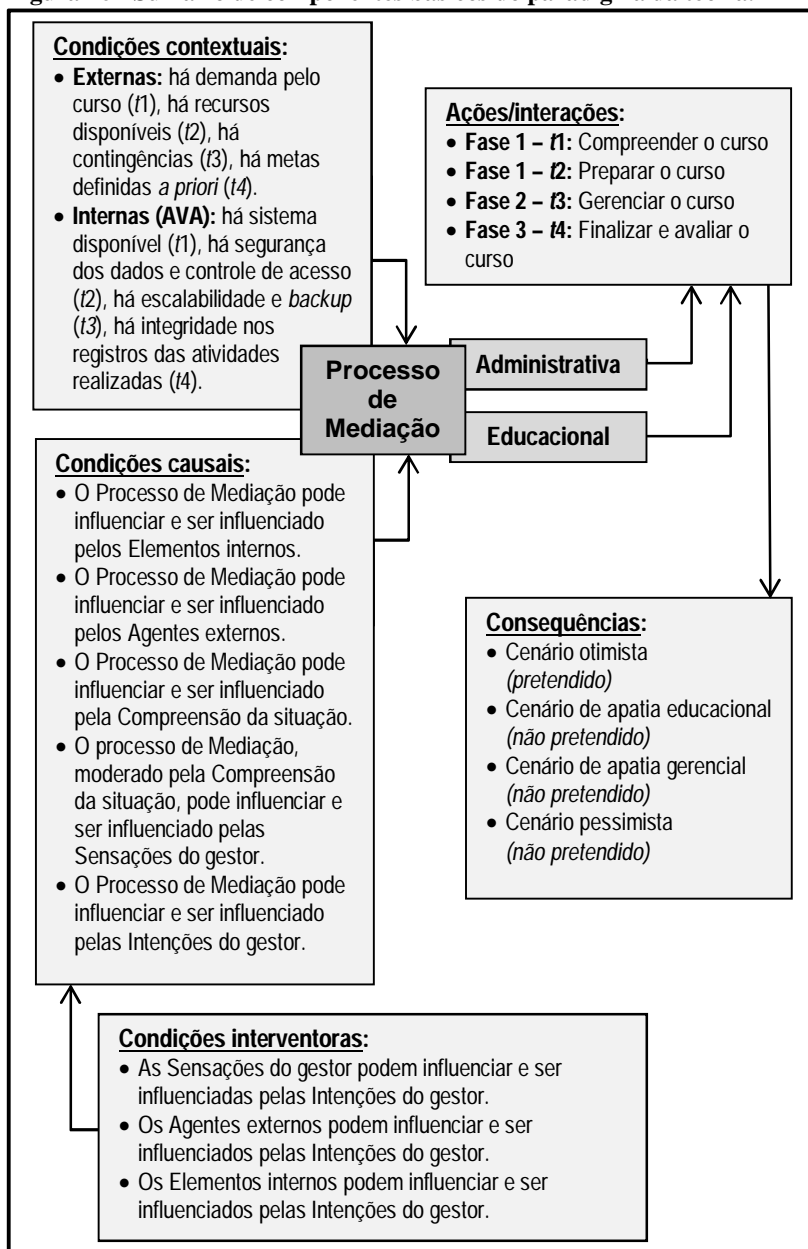
Esta seção sumariza o capítulo, mas também a teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública. A Figura 16 resume os componentes básicos que compõem o paradigma⁷⁷ oriundo da presente teoria substantiva:

Convém ressaltar que esta pesquisa identificou as condições contextuais (externas e internas), as condições causais (pontuadas pelo Processo de Mediação), as condições interventoras (pontuadas pelas Sensações do gestor, pelos Agentes externos e pelos Elementos internos), as ações/interações (compreender o curso, preparar o curso, gerenciar o curso e, finalizar e avaliar o curso) e as consequências (cenários otimista, de apatia educacional, de apatia gerencial e pessimista), relacionando-as com o processo central (Processo de Mediação) e suas respectivas dimensões (educacional e administrativa).

Assim, o paradigma apresentado nesse estudo permite visualizar as relações pelas quais as categorias se relacionam umas com as outras e explicar quais são e como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, considerando o contexto do Projeto Aluno Integrado da UFSC, a partir da visão dos seus gestores, respondendo assim ao problema de pesquisa.

⁷⁷ Esquema ou ferramenta analítica usada para classificar e organizar as conexões emergentes, integrando estrutura com processo. É uma perspectiva assumida em relação aos dados. Os componentes básicos de um paradigma são: condições, ações/interações e consequências (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 128).

Figura 16 - Sumário de componentes básicos do paradigma da teoria.



Fonte: elaborada pelo autor (2015).

Convém ressaltar que o Capítulo 5 buscou caracterizar as atividades desenvolvidas pelos gestores, as formas de utilização do AVA pelos mesmos e a suas visões a respeito do Aluno Integrado da UFSC. O Capítulo 6 desenvolveu categorias, propriedades e dimensões que demonstraram os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, no contexto da pesquisa. O Capítulo 7 desenvolveu um esquema teórico, por meio da integração das categorias, que representa como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, sob a ótica dos gestores. E por fim, o presente Capítulo 8 definiu os mecanismos de ação/interação do processo ou categoria central, relacionando-os com o esquema teórico.

No próximo capítulo, são apresentados trabalhos correlatos aos achados deste estudo, com o objetivo de verificar sua abordagem na literatura e encerrar a apresentação dos resultados (Parte III).

9 - RETORNO À LITERATURA

Neste capítulo, a teoria substantiva desenvolvida é discutida com vistas à literatura. Strauss e Corbin (2008) colocam algumas indicações para o uso da literatura em uma *Grounded Theory*. Para eles, a literatura deve apoiar o pesquisador no sentido de aumentar o desenvolvimento da teoria e não, ao contrário, restringi-la. Eles indicam que no início do estudo “não há a necessidade de rever todo o referencial teórico da área antecipadamente [...], pois é impossível saber antes da investigação quais serão os problemas salientes ou quais os conceitos teóricos vão surgir” (p. 58).

Entretanto, os mesmos autores apontam algumas indicações para o uso da literatura, dentre elas, que o pesquisador, ao terminar sua coleta e análise de dados a utilize para confirmar resultados ou mesmo ilustrar onde a teoria pode ser simplista, incorreta ou explicar parcialmente o fenômeno. Na *Grounded Theory*, a bibliografia é usada como uma ferramenta analítica, na medida em que se promove o contraste com a conceitualização desenvolvida, ampliando, validando e refinando o conhecimento no campo. Tarozzi (2011) complementa indicando que é importante construir um diálogo entre os resultados da pesquisa e a literatura, para que se possa favorecer o posicionamento da própria teoria, mostrando seus limites ou evidenciando lacunas nas teorias existentes.

Assim, é realizada uma discussão teórica dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD com outras perspectivas teóricas e com resultados de outras pesquisas que envolveram a temática do trabalho. O capítulo foi organizado em duas seções: na primeira é apresentada uma revisão sistemática⁷⁸ do estado da arte de pesquisas sobre Processo de Mediação, que foi a categoria central identificada no estudo. Na segunda seção é feito o resgate da literatura específica sobre AVA e sobre gestão da EaD. Em ambas as seções a literatura será confrontada com os achados desta pesquisa.

⁷⁸ É um tipo de investigação científica que busca reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos. Procura responder uma pergunta formulada de forma clara, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na mesma (CORDEIRO *et al.*, 2007).

9.1 - REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE MEDIAÇÃO E EaD

Considerando os achados desta pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (CORDEIRO *et al.*, 2007). A construção desta seção foi orientada pelo estudo de Galvão, Sawada e Trevizan (2004), que indicam sete fases do processo de elaboração de uma revisão sistemática. As fases são as seguintes: (1) construção do protocolo, (2) definição da pergunta de pesquisa, (3) busca dos estudos, (4) seleção dos estudos, (5) avaliação crítica dos estudos, (6) coleta dos dados e, (7) síntese dos dados.

Para a construção do protocolo da pesquisa (fase 1) buscou-se adotar como estratégia fundamental elencar estudos que tratassem de “mediação” e “EaD”, a fim de verificar se o enfoque dado por elas seria convergente ou divergente aos resultados aqui apresentados.

A questão que norteou o desenvolvimento da revisão foi: “Quais aspectos podem caracterizar a produção científica sobre mediação na EaD?”. Essa questão visou identificar se há pesquisas que as relacionem e se a literatura da área aponta fatores que podem influenciar a utilização do AVA na gestão da EaD e sua convergência com este estudo.

Os artigos foram selecionados nos meses de julho e agosto de 2015 nas seguintes bases de dados: *Web of Science*, *Scopus*, *Ebsco*, *Eric* e *SciELO*, pois contemplam pesquisas de áreas interdisciplinares, educação e gestão.

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave ou descritores: “*mediat**” (Mediação) e “*Distance education*” (Educação a Distância). Foi utilizado o asterisco para permitir a inclusão de artigos que mencionem tanto “*mediation*” quanto possíveis variações do termo e o operador booleano “*and*” para o refinamento da busca, pois buscas exploratórias com outras combinações foram testadas e o operador booleano “*or*” não trouxe resultados significativos.

Ressalta-se que não foram utilizados os termos “*learning management system*” e “*e-learning*” em conjunto com os demais termos nas buscas, para que os resultados não fossem demasiadamente restritivos (conforme se observou nas buscas preliminares, que não traziam material significativo). Portanto, optou-se pela utilização de termos mais amplos, esperando-se obter resultados também mais abrangentes, mas que pudessem dialogar com esta pesquisa.

Uma síntese das bases de dados consultadas, das estratégias de busca utilizadas em cada uma das bases e resultados gerais (total de artigos encontrados e total de artigos completos) é apresentada no Quadro 13:

Quadro 13 - Estratégias e resultados da pesquisa nas bases de dados.

Base de Dados	Estratégia de busca	Resultados
<i>Web of Science</i>	Título: (mediat* and (e-learning or "distance education")) Refinado por: Tipos de documento: (ARTICLE) Tempo estipulado: Todos os anos. Idioma da pesquisa=Auto	Artigos encontrados: 20 Artigos completos: 13
<i>Scopus</i>	(TITLE (mediat*) AND TITLE ("distance education") OR TITLE (e-learning)) AND DOCTYPE (ar) AND SUBJAREA (mult OR arts OR busi OR deci OR econ OR psyc OR soci)	Artigos encontrados: 8 Artigos completos: 6
<i>Ebsco</i>	TX Mediat* AND TX "distance education" OR TX "e-learning", Limitadores - Texto completo; Revistas acadêmicas (analisadas por especialistas); Tipo de publicação: Periodical; Modos de pesquisa - Booleano/Frase Bases: Academic Search Premier e Computers & Applied Sciences Complete	Artigos encontrados: 38 Artigos completos: 33
<i>Eric</i>	abstract:mediation and abstract:"distance education" or abstract:"e-learning"	Artigos encontrados: 7 Artigos completos: 7
<i>Scielo</i>	mediation [Todos os índices] and distance education [Todos os índices] or e-learning [Todos os índices]	Artigos encontrados: 21 Artigos completos: 21

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

9.1.1 - Resultados da revisão sistemática

As buscas retornaram 94 referências bibliográficas, destas 80 eram artigos completos. Em seguida, foram aplicados os demais critérios de exclusão para seleção dos estudos, ou seja: definiu-se que os artigos que não abordassem aspectos relacionados à mediação (educacional ou administrativa), ou que não explicitassem os impactos, condições ou situações relacionadas à mesma na EaD, seriam excluídos. Também foram considerados apenas os artigos completos disponíveis nas bases de dados escritos em português, inglês ou espanhol, com identificação de autor, ano, volume, título, objetivos, resultados e conclusão.

Após a leitura dos artigos, foram selecionados oito trabalhos para análise, que se enquadravam nos objetivos e escopo da revisão, conforme apresentado no Quadro 14:

Quadro 14 - Síntese dos artigos analisados.

No.	Título do artigo	Autor(es)/Ano
1	Mediações <i>on-line</i> em cursos de educação a distância os professores de língua portuguesa em questão	Rangel <i>et al.</i> (2015)
2	<i>An experience of authorship, pedagogical mediation and research in DE (Distance Education)</i>	Silva e Guimarães (2011)
3	Modelo de gestão para educação o distância: o sistema de acompanhamento ao estudante - SAE	Moré <i>et al.</i> (2010)
4	<i>Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia</i>	Hraste e Rodríguez (2008)
5	<i>Adoption of Technology-Mediated Distance Education: A longitudinal analysis</i>	Ozdemir e Abrevaya (2007)
6	Educação a Distância e Inovação Tecnológica	Belloni (2005)
7	A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância	Balbé (2003)
8	O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador	Tarouco, Moro e Estabel (2003)

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

Todas as bases de dados inicialmente selecionadas, exceto a *Eric*, contribuíram para a localização de artigos aderentes ao objetivo da revisão. Os documentos tiveram origem em diversos países como Brasil, Estados Unidos, Argentina e Portugal. Todos os artigos foram publicados a partir de 2003, podendo indicar que as questões norteadoras da pesquisa nas bases de dados vêm sendo mais exploradas a partir de então.

A seguir, serão apresentados, de forma sucinta, cada um dos oito estudos selecionados para análise, confrontando-os com os resultados da teoria substantiva proposta por esta pesquisa.

O artigo de Rangel *et al.* (2015) discute os tipos de mediação *on-line* desenvolvidos em fóruns do curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade” por assessores técnico-pedagógicos (ATP) e outros profissionais com formações distintas e de diferentes áreas e níveis de atuação da rede pública estadual de São Paulo. A pesquisa parte do pressuposto de que a formação universitária dos participantes levaria a um melhor desempenho por parte daqueles que tiveram uma formação básica em língua portuguesa. As autoras questionam se os professores com formação nessa área dominariam mais os conteúdos e, portanto, fariam uma mediação nos fóruns de qualidade mais desejável do que os professores com outras formações. A análise revelou que os professores de língua portuguesa, aparentemente mais preparados para um curso de práticas de leitura e escrita que os de outras áreas, não se destacaram na mediação. A pesquisa conclui que a mediação e a construção dos letramentos múltiplos, por meio das tecnologias digitais, envolvem processos mais amplos e diferentes que os contidos no conceito adotado pelo curso e no perfil de mediador esperado pelas pesquisadoras.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Rangel *et al.* (2015). Embora a mediação educacional, indicada pelas autoras, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve a Atuação da equipe e a Participação do aluno, a ação do gestor não foi mencionada no estudo. Para as autoras, quando o grupo de trabalho busca resolver problemas de forma eficiente e eficaz e cumprindo as orientações dos gestores, por exemplo, teria atuação considerada adequada e quando os alunos participam das atividades, possuem frequência de acesso no AVA e cumprem as tarefas propostas pelo curso, por exemplo, teriam participação adequada. Portanto, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação como este estudo, a pesquisa das autoras apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

Silva e Guimarães (2011) apresentam em seu artigo uma experiência colaborativa de duas professoras de ensino superior na oferta do curso de Licenciatura em Artes Visuais por meio da EaD. Elas contextualizam que os orientadores foram preparados para atuar enquanto mediadores das ações pedagógicas. As autoras destacam que os sistemas de EaD, surgem como projetos pedagógicos construtivistas e se processam pelos AVA, gerando novos comportamentos sociais e exigindo uma prática pedagógica crítica. Além disso, perceberam implicações político-pedagógicas de uma formação mediada pelos princípios da autonomia intelectual dos educandos, da interdisciplinaridade e da resolução de problemas. Destacam que a qualidade dos níveis de interatividade e da interação são fatores essenciais para o bom andamento de um curso em EaD. Nesse cenário, concluem que se exige a disposição para que haja investimento em estratégias inovadoras de ensino que busquem a contribuição das diferentes mídias e explorem os recursos oferecidos pela TI.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Silva e Guimarães (2011), pois assim como no estudo anterior, ao se relacionar com a categoria Elementos internos, a ação do gestor não foi mencionada no estudo. A mediação educacional, indicada pelas autoras, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve Participação do aluno e Atuação da equipe. Portanto, o estudo, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida, explorando essencialmente questões relacionadas à interação e interatividade, que de certa forma estão implícitas na variação dimensional das propriedades de ambas as categorias e de não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, também apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

O estudo de Moré *et al.* (2010) tem como objetivo apresentar uma análise dos principais agentes e recursos tecnológicos do Sistema de Acompanhamento ao Estudante aplicado a EaD do Curso de Administração da UFSC. Para eles, é fundamental que haja um modelo efetivo de gestão, para que os objetivos da EaD sejam alcançados. Neste sentido o SAE é um dos fatores-chave no processo de ensino e de aprendizagem. Os autores utilizaram o método de estudo de caso em uma abordagem qualitativa. Os dados primários foram obtidos por meio de observação sistemática e participante dos pesquisadores, enquanto os dados secundários resultaram de pesquisa bibliográfica e documental. As conclusões do estudo apresentam os resultados das análises referentes ao SAE, onde destacam o processo de mediatização e interação entre professores/tutores e estudantes, no qual a utilização TI –

em especial o AVA – contribui para o acompanhamento e desempenho dos estudantes. Ao final, o trabalho ressalta o papel dos tutores, considerados como os principais agentes no processo de ensino e de aprendizagem, em razão da interação constante e mediação entre professores e estudantes e a importância de um SAE bem planejado e que atenda as expectativas dos alunos.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Moré *et al.* (2010). A mediação educacional, indicada pelos autores, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor. Embora os autores não tenham mencionado a mediação do AVA claramente em relação ao gestor, ou seja, quanto às Intenções do gestor no uso do AVA, essa questão pode encontrar aderência na proposição P6, no que diz respeito ao planejamento e acompanhamento das atividades do curso, embora não mencione explicitamente a Interferência e a Previsão. Portanto, o estudo, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação também apresenta movimento convergente com esta pesquisa, principalmente no que tange as ações da equipe e o acompanhamento dos alunos.

Hraste e Rodríguez (2008) apresentam uma pesquisa que teve como objetivo avaliar a relevância da EaD como uma forma inovadora de formação em serviço na profissionalização de assistentes de enfermagem, a fim de melhorá-lo, bem como para implementá-lo em diferentes contextos. As autoras exploram a categoria mediações educativo-comunicacionais, usada na análise das propostas encontradas em guias de estudo e tutores a partir das contribuições teóricas da psicologia cognitiva (escola teórica sócio histórica da ação comunicativa). O estudo foi realizado em uma amostra composta de cinco guias de estudo selecionadas aleatoriamente de cursos de três áreas do currículo e em todo o grupo de professores que atuaram como tutores no curso. Ao final a pesquisa as autoras sugerem que se deve repensar a configuração de tutoria, que se revelou espaço privilegiado capaz de transformar práticas, especialmente em conexão com a reconstrução do estágio por tutores. As autoras concluem que a EaD é um método de ensino que tem características peculiares, incluindo seu caráter democratizante e flexível, que pode permitir a inovação no ensino.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Hraste e Rodríguez (2008), embora as autoras não considerem a Ação do gestor em sua pesquisa. A mediação educacional, indicada

pelas autoras, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve Participação do aluno e Atuação da equipe. Quando o grupo de trabalho busca resolver problemas de forma eficiente e eficaz e cumprindo as orientações dos gestores, por exemplo, teria atuação considerada adequada e quando os alunos participam das atividades, possuem frequência de acesso no AVA e cumprem as tarefas propostas pelo curso, por exemplo, teriam participação adequada. Portanto, apesar de não envolver toda a problemática desenvolvida nesta teoria e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, o estudo apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

Na pesquisa de Ozdemir e Abrevaya (2007) foram investigados os fatores que facilitaram a adoção e utilização de EaD mediada por tecnologia entre instituições de ensino superior nos Estados Unidos. A análise foi baseada em um conjunto de dados sobre a utilização da EaD entre 1997-1998 e 2000-2001 que envolveu 1149 instituições. A análise mostrou que o tamanho, a natureza pública ou privada e a localização afetaram significativamente a adoção de EaD mediada por tecnologia. Para eles, a internet foi um fator importante na adoção para um ritmo mais acentuado na adoção. Mais de 80% das escolas que adotaram EaD entre 1997 e 2000 usaram uma tecnologia para pelo menos um curso baseado na internet. Além disso, adotantes tardios usavam um determinado conjunto de tecnologias tão frequentemente quanto primeiros adotantes. Os autores concluem que a grande redução do custo de dispositivos digitais de armazenamento pode ter facilitado a adoção do CD-ROM como um dos primeiros meios de instrução remota.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Ozdemir e Abrevaya (2007). O ritmo de adoção da tecnologia, influenciada pelas sensações do gestor (usuário), pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P4 que envolve a utilização de relatórios pelo gestor e suas expectativas, ou seja, quando o gestor dispõe de todos os dados e informações necessários para a criação de relatórios confiáveis, atualizados e consistentes e esses dados e informações estão em formatos adequados para manipulação dos gestores, por exemplo, evidenciará que há informações disponíveis e que a Criação de relatórios se daria de maneira segura e estável e quando o gestor observa a participação efetiva alunos no curso, o trabalho adequado dos tutores e a boa relação com os demais envolvidos, ele teria muitas Expectativas. Portanto, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida, pois não considera a Criação ou a Adequação de relatórios ou mesmo as Frustrações e não

explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, o estudo, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

O artigo de Belloni (2005) aborda que a integração da TI aos processos de comunicação e educação torna necessária a concepção de novas formas de se organizar e ofertar o ensino. O artigo aponta para os riscos implicados em se confundir inovação técnica com inovação pedagógica, destacando a importância de se transferir o foco da discussão sobre a EaD da “modalidade” para o “método”, da organização do ensino para os modos de ensinar e aprender. Na visão da autora, é preciso considerar a técnica em sua dupla dimensão - objeto de estudo e ferramenta pedagógica - e a educação em seu caráter interdisciplinar. A abordagem apresentada contrapõe-se à concepção tecnicista do ensino, deslocando a tecnologia do centro do processo educacional e colocando em destaque a dimensão histórica e social da educação. Ao final, conclui que a EaD, mais do que uma forma de preencher as lacunas do sistema educacional, tende a se tornar um elemento regular dos atuais sistemas de ensino, podendo contribuir para a democratização do acesso à educação, caso se realize na perspectiva da aprendizagem aberta e de forma integrada com o ensino convencional.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Belloni (2005). As questões indicadas pela autora, podem ser comprovadas empiricamente por meio da proposição P1, que envolve Participação do aluno e Atuação da equipe. Embora, como colocado pela autora, seja importante entender que a relação ensino-aprendizagem deve se constituir numa inter-relação entre sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno), que pode ser ou não mediada pelas mídias ou tecnologias, em busca da autonomia na produção de conhecimentos que tenham significado social, cada vez mais ela ocorre sim, pelos recursos tecnológicos, conforme os resultados apresentados por esta pesquisa. Portanto, o estudo, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar a dimensão administrativa da mediação apresenta movimento convergente com esta pesquisa e contribui para o pensamento crítico a respeito da sua temática.

Balbé (2003) apresenta um artigo que traz um relato de experiência de tutoria no curso de pedagogia – séries iniciais na modalidade a distância. Para ela, na EaD o tutor é responsável por manter uma comunicação ativa com seus alunos e para isso é necessário que o *feedback* do professor-tutor ao aluno seja constante. Para o aluno da EaD é mais frustrante não obter uma resposta do professor do que para o aluno da presencial que tem o professor presente em sala de aula

frequentemente. A autora destaca que para garantir esta comunicação, o professor-tutor deve manter uma rotina de atendimento aos alunos e canais abertos de comunicação. O tutor deve estar constantemente atento para as necessidades de seus alunos, sejam elas pedagógicas ou afetivas. Para que a EaD concretize seus objetivos é fundamental que se compreenda que o essencial não é um *locus* de transmissão de conhecimentos, mas um lugar onde se convive em sociedade e se aprende a viver em democracia, um lugar para formar a pessoa humana, sua identidade e sua cidadania e que os componentes do sistema estejam conectados entre si, isto é, exista uma real interação entre os sujeitos.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Balbé (2003). A mediação educacional, indicada pela autora, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve Participação do aluno e Atuação da equipe (com foco no tutor). Portanto, o estudo, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

Tarouco, Moro e Estabel (2003) colocam que a aprendizagem no AVA utilizando a TI na EaD possibilita uma maior interação entre professor-alunos e entre alunos-alunos e uma mudança do perfil de ambos. O artigo aborda uma explicação do significado de EaD, os protagonistas da educação virtual – professor e alunos – e os coadjuvantes – as direções e/ou coordenações, os supervisores pedagógicos, os orientadores educacionais, os bibliotecários, os pais, a família, os dirigentes do sistema educacional, os governantes, os legisladores. Cada um dos coadjuvantes tem o seu papel: colaborar para que o professor e os alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. Mas o “espetáculo” não continua se o professor não exercer o seu papel principal de auxiliar os alunos. É traçado um comparativo entre o papel do professor tradicional e o professor da modalidade a distância, e entre o aluno tradicional e o aluno aprendiz. As autoras apresentam ainda algumas ferramentas que permitem uma relação de cooperação e de interação, destacando a videoconferência. Todas as novas possibilidades oferecidas pelo uso da internet mostram que a educação está diante de novos paradigmas, os quais extrapolam o ambiente da sala de aula, gerando novos desafios.

A teoria substantiva aqui proposta, corrobora, em parte, com estudo de Tarouco, Moro e Estabel (2003). A mediação educacional, indicada pelas autoras, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve Participação do aluno e Atuação da equipe, embora como nos demais estudos a ação do gestor da modalidade não

tenha sido mencionada ou considerada. Portanto, apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, o estudo, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

9.1.2 - Considerações sobre a revisão sistemática

A partir da revisão sistemática, pode-se perceber que nenhum dos oito artigos analisados trouxe discussões aprofundadas, considerando, simultaneamente, a mediação educacional e administrativa do AVA na gestão da EaD em instituições públicas. Os artigos privilegiaram questões pedagógicas e educacionais na sua maioria, sob um enfoque macro e pouco aprofundado do processo mediado pelo AVA, omitindo questões administrativas ou sob enfoque da gestão da EaD na ótica dos gestores.

Rangel *et al.* (2015), Silva e Guimarães (2011), Moré *et al.* (2010), Hraste e Rodríguez (2008), Balbé (2003) e Tarouco, Moro e Estabel (2003) abordaram aspectos comportamentais da tutoria mediada por tecnologias digitais e dos papéis dos tutores, professores e alunos na dinâmica de mediação. Já Ozdemir e Abrevaya (2007) pesquisaram aspectos relacionados à adoção de tecnologia e à integração da TI aos processos e educação e não à mediação da promovida pelo AVA em si.

Dessa forma, pode-se perceber que a teoria substantiva proposta por este estudo preenche lacunas na produção científica de estudos sobre EaD, já que nenhum dos artigos analisados, apesar de lidar com temáticas limítrofes, não convergiu plenamente para os resultados aqui apresentados, ou seja, trouxe elementos novos, em relação aos fatores influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD.

9.2 - LITERATURA SOBRE AVA E GESTÃO DE EaD

Nesta seção será retomada a literatura sobre AVA e sobre gestão da EaD, inicialmente apresentadas no Capítulo 2. Serão rediscutidos os referenciais de Sartori e Garcia (2009), Araújo Júnior e Marquesi (2009), Lonn e Teasley (2009), Gonzales (2005), Coutinho (2009), Silva (2013), Almrashdeh *et al.* (2011), Souza (2005), Rosini (2014), Mesquita *et al.* (2014), Bof (2005), Brasil (2007) e Mill e Brito (2009), à luz dos resultados alcançados. Em seguida dialoga-se com o estudo de Nunes e Nakayama (2015), desenvolvido no Grupo de Pesquisa no qual esta tese está inserida (NEOGAP), que identificou três modelos de gestão de EaD na literatura: o modelo de Gil e Mariadel (2008), o

modelo de Duart e Lupiáñez (2005) e o modelo de Hong (2011). Ao final da seção recorre a demais estudos identificados na revisão teórica realizada ao término da pesquisa (CARMEN, 2012, ALMEIDA e SILVA, 2011 e SARTORI e ROESLER, 2004). Em todos os estudos apresentados a seguir, se buscará identificar pontos de convergência ou divergência com os resultados desta pesquisa.

Em relação às teorias sobre AVA, a teoria substantiva aqui proposta corrobora, com a visão de Sartori e Garcia (2009), Araújo Júnior e Marquesi (2009), pois os autores reconhecem a importância do AVA para a criação de diferentes estratégias para incentivar o diálogo e participação ativa dos alunos (P1), sendo que Lonn e Teasley (2009) ainda destacam a atuação da equipe (P2). A pesquisa também corrobora com a visão de Gonzales (2005), Coutinho (2009) e Silva (2013) que reconhecem a automação da administração de um curso que pode ser viabilizada pelo AVA (P3).

Esta teoria converge com a visão de Almrashdeh *et al.* (2011), quando colocam que um *software* usado para planejar, implementar e avaliar um processo de aprendizagem específica (P6). Entretanto, a presente teoria não inclui diretamente os recursos de comunicação, tais como salas de *chat*, fóruns, *blogs*, *blogs* de vídeo indicados por Souza (2005) e Rosini (2014), pois estes estariam relacionados como recursos internos da ferramenta AVA, que influenciariam, de maneira indireta, a participação do aluno (P1).

Na visão de Mesquita *et al.* (2014), a gestão de um AVA deve considerar os diversos perfis de usuários que acessam o ambiente, ou seja, o administrador, o professor e o aluno, corroborando com P1. Os autores colocam que o sistema deve garantir segurança e sigilo das informações de acesso e avaliação de alunos, prever execução de rotinas automatizadas de cópias de segurança, recuperação de dados, oferecer suporte preventivo por meio de ferramentas de colaboração e capacitar os professores, do ponto de vista pedagógico e tecnológico para a criação de salas virtuais que não sejam apenas um repositório de conteúdo, convergindo com as intenções do gestor no uso do AVA (P6).

Em relação às teorias sobre gestão da EaD, a teoria substantiva aqui proposta corrobora, com a visão de Bof (2005), pois para a autora é fundamental que sejam formalizadas estruturas integradas, tanto pedagógicas quanto administrativas, para que a modalidade EaD tenha sucesso. Entretanto, a autora não apresenta, de forma clara, como essas estruturas devem ser organizadas ou funcionar em conjunto para que tal resultado seja alcançado. Pode-se comprovar, empiricamente, as proposições P1 e P3, que envolvem questões internas como Participação

do aluno, Atuação da equipe e a Ação do gestor e Criação de relatórios, Utilização de relatórios e Adequação de relatórios. Portanto, a visão de Bof (2005), apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

Os “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância” (BRASIL, 2007) também encontram convergência com a teoria substantiva proposta por esta pesquisa. São destacadas, pelo Documento, questões educacionais como a concepção de educação e currículo no processo de ensino e de aprendizagem, os sistemas de comunicação, os materiais didáticos, a avaliação e questões administrativas como equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira. Pode-se comprovar, empiricamente, as proposições P1, P2, P3 e P6, que envolvem Elementos internos, Agentes externos, a Compreensão da situação e as suas Intenções. Entretanto, os Referenciais não apresentam, de forma explícita como a mediação realizada pelo AVA pode influenciar ou se relacionar com os aspectos supracitados, dessa forma, sua contribuição é limitada, pois não esclarece a relação com os Agentes externos e sobre as Intenções do gestor no uso do AVA, no que diz respeito à interferência e previsão (conforme apontadas nesta teoria substantiva).

Esta pesquisa converge com a visão de Mill e Brito (2009), especialmente no que diz respeito que a gestão da EaD é complexa e que exige, do gestor, a articulação das partes envolvidas. Pode-se comprovar, empiricamente, as proposições P1 e P6, que envolvem questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e o Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão. Assim como colocado pelos autores, esta pesquisa reconhece que o caráter pedagógico não deve ser desconsiderado das decisões e ações do gestor, pois os processos de ensino e de aprendizagem são distintos e na EaD há maior fragmentação das atividades, daí a importância do AVA, demonstrada por essa pesquisa, como elemento articulador de questões administrativas e pedagógicas da modalidade. Assim como os demais estudos, oriundos da revisão teórica inicial (Capítulo 2), pode-se perceber a contribuição desse estudo, no sentido de explorar os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD e os movimentos educacionais e administrativos que estão relacionados com o ambiente, embora também não tenha explorado todos os fatores indicados nesta teoria substantiva.

Além do referencial teórico sobre gestão da EaD, apresentado inicialmente, no Capítulo 2, são confrontados com os resultados desta

pesquisa os três modelos de gestão de EaD, identificados por Nunes e Nakayama (2015) na literatura. Dessa forma, O modelo de Gil e Mariadel (2008), o modelo de Duart e Lupiáñez (2005) e o modelo de Hong (2011) serão discutidos a seguir:

O modelo de Gil e Mariadel (2008) inter-relaciona três dimensões de gestão: a gestão administrativa, a gestão de aprendizagem e a gestão de projetos. Além disso, parte do pressuposto de que a gestão da EaD é uma disciplina da gestão educacional e, portanto, se apoia no uso racional de recursos humanos, financeiros e na qualidade de serviços educacionais, enfatizando a importância do planejamento dos cursos.

A primeira dimensão, ou seja, a gestão administrativa se refere às questões institucionais e às necessidades específicas da sociedade onde a instituição está inserida, a dimensão envolve: controle de gastos, custo por estudante, número de alunos e de professores, infraestrutura tecnológica, preparação, produção e entrega de materiais didáticos, custos nas diferentes etapas de um curso a distância, processo de inscrição, elaboração e controle de registros, acervo bibliográfico e manuais de procedimentos (GIL e MARIADEL, 2008).

A segunda dimensão de Gil e Mariadel (2008) é a gestão da aprendizagem se refere aos materiais didáticos e aos processos de ensino e de aprendizagem. Essa dimensão envolve: integração curricular, tipo de aprendizagem requerida pelos alunos (considerando seus conhecimentos e experiências prévias), ambiente virtual de aprendizagem, competências dos professores e auxiliares, tipos de suporte oferecido ao aluno (telefone, e-mail, presencial), tecnologias adotadas para interação e para trabalhos colaborativos, técnicas de aprendizagem para aquisição de conhecimento, seleção de materiais didáticos e formas de avaliação.

A terceira dimensão, ou seja, a gestão de projetos se refere ao uso racional dos recursos, envolvendo o planejamento, a execução e o acompanhamento do curso. Essa dimensão envolve: a organização e administração dos recursos humanos, tecnológicos, estimativa de custos e tempo de realização, aspectos pedagógicos e de comunicação. O gestor deve elaborar um processo de acompanhamento, se preparando para imprevistos, promovendo a inovação e favorecendo a sua implementação, sistematização e institucionalização. A dimensão considera que o planejamento pode ser alterado ao longo do processo, conforme os acontecimentos, não devendo ser algo estático e imutável (GIL e MARIADEL, 2008).

A teoria substantiva proposta por esta pesquisa corrobora, em parte, com o modelo de Gil e Mariadel (2008), pois nem todas as

proposições anteriormente elencadas encontraram suporte nesta teoria. A primeira dimensão (gestão administrativa) pode ser comprovada empiricamente por meio das proposições P1 e P2, que envolvem tanto questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor, quanto questões externas, como relações institucionais (Relação com o governo federal, Relação com o governo estadual e Relação com a UFSC). A segunda dimensão (gestão da aprendizagem) pode comprovar a proposição P1 que envolve predominantemente questões internas, já destacadas na primeira dimensão. A terceira dimensão (gestão de projetos) pode ser comprovada pela proposição P6, que envolve Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão. Portanto, a teoria de Gil e Maridabel (2008), apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

O modelo de Duart e Lupiáñez (2005), inter-relaciona quatro dimensões de gestão: gestão do processo de aprendizagem, gestão do processo de ensino, gestão dos ambientes de aprendizagem tecnológicos e gestão dos recursos de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, parte do pressuposto que a instituição deve ter uma visão e uma missão clara a respeito dos cursos EaD e a partir disso, definir uma estratégia para a sua implementação.

A primeira dimensão, ou seja, a gestão do processo de aprendizagem é centrada no aluno, onde os autores propõem a criação de uma equipe de apoio formada por profissionais para planejar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Ela envolve elementos-chave como a aprendizagem introdutória, na qual a organização deve prover, para o aluno, recursos e um ambiente em que ele possa introduzir-se rapidamente e sem complicações no contexto do curso, e as estratégias de aprendizagem que devem voltar-se para que o aluno tenha o melhor aproveitamento do tempo que dedica a sua formação (DUART e LUPIÁÑEZ, 2005).

A segunda dimensão, ou seja, a gestão do processo de ensino é central no professor e deve começar antes do início das aulas. Envolve ações como o *design* e produção do material didático, a seleção, contratação e capacitação dos professores tanto para o ensino quanto para desenvolver materiais; o planejamento e a execução da ação docente e avaliação dos professores e suas atividades no empenho de melhorar a qualidade oferecida pelo curso (DUART e LUPIÁÑEZ, 2005).

A terceira dimensão, ou seja, a gestão dos ambientes de aprendizagem tecnológicos envolve o espaço onde o processo de comunicação entre alunos e professores ocorre. Segundo os autores, esses ambientes devem estar sustentados em quatro pilares: informação, comunicação, cooperação e administração. A estrutura da organização, os serviços que presta e o tipo de usuário dependem a arquitetura do ambiente tecnológico através que o serviço é prestado; daí a importância de sua gestão e *design* estratégico (DUART e LUPIÁÑEZ, 2005).

A quarta dimensão, ou seja, a gestão dos recursos de apoio ao processos de ensino de aprendizagem corresponde ao contexto em que os cursos ocorrem, são os elementos que colaboram para que o objetivo de aprendizagem eficiente seja alcançado. Os elementos de apoio estão divididos em quadro blocos: os recursos metodológicos (são medidas organizacionais referentes ao funcionamento da instituição), recursos documentais (referem-se às possibilidades que a TI proporciona como a alteração de bibliotecas físicas para virtuais), recursos informativos (no que se refere à gestão dos fluxos informativos para a gestão do conhecimento) e, por fim, os recursos relacionais, aqueles espaços informais em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorre, como as comunidades de prática virtuais (DUART e LUPIÁÑEZ, 2005).

A teoria substantiva proposta por esta pesquisa corrobora, em parte, com o modelo de Duart e Lupiáñez (2005), pois nem todas as proposições anteriormente elencadas encontraram suporte na teoria. A primeira dimensão (gestão do processo de aprendizagem) pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor. A segunda dimensão (gestão do processo de ensino) também pode comprovar a proposição P1. A terceira dimensão (gestão dos ambientes de aprendizagem tecnológicos) também pode ser comprovada pela proposição P1. Já a quarta dimensão (gestão dos recursos de apoio aos processo de ensino e de aprendizagem) pode ser comprovada pela proposição P3, que envolve Criação de relatórios, Utilização de relatórios e Adequação de relatórios. Portanto, a teoria de Duart e Lupiáñez (2005), apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida, pois não considerou todas as proposições, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

O modelo de Hong (2011) propõe a adoção da metodologia de gestão de projetos para a gestão da EaD. Nesse modelo, a gestão de projetos é compreendida como uma forma de gestão orientada por objetivos e resultados e baseada na cooperação interfuncional. A EaD é

entendida como a modalidade educacional em que alunos e professores não se encontram no mesmo espaço temporal e físico. Além disso, parte do pressuposto de que a EaD está se confrontando com inúmeros problemas, como a baixa eficiência na gestão do ensino, recursos humanos escassos, alta demanda por investimentos em *software* e *hardware*, além do desperdício de recursos.

Hong (2011) indica que a gestão de projetos é uma metodologia científica e vem sendo aplicada em diversos campos, sendo possível ser aplicada também na gestão da EaD. A gestão de projetos inclui nove áreas de conhecimento: a gestão da integração, o gerenciamento do escopo, a gestão do tempo, a gestão dos custos, a gestão da qualidade, a gestão dos recursos humanos, a gestão da comunicação, a gestão de risco e gestão de suprimentos. Além disso, a gestão de projetos é composta por etapas: inicialização, planejamento, execução, monitoramento e controle e encerramento. De acordo com o autor, a gestão da EaD ao aplicar os princípios da gestão de projetos poderá ser tornar mais eficiente e eficaz e poderá a qualidade educacional dos cursos.

Nunes e Nakayama (2015) observam ainda que embora Gil e Maridabel (2008) e Hong (2011) utilizem a mesma nomenclatura de projetos, são as propostas diferentes. Enquanto o primeiro considera a gestão de projetos como uma das dimensões a ser gerida, dando ênfase para questões de ensino e de aprendizagem, o segundo propõe a aplicação de uma metodologia já consolidada na gestão, chamada de gestão de projetos no contexto da EaD.

A teoria substantiva proposta por esta pesquisa corrobora, em parte, com o modelo de Hong (2011), pois nem todas as proposições anteriormente elencadas encontraram suporte nesta teoria. A metodologia científica da gestão de projetos, indicada pelo autor, pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P6, que envolve Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão. Portanto, a teoria de Hong (2011), apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

Para Nunes e Nakayama (2015), ao se considerar os três modelos, pode-se perceber que é consensual nas propostas, em diferentes níveis, referências ao planejamento e aos recursos humanos. Entretanto, as autoras destacam que é notório que os modelos de Gil e Maridabel (2008) e Duarte e Lapiáñez (2005) apresentam uma preocupação mais intensa com aspectos institucionais e pedagógicos, enquanto o modelo de Hong (2011) tende a ser mais pragmático.

Além desses três modelos, a seguir, serão apresentados e discutidos os estudos de Carmen (2012), Sartori e Roesler (2004) e Almeida e Silva (2011), buscando confrontá-los com os resultados desta pesquisa.

O modelo de gestão proposto por Carmen (2012) possui três dimensões básicas: acadêmica, tecnológica e de infraestrutura e administrativa. Entre as características gerais do modelo são consideradas: o aluno, como o seu centro (todas as ações e estratégias giram em torno ou estão focados neste); professor tutor (facilitador como guia e conselheiro); a inovação em termos de estratégias de diversificação e meios para a aprendizagem, de acordo com os estilos de aprendizagem dos alunos (ativo, reflexivo, teórico e/ou pragmático); amplitude em termos de organização e de gestão funções e especialmente, a incorporação de critérios e indicadores de avaliação da modalidade a distância por organismos reconhecidos.

Para Carmen (2012) a EaD pode ser definida como um sistema mediado por recursos tecnológicos, sustentado em bases pedagógicas (ensino, tutoria e de aprendizagem autónoma). O sistema permite romper barreiras do tempo e do espaço, para proporcionar maior flexibilidade educacional, melhor acesso aos recursos e interação através da comunicação multidirecional entre os participantes (professores, estudantes, especialistas), garantindo assim mais oportunidades para todos.

A dimensão acadêmica do modelo de Carmen (2012) é fundamental, uma vez que o processo educativo, é feito pelos atores por ela envolvidos. Constituem essa dimensão: estudantes, docentes, conteúdos, processos de ensino e de aprendizagem, comunicação e avaliação. A dimensão tecnológica e de infraestrutura envolve os meios de comunicação necessários para que o processo educativo ocorra. Constituem essa dimensão: infraestrutura física, infraestrutura lógica, instalações meios de aprendizagem e materiais didáticos. A dimensão administrativa tem com objetivo planejar, organizar, dirigir e controlar todos os processos relacionados ao sistema EaD, de modo que as diretrizes existentes possibilitem o alcance de metas previamente estabelecidas. Constituem essa dimensão: a filosofia institucional, o planejamento, a gestão de processos, a estrutura organizacional e a avaliação do sistema.

A teoria substantiva proposta por esta pesquisa corrobora, em parte, com o modelo de Carmen (2012), pois nem todas as proposições anteriormente elencadas encontraram suporte nesta teoria. A primeira dimensão (acadêmica) pode ser comprovada empiricamente por meio da

proposição P1, que envolve questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor. A segunda dimensão (tecnológica e de infraestrutura) pode comprovar a proposição P1 que envolve predominantemente questões internas, já destacadas na primeira dimensão. A terceira dimensão (administrativa) pode ser comprovada pela proposição P6, que envolve Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão. Portanto, o modelo de Carmen (2012), assim como o modelo de Gil e Maridabel (2008), apesar de não envolver toda a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

Almeida e Silva (2011) apresentam o que denominam como “Método Quadripolar”⁷⁹ para enfoque da EaD. Os autores colocam que a modalidade foi impulsionada pelo emprego de ferramentas baseadas na TI, cujos modelos evoluíram de uma simples transmissão de conteúdos didáticos, sem interação com o professor, ao modelo interativo vigente, baseado em multimídia interativa via *web*. Para eles, é a adoção da concepção de educação centrada na escola-função – escola que vai ao encontro do aluno onde quer que ele se encontre, com flexibilidade das condições de aprendizagem e fundamentos no auto estudo, no estudo independente e orientado, e com respeito ao ritmo de cada um.

O modelo proposto pelos autores, considera a EaD mediada por TI e é centrado no constructo de uma abordagem do método quadripolar sob o enfoque da teoria dos sistemas (BERTALANFFY, 2008), sem desconsiderar, entretanto, a base do pensamento cartesiano fundamentando-se na perspectiva da concepção de um modelo de educação mediado por TI, onde a abstração (visão sistêmica) e a lógica (visão cartesiana) compreendem elementos necessários e complementares para a construção de um conhecimento único, cujas partes interdependentes, a abstração e a lógica, interagem para a construção de um saber universal. Assim a EaD, sob o enfoque do método é alicerçada em modelos abstratos sobre a realidade e que são operacionalizados mediante a aplicação dos fundamentos da lógica.

O construto do modelo é formado por quatro pólos: epistemológico, teórico, técnico e morfológico. O pólo epistemológico

⁷⁹ Este modelo foi sugerido como possibilidade de análise por outros pesquisadores no Consórcio Doutoral da *International Conference on Management of Technology and Information Systems* (CONTECSI) em 2014.

tem como pressuposto o desenvolvimento de uma ação diagnóstica que se fundamenta em atitudes questionadoras e interrogativas em relação às questões temáticas que serão abordadas e os pré-requisitos pedagógicos necessários para a definição do objeto do conhecimento a ser explorado na organização e na construção de uma unidade curricular. Centra-se em elementos que conduzem à identificação de métodos e práticas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. O pólo teórico estabelece o conjunto de abordagens teóricas e práticas para a fundamentação da unidade do saber curricular, estabelecendo uma sistemática trans e interdisciplinar para os conteúdos temáticos dos currículos.

O pólo técnico é o referencial de análise da pertinência e da consistência da unidade do saber curricular quanto a aplicação da trans e da interdisciplinaridade aos conteúdos temáticos do componente curricular e a interatividade de uso dos recursos de multimídia. O pólo morfológico fundamenta-se na utilização da aprendizagem via AVA. A finalidade do AVA é estabelecer condições propícias para o desenvolvimento de um espaço que possa promover a interlocução e a interação entre o tutor e o discente, promovendo, de maneira satisfatória, os processos de ensino e de aprendizagem.

Para os mesmos autores, a educação mediada por TI se auto organiza a partir das intenções explícitas e implícitas dos seus componentes curriculares, expressas nas diretrizes metodológicas e, mediante de ações interativas dos seus elementos constituídos, pela dinâmica trans e interdisciplinar de um determinado componente curricular. A visão sistêmica de EaD fundamenta-se na organicidade, finalidade, globalidade e agregatividade dos pólos epistemológico, teórico, técnico e morfológico, de forma independente e integrado, em um processo interativo e dinâmico com o entorno, ambos, educação e meio em ritmo de mudança constante.

A teoria substantiva proposta por esta pesquisa corrobora, em parte, com o modelo de Almeida e Silva (2011), pois nem todas as proposições anteriormente elencadas encontraram suporte nesta teoria. O primeiro pólo (epistemológico) pode ser comprovado pela proposição P2, que envolve relações institucionais, neste caso, Relação com o governo federal, Relação com o governo estadual e Relação com a UFSC. O segundo pólo (teórico) pode também pode comprovar a proposição P2. O terceiro pólo (técnico) pode ser comprovado empiricamente por meio da proposição P1, que envolve questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor. O quarto pólo (morfológico) também pode ser comprovado

empiricamente por meio da proposição P1, que envolve questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor. Portanto, o modelo de Almeida e Silva (2011), apesar de não envolver exatamente a problemática aqui desenvolvida e não explorar as dimensões educacional e administrativa da mediação apresenta movimento convergente com esta pesquisa nas questões que aborda.

Sartori e Roesler (2004) apresentam um modelo de gestão, que envolve a identificação de elementos envolvidos em três dimensões: gestão financeira e de pessoas, gestão do conhecimento e gestão da aprendizagem. Para elas, a EaD tem se apresentado com estruturas organizacionais e acadêmicas diferenciadas. Entretanto, destacam que em seu núcleo, as políticas e diretrizes institucionais têm como objetivos proporcionar acesso ao conhecimento, bem como oportunizar a formação em suas diversas dimensões. Na EaD os princípios administrativos se fazem presentes para atingir os objetivos institucionais e acadêmicos da modalidade, ou seja, exige a presença de gestores para comandar e liderar uma equipe de trabalho no exercício de suas tarefas, planejar e implementar procedimentos administrativos, pedagógicos, financeiros, de pessoal e tecnológicos.

Para Sartori e Roesler (2004), a gestão financeira está vinculada a análise, planejamento e ao controle financeiro dos custos fixos e variáveis relacionados a administração de recursos humanos, tecnológicos e físicos necessários para a implementação de um programa de EaD. Já a gestão de pessoas se fundamenta nas características organizacionais e acadêmicas de um programa de EaD, portanto, cabe o estabelecimento de estratégias que permitam definir as formas de organização e realização do trabalho, a participação dos colaboradores nos processos decisórios, as políticas de treinamento e de remuneração. No planejamento envolve: análise e planejamento financeiro, políticas de treinamento e remuneração, análise de custos e gestão de recursos, estabelecimento de parcerias, formatação das equipes. Na concepção/produção envolve: setorização das atividades, atribuição de responsabilidades, definição de infraestrutura física e tecnológica. Na implementação/execução envolve: contratação das equipes técnicas e pedagógicas, definição de cronograma de trabalho, avaliação de desempenho, capacitação da equipe. Na avaliação envolve: avaliação do projeto.

A gestão do conhecimento, para as autoras, engloba um campo de ação maior que a gestão das tecnologias ligadas à infraestrutura do projeto e às ações pedagógicas, pois envolvem a produção de conhecimento e sua socialização, tendo reflexos tanto em nível interno

ao projeto do curso, como oferta de monitoria e incentivo à pesquisa estudantil, avaliação periódica do currículo, quanto externo, no melhor aproveitamento das competências da equipe, na elevação dos níveis comunicativos e de circulação da informação. No planejamento envolve: definição de projetos de pesquisa, definição de políticas de formação da equipe, sistema de comunicação e informação. Na concepção/produção envolve: sistema de gestão da informação (captação, tratamento, armazenamento e circulação). Na implementação/execução envolve: formação continuada, produção de informação, execução de pesquisas. Na avaliação envolve: avaliação do programa, elaboração de relatórios oficiais e acadêmicos e socialização do conhecimento.

A gestão da aprendizagem envolve todas as ações e procedimentos a serem executados pela equipe com relação ao desenho pedagógico do curso, ao sistema de tutoria e a produção de materiais pedagógicos. Trata-se das ações relacionadas ao planejamento, coordenação, execução, acompanhamento e avaliação de todo o processos de ensino e de aprendizagem. No planejamento envolve: análise de cenários, definição do público-alvo, elaboração do projeto e credenciamento. Na concepção/produção envolve: desenho pedagógico, produção do material didático, concepção do sistema tutorial, organização da secretaria acadêmica. Na implementação/execução envolve: processo seletivo/vestibular, matrícula, organização das turmas, logística de distribuição dos materiais didáticos, atendimento aos alunos e acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Na avaliação envolve: avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem (SARTORI e ROESLER, 2004).

Para as autoras, de modo geral, a prática pedagógica à distância tem evidenciado que coordenadores, autores, professores, tutores e monitores possuem papéis distintos: ao coordenador cabe a gestão pedagógica e acadêmica, integrando as ações dos demais agentes do processos de ensino; ao autor, desenvolver os materiais didáticos que nortearão os estudos da disciplina; ao professor, atuar como gestor do conhecimento; ao tutor, atuar no sentido de promover a sintonia entre conteúdos, a prática profissional e a bagagem cultural dos alunos; ao monitor, manter o suporte técnico necessário ao bom funcionamento do curso.

A teoria substantiva proposta por esta pesquisa corrobora, em parte, com o modelo de Sartori e Roesler (2004), pois nem todas as proposições anteriormente elencadas encontraram suporte nesta teoria. A primeira dimensão (gestão financeira e de pessoas) pode ser

comprovada pela proposição P6, que envolve Planejamento, Acompanhamento, Interferência e Previsão. A segunda dimensão (gestão do conhecimento) pode comprovar a proposição P3 que envolve, entre outras questões, a Criação de relatórios, a Utilização de relatórios e a Adequação de relatórios. A terceira dimensão (gestão da aprendizagem) pode ser comprovada empiricamente por meio da proposição P1, que envolve questões internas como Participação do aluno, Atuação da equipe e Ação do gestor. Portanto, o modelo de Sartori e Roesler (2004), que foi um dos mais completos ao tratar da gestão da EaD, apesar de não envolver exatamente a problemática aqui desenvolvida e não explorar detalhadamente as dimensões educacional e administrativa da mediação, apresenta movimento convergente com esta pesquisa.

9.3 - SUMARIZANDO O CAPÍTULO

Este capítulo teve como objetivo realizar uma discussão dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD com outras perspectivas teóricas e com resultados de pesquisas que envolveram a temática. Na primeira seção do capítulo foi apresentada uma revisão sistemática sobre “mediação” e “EaD”. Foram identificados 94 estudos, sendo que destes, foram selecionados oito estudos para análise (RANGEL *et al.*, 2015; SILVA e GUIMARÃES, 2011; MORÉ *et al.*, 2010; HRASTE e RODRÍGUEZ, 2008; OZDEMIR e ABREVAYA, 2007; BELLONI, 2005; BALBÉ, 2003; TAROUCO, MORO e ESTABEL, 2003).

Na segunda seção do capítulo foi realizado o resgate da literatura específica sobre AVA (SARTORI e GARCIA, 2009; ARAÚJO JÚNIOR e MARQUESI, 2009; LONN e TEASLEY, 2009; GONZALES, 2005; COUTINHO, 2009; SILVA, 2013; ALMRASHDEH *et al.*, 2011; SOUZA, 2005; ROSINI, 2014; MESQUITA *et al.*, 2014) e sobre gestão da EaD (MILL e BRITO, 2009; BRASIL, 2007; BOF, 2005), inicialmente apresentadas no Capítulo 2, complementando-a com estudos identificados na revisão teórica realizada ao término da pesquisa (HONG, 2011; DUART e LUPIÁÑEZ, 2005; GIL e MARIADEL, 2008), além de (CARMEN, 2012, ALMEIDA e SILVA, 2011 e SARTORI e ROESLER, 2004), conforme orientações de Strauss e Corbin (2008).⁸⁰

⁸⁰ O Apêndice N apresenta um quadro que sumariza os resultados do retorno à literatura.

Destaca-se que as proposições P1, P2, P3, P4 e P6 encontraram amparo no referencial teórico, considerando a revisão sistemática sobre “mediação” e “EaD” e a literatura específica sobre AVA e gestão da EaD. Observou-se que nenhum dos estudos envolveu todas as proposições causais e que os estudos não apontaram relação com as condições intervenientes identificadas por este estudo (P5, P7 e P8), ou seja, que as Sensações do gestor podem influenciar e ser influenciadas pelas Intenções do gestor no uso do AVA, que os Agentes externos podem influenciar e ser influenciados pelas Intenções do gestor e que os Elementos internos podem influenciar e ser influenciados pelas Intenções do gestor no uso do AVA.

Na revisão sistemática sobre “mediação” e “EaD” houve enfoque em questões educacionais, exceto nos estudos de Moré *et al.* (2010) e Ozdemir e Abrevaya (2007). A análise dos estudos, principalmente na revisão sistemática, indica que as pesquisas sobre “mediação” a caracterizam como somente um fenômeno educacional e não “administrativo-educacional-administrativo”, como apresentado neste estudo.

No resgate da literatura específica sobre AVA houve enfoque ou em questões educacionais ou em questões administrativas, exceto no estudo de Mesquita *et al.* (2014), que abordou ambas, embora não tenha aprofundado a relação do gestor com o AVA, pois foi citada superficialmente. Já no resgate da literatura sobre gestão da EaD, houve enfoque tanto em questões educacionais quanto administrativas por todos os autores, exceto no estudo de Hong (2011) que enfatizou somente a gestão da EaD, sem mencionar questões educacionais.

Diante dos aspectos apresentados neste capítulo, pode-se afirmar que esta pesquisa permitiu capturar, de forma ampla e fundamentada empiricamente nos dados, aspectos até então delineados de forma dispersa e não integrados pela literatura da área, apresentando um paradigma que considera estrutura e processo e organiza conexões entre os dados, revelando fatores e como esses fatores influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública, em uma dinâmica que integra elementos educacionais e administrativos.

A parte IV, “Reflexões”, que inicia no próximo capítulo, sintetiza as descobertas desta pesquisa, apontando suas contribuições, limitações e recomendações para futuros estudos.

**PARTE IV -
REFLEXÕES**

10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo promover a reflexão sobre os principais resultados do estudo frente ao problema de pesquisa e aos seus objetivos. Também são apontadas suas implicações acadêmicas e gerenciais. Ao final, são apresentadas restrições e sugestões para futuros trabalhos relacionados ao tema.

10.1 - PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO

A evolução da Tecnologia da Informação (TI) e seus impactos nos âmbitos social, econômico, gerencial e educacional tem se mostrado, um campo fértil para a pesquisa (SHAIKH e KARJALUOTO, 2015). Esses impactos, em parte, ainda são desconhecidos e explorados, muitas vezes, de forma incipiente e pouco integrada, diante da complexidade de fatores envolvidos e da variedade de *software* e *hardware*, além da sua rápida dinâmica de absorção e substituição por novas tecnologias pelos indivíduos e pelas organizações.

Entretanto, há iniciativas de pesquisa, que buscam revelar esse contexto como mais nitidez, seja na educação, na administração, na computação e, sobretudo, na área interdisciplinar. Neste sentido, o presente estudo surgiu a partir de um olhar que buscasse integrar as relações que envolvem a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, ao apoiar, sustentar e viabilizar práticas organizacionais do século XXI, tendo como pano de fundo a Sociedade do Conhecimento.

A utilização de tecnologias digitais, como ponto sustentação das operações organizacionais emerge como tema principal desse estudo. Diferente de outros sistemas já construídos que privilegiam o gestor ou o usuário nas suas tarefas administrativas, o AVA, assim como outras tecnologias da área educacional, surge inicialmente, para apoiar atividades de ensino e de aprendizagem, ou seja, professores e alunos. Porém, conforme os cursos, programas e projetos em EaD ganham envergadura, sua natureza inicial pode passar por uma transformação: da mera disponibilização de conteúdo, realização de exercícios, (auto)correção de atividades e viabilização de encontros síncronos, os AVA tornam-se cada vez mais críticos para a viabilização da gestão dos próprios cursos. Neste contexto, o presente estudo buscou explorar, quais são e como atuam os fatores que influenciam a utilização do ambiente na gestão da EaD em uma universidade pública.

A resposta à questão de pesquisa reconhece as propriedades ou atributos e a variabilidade de **quais** fatores (ou categorias do ponto de vista da *Grounded Theory*), fundamentados nos dados, que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, ou seja: Elementos internos, Agentes externos, Compreensão da situação, Sensações do gestor no uso do AVA, Intenções do gestor no uso do AVA e Processo de Mediação.

Cada um dos fatores é sumarizado a seguir:

O fator Elementos internos é a maneira com que componentes intrínsecos ao curso, podem influenciar e estar relacionados a utilização do AVA na gestão do mesmo. Esses componentes podem ser controlados, pelos gestores, de forma direta. As três propriedades desse fator são: Participação do aluno, Atuação da equipe e, Atuação do gestor.

O fator Agentes externos é a maneira com que componentes extrínsecos ao curso, podem influenciar e estar relacionados a utilização do AVA na gestão do mesmo. Esses componentes não podem ser controlados, pelos gestores, de forma direta. As três propriedades desse fator são: Relação com o governo federal, Relação com o governo estadual e, Relação com a UFSC.

O fator Compreensão da situação representa as estratégias que os gestores utilizam para perceber o que está acontecendo com o curso e que podem influenciar e estar relacionados a utilização do AVA na gestão do mesmo. As três propriedades desse fator são: Criação de relatórios, Utilização de relatórios e, Adequação de relatórios.

O fator Sensações do gestor no uso do AVA representa as diferentes emoções, traduzidas como boas ou ruins e positivas ou negativas que podem influenciar e estar relacionadas à utilização do AVA na gestão do curso. Esses sentimentos que também indicar a satisfação e a realização do gestor ao utilizar o AVA, podem influenciar a maior ou menor utilização do ambiente na gestão. As duas propriedades desse fator são: Expectativas e, Frustrações.

O fator Intenções do gestor no uso do AVA é o conjunto de diferentes propósitos que o gestor tem ao utilizar o AVA, para suas atividades no curso. O fator assume a forma de "intenção" e não apenas de "ação efetiva", na medida em que nem todos os procedimentos indicados pelos gestores são atendidos pelo AVA onde o estudo foi desenvolvido. As intenções correspondem ao espectro de finalidades do gestor em relação ao AVA ou às informações que ele gera para a gestão. As quatro propriedades desse fator são: Planejamento, Acompanhamento, Interferência e, Previsão.

O fator Processo de Mediação, que foi identificado como categoria central, é a maneira que a tensão entre questões educacionais e administrativas do AVA pode ser equacionada pelo gestor. As duas propriedades desse fator são: Educacional e, Administrativa. Ressalta-se que ao se conjugar as duas propriedades, ou seja, a Educacional e a Administrativa, define-se o estado do processo de mediação do AVA.

A partir da sua hipótese fundamental, a resposta à questão de pesquisa também reconhece **como** os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, ou seja: “Na gestão da EaD o AVA é orientado pelo Processo de Mediação, que pode influenciar (e pode ser influenciado) por Elementos internos, Agentes externos, Intenções do gestor no uso do AVA e pela Compreensão da situação pelo gestor. O Processo de Mediação, moderado pela Compreensão da situação, pode influenciar (e ser influenciado) pelas Sensações do gestor no uso do AVA. As Intenções do gestor no uso do AVA, por sua vez, também podem influenciar (e podem ser influenciadas) pelas Sensações do gestor no uso do AVA, pelos Elementos internos e pelos Agentes externos”.

As conexões entre as seis categorias foram exploradas por meio de proposições. Essa integração permitiu formar um arcabouço relacional, com foco na categoria central, que foi validado pelos gestores e, empiricamente, nos dados. Assim, os seis fatores permitiram a elaboração de oito premissas relacionais oriundas da hipótese fundamental.

As asserções permitiram a ilustração de quatro cenários: (1) cenário “otimista”, onde há sinergia entre a ação de gestores, equipe e alunos, com muitas expectativas e poucas frustrações do gestor; (2) cenário “de apatia educacional” onde há comportamento deficiente das atividades da equipe e dos alunos, com muitas expectativas e muitas frustrações do gestor; (3) cenário “de apatia gerencial” onde há comportamento irregular das atividades desenvolvidas pelos gestores, com poucas expectativas e poucas frustrações do gestor e, (4) cenário “pessimista”, onde há comportamento deficiente tanto dos gestores, da equipe e dos alunos, com poucas expectativas e muitas frustrações do gestor.

É importante ressaltar que ao se identificar o Processo de Mediação como a categoria central da teoria, se buscou explorá-lo. Assim, se percebeu quatro subprocessos que envolvem os mecanismos de ação/interação do processo central: “Compreender o curso”, “Preparar o curso”, “Gerenciar o curso” e “Finalizar e avaliar o curso”. Também foram identificadas as condições contextuais externas e as

condições contextuais do AVA (internas) que influenciam as estratégias do Processo de Mediação administrativa e do Processo de Mediação educacional, numa sequência temporal em três fases e quatro movimentos.

Na primeira fase, que envolveu t_1 e t_2 , ao Compreender o curso e Preparar o curso há ênfase do AVA em proporcionar um Processo de Mediação administrativa (que atua em primeiro plano), viabilizando a infraestrutura para que o curso ocorra. Na segunda fase, que envolveu t_3 , ao Gerenciar o curso há ênfase do AVA em proporcionar Mediação educacional, sendo que o Processo de Mediação administrativa passa a atuar em segundo plano (*background*), suportando as atividades educacionais. Esse instante compreende o núcleo das interações entre tutores, alunos e conteúdo que produzem dados para a gestão. Na terceira fase, que envolveu t_4 , ao Finalizar e avaliar o curso há novamente ênfase do AVA em viabilizar o Processo de Mediação administrativa (que volta a atuar em primeiro plano), pois suporta atividades gerenciais voltadas para consolidação de informações que auxiliem na produção de relatórios e emissão de certificados, concluindo o curso.

O movimento do fator central, representado em três fases e quatro tempos, permite evidenciar a inseparabilidade entre as duas dimensões do Processo de Mediação, relacionando-o com os demais fatores. Ao final, pode-se perceber a atuação do AVA como elemento potencializador de processos administrativos e educacionais, mediando a relação entre gestores, educadores e educandos, durante todo o processo do curso.

Em relação aos objetivos específicos do estudo, todos foram atingidos, ou seja:

(1) Foi realizada a caracterização da percepção dos gestores de EaD, considerando suas atividades, suas formas de utilização do AVA e a suas visões a respeito do Projeto Aluno Integrado da UFSC.

Esse objetivo específico permitiu a compreensão, pelo pesquisador, do contexto da pesquisa e trouxe como consequência, elementos que auxiliaram no desenvolvimento das categorias. A lição aprendida com esse objetivo específico reforçou a importância do entendimento profundo do contexto da pesquisa, para a elaboração de uma teoria substantiva.

(2) Foram identificados os aspectos mais relevantes do processo de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância, no contexto da pesquisa.

Esse objetivo específico permitiu a apresentação, pelo pesquisador, de categorias baseadas nos dados, que trouxe como consequências, seu desenvolvimento detalhado, sua validação empírica nos dados e a saturação teórica das mesmas. A lição aprendida com esse objetivo específico envolveu os desafios, as dúvidas e as decisões frente à coleta de dados e às análises, para que se pudesse atingir a saturação teórica, bem como, o esforço para a compreensão das variações dimensionais nos dados.

(3) Foi criado um esquema teórico, por meio da integração das categorias, que representa como atuam os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD, sob a ótica dos gestores.

Esse objetivo específico permitiu que o pesquisador pudesse relacionar o processo à estrutura e visualizar, de forma integrada, as categorias, que trouxe como consequência a articulação dessas categorias frente ao processo central. A lição aprendida com esse objetivo específico trouxe a compreensão da complexidade que envolve: a integração das categorias, a sua comprovação nos dados, a elaboração da hipótese fundamental e os cenários, fundamentados empiricamente nos dados.

(4) Foram definidos os mecanismos de ação/interação do processo central, relacionando-os com o esquema teórico.

Esse objetivo específico permitiu a integração dos elementos constitutivos da teoria, pelo pesquisador, que trouxe como consequência a construção do paradigma da teoria substantiva. Esse paradigma integrou as condições contextuais, as condições causais, as condições interventoras, as ações/interações e as consequências relacionando-as com o processo central. A lição aprendida com esse objetivo específico envolveu percepção da importância da criatividade no desenho dos mecanismos de ação/interação em um processo integrado e a complexidade em relacionar, de forma coerente, esses mecanismos com as proposições identificadas na etapa anterior.

Assim, cumprindo os objetivos específicos e respondendo ao problema de pesquisa, os resultados obtidos puderam, efetivamente, contemplar o objetivo geral dessa pesquisa: foi desenvolvida uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública.

As contribuições acadêmicas e gerenciais serão discutidas nas próximas seções.

10.2 - CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS

Esta seção destaca três grandes contribuições acadêmicas da tese: para a área substantiva, para as pesquisas qualitativas e interdisciplinares e para os estudos em Tecnologia da Informação.

A principal contribuição acadêmica deste estudo foi o desenvolvimento de uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em uma universidade pública. Neste sentido, deve-se registrar o subsídio desta investigação para futuras pesquisas qualitativas e para pesquisas interdisciplinares no contexto brasileiro, em especial, na área de engenharia e gestão do conhecimento. Ressalta-se que a utilização do método da *Grounded Theory*, não é exatamente uma abordagem tradicional, já que poucos estudos, optaram por essa composição. Embora o método, em função de sua complexidade, seja pouco utilizado, há inúmeras possibilidades para sua condução. Dessa forma, a clara decisão pela abordagem Straussiana, com seu cuidadoso registro de processo de pesquisa, pode auxiliar na consolidação de pesquisas qualitativas na área interdisciplinar. Portanto, há a clara contribuição desta pesquisa pela utilização do método da *Grounded Theory*, pela organização e apresentação dos resultados, pela integridade e transparência da análise e pela construção de uma teoria substantiva inédita, que possibilita oportunidades para estudos complementares.

Este estudo também possui a capacidade de responder às teorias gerais sobre a utilização de AVA na gestão, sob a perspectiva dos gestores de EaD. No capítulo anterior, os achados da teoria substantiva foram analisados sob a ótica da literatura, onde se buscou identificar pontos convergentes e divergentes. Percebeu-se que embora grande parte dos resultados, especialmente das proposições, tenha encontrado amparo na literatura, nenhum dos estudos apresentou os componentes do paradigma da teoria substantiva aqui revelados, como as suas condições causais, condições intervenientes, ações/interações e consequências. Portanto, esta tese representa um avanço no sentido de contribuir com um olhar sistêmico do AVA como elemento mediador administrativo/educacional, reconhecendo seus componentes e sua dinâmica.

Se destaca também as implicações da teoria gerada por este estudo frente à literatura da área de TI. Os estudos em TI, tradicionalmente, têm se caracterizado como interdisciplinares, envolvendo ora perspectivas tecnológicas, ora questões administrativas ou ambas. Contudo, a literatura da área não aborda os AVA, sequer

como sistemas transacionais, gerenciais ou estratégicos. Ou seja, as duas perspectivas não conseguem contribuir para o entendimento dos fatores associados a complexidade e relevância dos AVA para as organizações.

Há contribuição deste estudo no sentido de trazer a temática dos AVA para a área de TI. Há, no entanto, indagações resultantes dessa análise, como "os AVA podem ser análogos aos ERPs (*Enterprise Resource Planning*), como soluções robustas de *software*, integrando inúmeras áreas funcionais e processos de negócio?" A partir dos resultados desse estudo, acredita-se que sim, na medida em que AVA, baseados em melhores práticas (*best practices*) educacionais, possam recolher dados transacionais, conciliando atividades pedagógicas e administrativas. Ao buscar a sinergia de ambas as dimensões, os AVA, assim como outras tecnologias digitais, poderão constituir a base para aplicações como, por exemplo, Sistemas de Informações Gerenciais (SIG), Sistemas de *Business Intelligence (BI)* e Sistemas de *Big Data*.

Assim, academicamente, os resultados desta tese se baseiam em uma descrição detalhada de uma realidade organizacional, oferecendo elementos para um rico debate científico. O esquema teórico, dotado de um olhar interdisciplinar, com base empírica e articulação teórica, amplia e aprofunda o conhecimento a respeito de fatores relacionados a utilização da TI para a gestão, em particular sobre o AVA, no contexto de uma universidade pública.

10.3 - CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS

Esta seção destaca, a partir dos resultados da pesquisa, algumas contribuições gerenciais, principalmente para os gestores da EaD na gestão pública, embora o objetivo desta pesquisa não tenha caráter prescritivo sobre o tema.

A primeira contribuição gerencial deste estudo pode ser atribuída a sua capacidade explorar o processo de gestão da EaD e do processo de mediação proporcionado pelo AVA, esclarecendo, aos gestores de universidades públicas quais os fatores influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD e como eles influenciam essa utilização. Na pesquisa a opção em privilegiar a análise a partir do AVA revelou subprocessos relacionados ao processo de mediação e trouxe elementos para explorá-los de forma sistêmica. A gestão da modalidade, por si só, representa um fenômeno novo, complexo e pouco explorado pela literatura sobre AVA e sobre EaD. Portanto, há a contribuição da pesquisa no sentido de explicar e prever eventos relacionados a utilização do AVA pelos gestores de EaD.

A segunda contribuição gerencial deste estudo pode ser atribuída à sua capacidade de auxiliar na implementação de funcionalidades no AVA voltadas para a gestão da EaD. Como se pode constatar no estudo, o AVA, historicamente, tem foco pedagógico e na medida em que este estudo buscou explorar seu foco administrativo, identificando os fatores que podem influenciar sua utilização na gestão, esses fatores podem ser incorporados aos AVA para que a função administrativa seja realizada pelo ambiente de forma mais efetiva. A carência de informações gerenciais, inúmeras vezes enfatizada pelos gestores, merece ser suprida por mecanismos que podem ser desenvolvidos a partir dos fatores identificados por esta pesquisa. Portanto, há a contribuição da pesquisa para o levantamento de requisitos de *software* voltado para o Processo de Mediação da EaD, considerando não apenas os AVA, mas inúmeras outras tecnologias digitais relacionadas à educação.

Assim, as descobertas desta tese, que se baseiam na experiência e visão de gestores da EaD em uma universidade pública, oferecem elementos para a reflexão sobre a gestão da modalidade, podendo auxiliar seus pares a repensar suas práticas, ações e decisões.

10.4 - RESTRIÇÕES DO ESTUDO

Esta seção destaca limitações do estudo. Essas restrições estão relacionadas basicamente a dois aspectos: da sua natureza e do seu escopo. Em relação à natureza interpretativista da pesquisa, esta pode ter influência de pressupostos do investigador na análise de dados, dada que foi conduzida por apenas um pesquisador e foi a sua primeira experiência com o método da *Grounded Theory*. Buscou-se minimizar o risco de interpretações direcionadas a partir de exercícios de análise de dados sob diferentes perspectivas, em distintos momentos e durante um longo período de campo. Também foram utilizadas orientações da literatura, como o distanciamento, para garantir mais confiabilidade nas interpretações dos dados de campos e realizado o registro do processo de construção da pesquisa e a validação dos seus resultados junto aos participantes. Além disso, em função de definições relacionadas ao desenho da pesquisa que consideraram o problema de pesquisa e o acesso ao campo, não se utilizou observações para a coleta de dados. Por fim, o estudo não teve como enfoque analisar a adoção da tecnologia pelos gestores (considerando, por exemplo, o *Technology Acceptance Model – TAM*), mas sim sua utilização pós-implantação.

No que diz respeito ao escopo do estudo, cabe destacar que a teoria substantiva aqui proposta tem abrangência limitada ao contexto

específico explorado, ou seja, a gestão do Projeto Aluno Integrado da UFSC. Buscou-se minimizar o risco de desenvolver uma teoria substantiva generalista na medida em que se pontou claramente seus parâmetros e se buscou desenvolver a teoria junto aos gestores que implementam o curso de extensão no contexto da Universidade em um núcleo decisório relativamente pequeno.

Mesmo contando com essas restrições, entende-se que o estudo pode ser concluído com êxito, tendo todos seus objetivos plenamente alcançados e devidamente comprovados no decorrer da apresentação dos resultados.

10.5 - PESQUISAS FUTURAS

Esta seção, que finaliza a tese, tem como objetivo identificar oportunidades para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema. Dessa forma, a partir dos resultados aqui obtidos, sugerem-se estudos que:

- contemplem a visão de agentes externos como o MEC, a UFSC e a SEDUC sobre o AVA na gestão da EaD.
- explorem os fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da EaD em instituições privadas de ensino.
- explorem o processo central da teoria, com foco no desenho de requisitos para a construção de AVA, que possa buscar a sinergia entre o processo de mediação educacional e administrativa.
- busquem aplicar técnicas para mensurar e correlacionar quantitativamente os fatores identificados por esta pesquisa.
- investiguem os mecanismos de disseminação do conhecimento na gestão da EaD, considerando os fatores identificados neste estudo.
- busquem explorar os fatores que influenciam a gestão da EaD, considerando *Massive Open On-line Course (MOOCs)* e outras ferramentas e plataformas de ensino e de aprendizagem.

Com estes trabalhos, haverá ainda um mecanismo importante de continuidade dos projetos desenvolvidos pelo NEOGAP na linha de pesquisa de mídia e conhecimento na educação. Futuros estudos, de natureza interdisciplinar, poderão proporcionar novas descobertas, considerando a complexidade e o dinamismo da evolução da educação a distância e das tecnologias digitais na Sociedade do Conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALARCON, D. F. **Diretrizes para práticas de gestão do conhecimento na educação a distância**. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ALBERTIN, A. L. Valor estratégico dos projetos de tecnologia de informação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n.3, p. 42-50, jul./set. 2001.

ALMEIDA, F. A. S.; SILVA, A. M. Educação a distância sob o enfoque do método quadripolar. In: **Metodologia aplicada à educação a distância**. ALMEIDA, F. A. S.; SILVA, A. M. (Org.). Porto, Portugal; Goiás, Brasil: Universidade Estadual de Goiás, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMRASHDEH, I. A. *et al.* *Distance learning management system requirements from student's perspective*. **Journal of Theoretical and Applied Information Technology**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2011.

ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educ. rev.** n.spe4, pp. 37-52, 2014,

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E.; BRITO, S. M. O. interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

ALUNO INTEGRADO. Disponível em: <
<http://www.alunointegrado.ufsc.br/>>. Acesso em: 20 out. de 2015.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, vol. 12, n. esp., mar. 2011, p. 31-48.

ARAÚJO JUNIOR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BACH, T. M.; DOMINGUES, M. J. C. S.; WALTER, S. A. Tecnologias da informação e comunicação no ensino: um estudo bibliométrico e sociométrico de 1997-2011. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 393-416, jul. 2013.

BALBÉ, M. M. G. A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 215-224, 2003.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. *Softwares* em pesquisa qualitativa. In: GODOL, C. K; _____; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 429-460.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. Operacionalizando o método da *grounded theory* nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do *software* ATLAS/TI. In: Encontro de Estudos em Estratégia, 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2003.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental**: o caso das pequenas construtoras de edificações. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: Origens, Polêmicas e Perspectivas. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 13, n. esp., p. 1-25, 2008.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. São Paulo: EDUSC, 2003.

BARTOLOMÉ, A. R. A universidade no século XXI: principais desafios e estratégias. In: **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2014. 330. p.

BASSANI, P. B. S.; BEHAR, P. A. interROODA: mapeamento das interações individuais e interindividuais no ambiente virtual de aprendizagem ROODA. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 3, n. 2. 2005.

BEAL, A. **Gestão estratégica da informação**: como transformar a informação e a tecnologia da informação em fatores de crescimento e alto desempenho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

BEBER, B. **Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da Educação a Distância**. 2007. 146 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BEHAR, P. A. *et al.* **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELANGER, F.; JORDAN, D. *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques*. London: Idea Group Publishing, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr., 2002.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-198, mar. 2005.

BERSIN. *LMS customer satisfaction In: Industry analysis of the customer experience with learning management systems*. **Bersin & Associates Industry Report**, 2007.

BERTOLDI, W. J. **Processo de implantação do plano institucional de desenvolvimento integrado na Universidade do Contestado/UnC**. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BEUREN, I. M. **Gerenciamento da informação**: um recurso estratégico no processo de gestão empresarial. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BIANCHI, E. M. P. G.; IKEDA, A. A. Usos e aplicações da *grounded theory* em administração. **Revista Gestão. Org**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 231-248, mai. 2008.

BLEICHER, S. **Processos flexíveis para a produção de materiais didáticos para a Educação a Distância: recomendações pautadas na perspectiva interdisciplinar**. 2015. 386 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BOF, M. B. Gestão de sistemas de educação a distância. In: ALMEIDA, M. E. B; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**: Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BOTELHO, L. L., CUNHA, C. C. A., MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>, 2007.

BRASIL, Presidência da República. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Gabinete do Ministro da Educação e do Desporto. Brasília: 1997.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Brasília: 2004.

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

BRITO, C. E. **Educação a Distância no Ensino Superior de Moçambique**: UAM. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**. London: Heinemann Education Books, 1979.

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1969.

CARMEN, A. C. E. *Modelo de gestión para los centros de educación a distancia universitarios*. In: XIII Encontro Internacional Virtual Educa, 2003, Cidade do Panamá. **Anais...** Cidade do Panamá, 2012.

CARMO, H. A pesquisa em EaD nos últimos cinco anos: a agenda internacional. In: **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2014. 330. p.

CARVALHO, M. A. **Framework conceitual para ambiente virtual colaborativo das comunidades virtuais de prática nas universidades no contexto de e-gov**. 2013. 432 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAGAS, A. *et al.* O conceito de tecnologia: pressupostos de valores culturais refletidos nas práticas educacionais. In: 8. EDUCERE - Congresso Nacional de Educação da PUCPR, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2008.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COATES, H.; JAMES, R.; BALDWIN, G. *A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning*. **Tertiary Education and Management**, v. 11, p. 19-36, 2005.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma narração descritiva. **Rev. Col. Bras. Cir.** v. 34, n. 6, p. 428-443, 2007.

COSTA, A. M.; WEINZIERS, G. Sistema de avaliação na gestão de cursos na modalidade a distância: relato de experiências do curso de especialização em gestão pública da UFSC. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: NUTE-UFSC, 2014.

COSTA, L. A. C.; FRANCO, S. R. K. Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, 2005.

COUTINHO, L. Aprendizagem *on-line* por meio de estruturas de cursos. In: **Educação a Distância: o estado da arte**. LITTO, F., FORMIGA, M. (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CRESWELL, J. W. C. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. London: Sage, 2003.

DALY, K. *Replacing theory in ethnography: a postmodern view*. **Qualitative Inquiry**, v. 3, n. 3, p. 343-365, 1997.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação**. São Paulo: Futura, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The sage handbook of qualitative research**. London: Sage, 2005.

DEROUIN, R. E.; FRITZSCHE, B. A.; SALAS, E. *Optimizing e-learning: research-based guidelines for learner-controlled training*. **Human Resource Management**, v. 43, n. 2-3, p. 147-162, autumn/fall 2004.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

DUART, J. M.; LUPIÁÑEZ, F. *Gestión y administración del e-learning en la universidad*. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 2, n. 1, p. 100-105, 2005.

EGC - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. **Áreas de concentração: mídia e conhecimento**. Disponível em: <http://egc.ufsc.br/index.php/pt/egc/pos-graduacao/programa/areas-de-concentracao>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ESTEVES, P. C. L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ESTRADA, R. J. S. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria**. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino Superior. **EDUCERE**, Umuarama, v. 4, n. 2, p. 103-115, jul./dez. 2004.

FALQUETO, J. M. Z; FARIAS, J. S. A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina** (GUAL), Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 22-41, jan. 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do sistema universidade aberta do Brasil. In: XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 2013, Buenos Aires. **Anais... XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU**, 2013.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2014. 330. p.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. In: LITTO M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANTZ, M. B. F. **Criação e compartilhamento de conhecimento artístico e cultural em ambiente virtual interativo**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FREITAS, A. S. **A implementação do e-learning nas escolas de gestão: um modelo integrado para o processo de alinhamento ambiental**. 2009. 330 f. Tese (Doutorado em Administração), Programa de Pós-graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FRIESE, S. *Proposing a new method for computer-assisted qualitative data analysis*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=2N3bwa5Lt94>>. Acesso em: 21 set. 2015.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, maio/jun. 2004.

GIL, R.; MARÍADEL, C. *La gestión educativa en la educación a distância*. **Boletín SUA y ED**, n.3, 2008.

GLASER, B. *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1978.

GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 611-636, Dec. 2008 .

GUIMARÃES, A. T. R.; ALMEIDA, F. A. S.; SGRINGNERO, A. A. Arquitetura organizacional aplicada a educação a distância. In: **Metodologia aplicada à educação a distância**. ALMEIDA, F. A. S.; SILVA, A. M. (Org.). Porto, Portugal; Goiás, Brasil: Universidade Estadual de Goiás, 2011.

HAGE, J. *Techniques and problems of theory construction in sociology*. Nova Iorque: John Wiley, 1972.

HRASTE, M. M.; RODRÍGUEZ, M. L. *Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia*. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, n. 37, p. 33-63, nov. 2008.

HONG, X. *On application of project management in distance education*. In: E-Business and E-Government (ICEE), **International Conference on**, 2011.

HOPFER, K. R.; MACIEL-LIMA, S. M. *Grounded Theory: avaliação crítica do método nos estudos organizacionais*. **Revista FAE**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2008.

MORA, J.; HORTALE, V. A. Tendências das reformas da educação superior no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

JACKSON, G. B. *Methods for integrative reviews*. **Review of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 438-460, Fall 1980.

JIMOYIANNIS, A. *Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development*. **Computers & Education**, v. 55, n. 3, nov. 2010, pp. 1259-1269.

KLERING, L. R. Ambiente virtual de aprendizagem NAVI: breve história, conceitos norteadores, implicações, potencialidades e aprimoramentos futuros. **Sinergia**, Rio Grande, v. 18 n.2, p. 79-86, 2014.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, p. 23-35, 1970.

LAUDON, K.; LAUDON, J. **Sistemas de Informações Gerenciais**. 7. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

LAURINDO, F. J. B. **Tecnologia da Informação: planejamento e gestão de estratégias**. São Paulo: Atlas, 2008.

LENZI, G. K. S. **Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância**, 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da Ead. In: **Educação a distância: o estado da arte**. LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOCATELLI, O. C. **Gestão em educação ambiental e a formação de professores: interdisciplinaridade e sustentabilidade**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LONN, S.; TEASLEY, S. D. *Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of Learning Management Systems*. **Computers & Education**, v. 53, p. 686-694, 2009.

LOPES, A. H. R. G. P.; MONTEIRO, M. I.; MILL, D. R. S. tecnologias digitais no contexto escolar: um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.

LUCIANO, N. A.; BOFF, E.; CHIARAMONTE, M. S. Reflexões sobre os recursos para interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. axiaCs do Sul, RS: Educus, 2010.

MACEDO, M. *et al.* **Gestão do conhecimento organizacional**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

MACFADYEN, L.; DAWSON, S. *Mining LMS data to develop an “early warning system” for educators: a proof of concept*. **Computers & Education**, v. 54, p. 588-599, 2010.

MACKAY, S.; STOCKPORT, G. J. *Blended learning, classroom and e-learning*. **The Business Review**, Cambridge, v. 5, n. 1, p. 82-88, summer 2006.

MATUCHESKI, F. L., LUPION, P. T. Potencialidades e limitações do ambiente virtual de aprendizagem em um curso on-line. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 152-166, jul./dez. 2010.

MCGILL, T.; HOBBS, V. *How students and instructors using a virtual learning environment perceive the fit between technology and task*. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 24, n. 3, p. 191-202, 2008.

MCGILL, T. J.; KLOBAS, J. *A task-technology fit view of learning management system impact*. **Computers & Education**, v. 52, p. 496-508, 2009.

MESQUITA, D.; PIVA JR, D., GARA, E. B. M. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

MELO, D. R. A. A questão do método e a pluralidade metodológica em estudos organizacionais. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2008, Rezende. **Anais...** Rezende: SEGET, 2008.

- MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MILL, D.; BRITO, N. D. Gestão da Educação a Distância: Origens e Desafios. In: 15. CIAED - Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CIAED, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Revista Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.
- MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada** - Edição Especial ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- MORA, J.; HORTALE, V. A. Tendências das reformas da educação superior no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014.
- MORÉ, R. P. O. *et al.* Modelo de gestão para educação o distância: o sistema de acompanhamento ao estudante - SAE. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 104-125, abr./jun. 2010.
- MORGAN, G. *Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory*. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, p. 605-622, 1980.
- _____. Paradigmas, metáforas e solução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Coord.) **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 12-33.
- MOTTA, R. A. Tecnologia educacional no ensino superior: cenários da educação a distância e avaliação institucional. In: **Gestão universitária: caminhos para a excelência**. COLOMBO, S. S. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2013. 279 p.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

MÜLBERT, A. L. **A implementação de mídias em dispositivos móveis: um framework para a aplicação em larga escala e com sustentabilidade em educação a distância**, 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: com as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, C. S. *et al.* Delineamento de pesquisas e projetos interdisciplinares conduzidos pelo Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), UFSC. In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul. (SIEPE), 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: SIEPE, 2013.

NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Gestão da educação a distância: uma revisão teórica. **EaD em foco: revista científica em educação a distância**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 2, p. 30-44, 2015.

OBREGON, R. F. A. **O padrão arquetípico da alteridade e o compartilhamento de conhecimento em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, P. C. **Avaliação do sistema de educação a distância do Senac EaD/RS e a busca de suas possíveis interfaces com os critérios de excelência da Fundação Nacional da Qualidade**. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, P. C.; CUNHA, C. J. C. DE ALMEIDA; NAKAYAMA, M. K. A produção científica sobre o papel do ambiente virtual de aprendizagem na gestão da educação a distância: uma revisão integrativa. In: 12th CONTECSI International Conference on Information Systems and Technology Management, 2015, **Anais...** Contecsi, São Paulo.

OLIVEIRA, P. C. *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: revisão integrativa de teses de doutorado no contexto brasileiro entre 2003 e 2012. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, p. 1-10, 2014.

OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K.; PILLA, B. S. Avaliação de sistemas de educação a distância via *web*: o caso do Senac EaD. In: III Encontro de Administração da Informação, 2011, Porto Alegre. **Anais...** III Encontro de Administração da Informação, 2011.

OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. A gestão da educação a distância e a tecnologia da informação: uma relação a ser explorada. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 2014, Florianópolis. **Anais...** XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 2014.

ORTIZ, F. C. Gestão criativa em ecossistemas de educação a distância. In: **Gestão da educação a distância: comunicação, desafios e estratégias**. ORTIZ, F. C.; SANTOS, F. A. (Org.). São Paulo: Atlas, 2015.

OTERO, W. R. I. **Educação a distância: desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto nível em e-learning**, 157 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OZDEMIR, Z. D.; ABREVAYA, J. *Adoption of technology-mediated distance education: a longitudinal analysis*. **Information & Management**, v. 44, n. 5, p. 467-479, jul. 2007.

PACHECO, A. S. **Gestão de cursos a distância na esfera pública: uma construção teórica**. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PACHECO, R. *et al.* Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-graduação EGC/UFSC. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 7, n. 12, p. 136-159, 2010.

PEIXOTO, V. A. C.; SILVEIRA, D. S. **Educação a distância e ambientes virtuais de aprendizagem**: notas introdutórias sobre teoria e prática. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

PIMENTEL, N. A.; FREITAS, M., M.; SIQUEIRA, J. A gestão da tecnologia da informação na educação a distância mediada pela internet. In: **Metodologia aplicada à educação a distância**. ALMEIDA, F. A. S.; SILVA, A. M. (Org.). Porto, Portugal; Goiás, Brasil: Universidade Estadual de Goiás, 2011.

PINTO, M. R. **Os pobres e o consumo: uma teoria substantiva da experiência de consumo de eletrônicos**. 2009. 31f. Tese (Doutorado em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, M. R.; SANTOS, L. L. S. *A Grounded Theory* como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo. **O&S**. Salvador, v. 19, n.62, p. 417-436, julho/setembro 2012.

PISTORI, J. Custos para implantação de cursos a distância no ensino superior. In: **Gestão da educação a distância**: comunicação, desafios e estratégias. ORTIZ, F. C.; SANTOS, F. A. (Org.). São Paulo: Atlas, 2015.

PONTES, A. O processo educativo na modalidade EaD: contornos, caminhos, dinâmicas e mediações. In: **Educação a distância**: gestão e docência. OLIANI, G.; MOURA, R. A. (Org.). Curitiba: CRV, 2012.

QUEVEDO, S. R. P. **Narrativas hipermediáticas para ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. 2013. 379 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RANGEL, F. O. *et al.* Mediações *on-line* em cursos de educação a distância os professores de língua portuguesa em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. v. 20, n. 61, p. 359-382, abr/jun. 2015.

RELATÓRIO TÉCNICO. Curso de Formação Aluno Integrado: Qualificação, em nível de extensão universitária, para professores, gestores e alunos do ensino médio de escolas públicas, no âmbito da Tecnologia da Informação e Comunicação(TIC), maio de 2014.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIBAS, J. C. C. **Planejamento educacional baseado em cenários prospectivos na educação a distância.** 2013. 343 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EaD. In: 13. CIAED - Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CIAED, 2007.

RISSI, M. A. **Confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem.** 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JUNIOR, G. Organização universitária: mudança na administração e nas funções administrativas. In: IV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 2004, Florianópolis. **Anais...** IV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 2004.

RODRIGUES, A.; ALBUQUERQUE, C. H. L.; BENTO, C. A. C.; VIEIRA, J. M. A.; SILVA, J. G. A. O. B. *Grounded theory*: problemas de “alicerçagem”. **Métodos de Investigação Científica**, Coimbra, p. 9, abr. 2004.

ROMERO, C.; VENTURA, S.; GARCÍA, E. *Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial.* **Computers & Education**, v. 51, p. 368-384, 2008.

ROSSETTI, A. G.; MORALES, A. B. T. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. **Ci. Inf., Brasília**, v. 36, n. 1, p. 124-135, jan./abr. 2007.

ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROQUE, G. *et al.* Aspectos relevantes para o desenvolvimento de ambientes educacionais para a *web*. In: III Conferência Iberoamericana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI). **Anais...** Miami: CISCI, 2004.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. ***M-learning e u-learning***: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 18, p. 425-435, jul./dez. 2002.

SANTOS, F. A. Tendências da educação a distância ou tendências da educação? In: **Gestão da educação a distância**: comunicação, desafios e estratégias. ORTIZ, F. C.; SANTOS, F. A. (Org.). São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, R. A. S. **Uma teoria substantiva do processo de liderança em momentos de crise organizacional: o caso das empresas de distribuição de energia elétrica**. 2012. 361 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SARTORI, A. S.; GARCIA, F. G. Ambientes virtuais de aprendizagem em experiências latino-americanas e espanholas: práticas pedagógicas no contexto da sociedade da informação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 75-86, jan./jun. 2009.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. A gestão de cursos superiores a distância. In: **IV Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2004.

SARTURI, R. C.; WUNSCH, L.; POMNITZ, N. C. Universidade aberta do Brasil: desafios e possibilidades nas práticas docentes do ensino superior. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, p. 66-75, 2015.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010.

SCHLEMMER E.; SACCOL, A. Z.; GARRIDO, S. Um modelo sistêmico de avaliação de *softwares* para educação a distância como apoio à gestão de EaD. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 77-91, jan./mar. 2007.

SCHUELTER, G. **Modelo de educação a distância empregando ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento**. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SHAIKH, A.; KARJALUOTO, H. *Making the most of Information technology e systems usage: a literature review, framework and future research agenda*. **Computers in Human Behavior**, n. 49, p. 541-566, 2015.

SILVA, R. **Balanced scorecard - BSC** - gestão do ensino superior - gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado. Curitiba: Juruá, 2008.

SILVA, D.; GUIMARÃES, L. *An experience of authorship, pedagogical mediation and research in DE (Distance Education)*. **Cibertextualidades**, Porto, n. 4, p. 129-140, 2011.

SILVA, R. S. **Gestão de EaD**: educação a distância na era digital. São Paulo: Novatec, 2013.

SILVEIRA, R. A. *et al.* Aluno Integrado 2010: a participação da UFSC. In: **Ações institucionais de avaliação e disseminação de tecnologias educacionais**. SILVEIRA, R. A.; FERREIRA, R. C. M. (Org.). Porto Alegre: JSM Comunicação, 2011.

SCHRÖEDER, C. **Educação a distância e mudança organizacional na escola de administração da UFRGS**: uma teoria substantiva. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas), Escola de Administração, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SHIGUNOV NETO, A.; TEIXEIRA, A. A.. Sociedade do conhecimento e ciência administrativa: reflexões iniciais sobre a gestão do conhecimento e suas implicações organizacionais. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte , v. 11, n. 2, p. 220-232, agosto 2006 .

SILVA, D. G., ALONSO, K. M., MACIEL, C. Um olhar interno para os recursos do MOODLE: algumas considerações sobre participação e interação. In: **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2014. 330. p.

SOARES, A. P. **Gestão do conhecimento e conflitos organizacionais em EaD: construção de uma teoria substantiva**. 2012. 470 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOUZA, A R. B. **Movimento didático na educação à distância: análise e prospecções**. 2005. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

STOER, S.; MAGALHÃES, A. M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1179-1202, dez. 2003.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRUCHINER, M.; CARVALHO, R. A. Reflexões sobre os conceitos e fundamentos de pesquisa em educação a distância. In: **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2014. 330. p.

SUDDABY, R. *From the editors: what grounded theory is not*. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 4, p. 633-642, 2006.

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

TAROZZI, M. **O que é a grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAYLOR, J. S.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. New York: John Wiley & Sons, 1998.

TERÇARIOL, A. L. *et al.* Tecendo um plano de gestão para o projeto de educação a distância: uma experiência na educação superior. In: 14 Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2008, Santos. **Anais...** 14 Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2008.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

TURBAN, E.; RAINER, R. K.; POTTER, R. E. **Administração de tecnologia da informação: teoria e pratica.** Rio de Janeiro: Campus, 2005.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second life e web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias.** São Paulo: Novatec, 2007.

VAZ, M. F. R. **Modelagem e arquitetura de sistemas para monitoração e acompanhamento da aprendizagem eletrônica.** 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Computação e Sistemas Digitais), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Computação e Sistemas Digitais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, E. M. F. **Fluxo informacional como processo à construção de modelo de avaliação para implantação de cursos em educação a distância.** 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VIEIRA, E. M. F. *et al.* Institucionalização da EaD nas universidades públicas: unicidade e gestão. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância.** v. 11, p. 63-72, 2012.

WANG, M. *et al.* *A performance-oriented approach to e-learning in the workplace.* **Educational Technology & Society**, v. 13, n. 4, p. 167-179, 2010.

VENKATESH, V. *et al.* Predicting different conceptualizations of system use: the competing roles of behavioral intention, facilitating conditions, and behavioral expectation. **MIS Quartely**, v. 32, n. 3, p. 483-502, 2008.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. *The integrative review: updated methodology.* **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

ZANETTE, E. N. *et al.* Construindo novas interações: AVA e lousa digital interativa no ensino superior. **Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 2, jul. 2010.

ZAWACKI-RICHTER, O. *Research areas in distance education: a delphi study.* **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 3, 2009.

ZAWACKI-RICHTER, O.; BÄCKER, E. M.; VOGT, S. *Review of distance education research (2000 to 2008): analysis of research areas, methods, and authorship patterns.* **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 6, dez. 2009.

APÊNDICE A - PARAGIGMAS DE MORGAN (1980)

Este apêndice busca complementar a discussão da Seção 3.1 que trata do posicionamento epistemológico desta tese.

O pesquisador, em ciências sociais, não encontra estabilidade ou perenidade de preceitos e visões de mundo ao longo de seus estudos. Ao contrário, as ciências sociais têm se reinventado a cada dia. Esse movimento pode demonstrar ideias que traduzem avanços importantes para a ciência. Entretanto, conforme indicado por Hughes (1980), as ciências sociais só têm procurado reencaminhar seus fundamentos em períodos de crise. E isso, segundo ele, não é positivo, pois as ciências sociais deveriam ter um diálogo constante com a filosofia para que se possam refundar a partir de concepções filosóficas sólidas. Os problemas vão desde questões ontológicas, isto é, como o homem vê o mundo, respondendo questões como “isso existe ou não existe?”, passando por questões epistemológicas, ou seja, “como o conhecimento sobre determinada ‘coisa’ será adquirido?”.

Morgan (1980, p. 13), por sua vez, apresenta uma visão, onde sugere que para “compreender a natureza da ortodoxia na teoria das organizações, deve-se entender a relação entre os modos específicos de teorização e pesquisa e as visões de mundo que eles refletem”. De acordo com Melo (2008), Morgan utiliza o termo “paradigma” conforme popularizado por Kuhn (1970) e o define em três sentidos amplos: (1) como realidades alternativas (paradigmas), (2) como bases das escolas de pensamento (metáforas) e (3) como ferramentas e textos específicos utilizados de forma concreta (atividades de resolução de quebra-cabeças científicos). Entretanto, para Santos (2002) o termo paradigma é usado por Burrell e Morgan (1979) de modo mais amplo do que o sentido empregado por Kuhn (1970). Para Kuhn paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que por um momento fornecem modelos de problemas e soluções para uma comunidade de cientistas”. Burrell e Morgan (1979) utilizam esse termo como “comunalidade”, que seria a perspectiva em comum que liga o trabalho de um grupo de teóricos em conjunto de tal forma, que podem ser utilmente considerados uma abordagem da teoria social dentro dos limites de um mesmo problema. Assim, para esses autores “paradigmas, problemáticas, realidade alternativa, formas de referências, formas de vida e universo de discurso são todos conceitos relacionados, apesar dos campos não serem sinônimos” (BURRELL e MORGAN, 1979, p. 36).

Morgan (1980) constrói uma matriz com quatro categorias de paradigmas que compreendem: o Paradigma Humanista Radical, o Paradigma Estruturalista Radical, o Paradigma Funcionalista e o Paradigma Interpretativo, indicando perspectivas em que o pesquisador pode se colocar para visualizar seu problema de pesquisa.

Para Morgan (1980), o Paradigma Humanista Radical, assim como o Paradigma Interpretativo, enfatiza que a realidade é socialmente criada e sustentada, mas vincula a análise de um interesse no que pode ser descrita como

a patologia de consciência, “porque os seres humanos tornam-se aprisionados dentro dos limites da realidade que eles criam e sustentam”. Esta perspectiva baseia-se na visão de que o processo de criação da realidade pode ser influenciado por processos psíquicos e sociais que podem restringir e controlar as mentes dos seres humanos, de maneira que pode aliená-los das potencialidades inerentes da sua verdadeira natureza. O humanista radical está preocupado com a descoberta de como os seres humanos podem fazer a ligação do pensamento e ação (*praxis*) como um meio de transcender sua alienação (MORGAN, 1980).

O Paradigma Estruturalista Radical suporta as teorias de mudança radical a partir de uma perspectiva objetivista. A realidade definida por esse paradigma, como a do humanista radical, é baseada em uma visão de sociedade como uma força potencialmente dominante. No entanto, ela está ligada a uma concepção materialista do mundo social, que é definida por rígidas e concretas estruturas ontologicamente reais. A realidade é considerada como existindo na sua própria conta, independentemente da maneira pela qual ela é percebida e reafirmada pelas pessoas em atividades diárias. Esta realidade é vista como sendo caracterizada por tensões e contradições intrínsecas entre opostos elementos, o que inevitavelmente conduzem a uma mudança radical no sistema como um todo. O estruturalista radical busca a compreensão dessas tensões intrínsecas e a forma que aqueles que detêm o poder na sociedade procuram mantê-lo através de várias formas de dominação. A ênfase está colocada sobre a importância da prática como um meio de transcender essa dominação (MORGAN, 1980).

Já o Paradigma Funcionalista baseia-se no pressuposto que a sociedade é concreta ou possui uma existência real e um caráter sistêmico orientado para produzir um estado ordenado e regulamentado das coisas (MORGAN, 1980). Essa visão incentiva uma abordagem para a teoria social que incide sobre a compreensão do papel dos seres humanos na sociedade. O comportamento é sempre visto como sendo contextualmente abrigado em um mundo real das relações sociais concretas e tangíveis. Os pressupostos ontológicos encorajam a crença na possibilidade de um objetivo e de ciências sociais em que o cientista se distancia da cena que é analisada, através do rigor e técnica de métodos da comunidade científica. A perspectiva funcionalista é, em sua orientação básica, essencialmente reguladora e pragmática, preocupada com a compreensão da sociedade de maneira que busca gerar conhecimento empírico e útil.

O quarto paradigma, o Interpretativo, já foi apresentado no Capítulo III, seção 3.1.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

*Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas – NEOGAP
Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC*

Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC

Projeto:

**O ambiente virtual de aprendizagem na gestão da
educação a distância: uma teoria substantiva**

Pesquisador

Nome Paulo Cristiano de Oliveira

Telefone 1 (xx) xxxxxxxx
(NEOGAP)

Telefone 2 (xx) xxxxxxxx

e-mail oliveirapco@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas
- Centro Tecnológico (CTC) -

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

CEP: 88040-970 - Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

Prezado(a) Senhor(a):

Este estudo tem por objetivo desenvolver uma teoria substantiva para explicar o papel do AVA na gestão do Projeto Aluno Integrado da UFSC, a partir do significado, que os gestores do projeto atribuem às suas experiências.

Trata-se de um estudo exploratório que abrange três etapas de entrevistas com interessados em participar, conduzidas no local em que o entrevistado achar mais conveniente e previamente acordado. Para participar, o entrevistado responderá a perguntas elaboradas, seguindo um roteiro. Em uma etapa posterior aos registros de relatos durante a entrevista, será realizada uma etapa de validação junto ao participante. Com isso, espera-se manter o registro de representações fiéis à percepção do entrevistado sobre o tema, esclarecendo eventuais dúvidas. Antes de passar à entrevista, será necessário aceitar os termos apresentados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Você deverá me contatar a qualquer momento se quiser desistir de participar desta pesquisa, mesmo que já tenha participado da entrevista.

Participar deste estudo poderá trazer-lhe os seguintes desconfortos: terá que disponibilizar um pouco do seu tempo para que o pesquisador possa conduzir a entrevista. Por outro lado, a sua participação poderá trazer benefícios ao revelar mais sobre a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na gestão da Educação a Distância (EaD). De qualquer maneira, em qualquer uma das etapas da realização desta pesquisa, você poderá retirar a sua participação, por meio de contato com o pesquisador, não apresentando nenhum prejuízo para você.

Estando de acordo em participar, asseguro desde já, total sigilo e privacidade da identidade dos participantes e destacamos mais uma vez a importância de sua participação. Dessa forma, solicito que assine os campos abaixo declarando que todas as informações dos procedimentos foram passadas e todas as suas dúvidas foram respondidas, bem como, autoriza a utilização de imagens (fotos e vídeos) e das respostas para a análise científica do tema e divulgação de resultados.

Agradeço antecipadamente a atenção e me coloca à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: oliveirapco@yahoo.com.br).

Declaração

Declaro que fui informado e compreendi o objetivo deste projeto, e que minha participação consiste em responder com a verdade sobre a minha percepção enquanto gestor, sobre os processos envolvidos na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na gestão da Educação a Distância (EaD).

Compreendo, ainda, que minha participação é voluntária, podendo retirar o meu consentimento em qualquer momento e que os meus dados são sigilosos e para uso estritamente científico.

Nestes termos, declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome:

RG:

Data:

Assinatura:

APÊNDICE C - ROTEIRO INICIAL DAS ENTREVISTAS DA ETAPA 1

Questões de abertura:

- Poderia me contar como começou a trabalhar no Projeto Aluno Integrado?
- Poderia descrever as atividades que desenvolve no Projeto Aluno Integrado?
- Você já vivenciou ou teve a experiência de utilizar o AVA do projeto?
- Poderia descrever os fatos que o levaram a utilizar ou não o AVA do projeto?
- Quando sentiu, pela primeira vez, a necessidade de utilizar o AVA para apoio às suas atividades no projeto?

Questões intermediárias:

- Fale-me de seus pensamentos e de suas sensações quando pensa no papel do AVA para suas atividades atuais no projeto.
- Que mudanças positivas ou negativas o AVA trouxe para o projeto?
- Do seu ponto de vista, quais deveriam ser os modos de utilização do AVA para sua função no projeto? Como os descobriu ou inventou?
- Quando, se aconteceu, pensou a respeito do papel do AVA na gestão do projeto?
- Como aconteceu? Quais elementos influenciaram seu juízo a respeito disso?
- Pode me descrever qual a lição mais importante que aprendeu com respeito da utilização do AVA nas suas atividades do projeto? Através de quais experiências aprendeu isso?
- Como mudaram, se mudaram, suas opiniões e seus hábitos no projeto, considerando o AVA?
- Como você imagina o AVA daqui a dois, cinco ou dez anos. Como ele deveria ser?
- Tente comparar o AVA de hoje com o AVA ideal na gestão do projeto ou para as suas atividades no projeto.

Questões de fechamento:

- Sente-se melhor como profissional desde que passou a integrar o projeto?
- Pode me falar sobre os pontos fortes que descobriu ou desenvolveu no seu trabalho no projeto?
- Como você se sente ao utilizar o AVA para as suas atividades no projeto?
- O que aprecia especialmente em si a partir deste ponto de vista?
- Existem coisas das quais falamos, sobre as quais você nunca tinha tido a ocasião de refletir, antes desta entrevista?
- À luz de suas experiências, que conselhos daria para outros gestores de educação a distância que enfrentariam situações semelhantes às quais você tem vivido ou viveu no projeto?
- Gostaria de acrescentar algo mais? Teria alguma pergunta que gostaria de me fazer?

APÊNDICE D - ROTEIRO INICIAL DAS ENTREVISTAS DA ETAPA 2

Questões iniciais: explorando a categoria central

- Na sua opinião, o que significa "mediação"?
- Em que condições (Como) a mediação educacional é proporcionada pelo AVA? Por que? (intensa/fraca)
- Em que condições (Como) a mediação administrativa é proporcionada pelo AVA? Por que? (intensa/fraca)
- Em que condições a mediação educacional proporcionada pelo AVA pode falhar? Como essas falhas poderiam ser contornadas pelos gestores do projeto?
- Em que condições a mediação administrativa proporcionada pelo AVA pode falhar? Como essas falhas poderiam ser contornadas pelos gestores do projeto?
- Sumarizando, como pode ser caracterizado o processo de mediação proporcionado pelo AVA? Por que ele pode ser caracterizado dessa forma?

Questões intermediárias: mergulhando nas relações entre as categorias e buscando a saturação teórica

- A mediação educacional do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada por) elementos internos, como participação do aluno, atuação da equipe e ação do gestor? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (adequada/não adequada) (condição interventora) (P1)
- A mediação administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada por) elementos internos, como participação do aluno, atuação da equipe e ação do gestor? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (adequada/não adequada) (condição interventora) (P1)
- A mediação educacional do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada por) agentes externos, como relação com governo federal, governo estadual e com a própria UFSC? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (adequada/não adequada) (P2)
- A mediação administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada por) agentes externos, como relação com governo federal, governo estadual e com a própria UFSC? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (adequada/não adequada) (P2)
- A mediação educacional do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada pela) a compreensão da situação, como criar relatórios, utilizar relatórios e adaptar relatórios? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (informações disponíveis / informações não disponíveis) (P3)
- A mediação administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada pela) a compreensão da situação, como criar relatórios, utilizar

relatórios e adaptar relatórios? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (informações disponíveis / informações não disponíveis) (P3)

- A mediação educacional, moderada pela compreensão da situação pelo gestor a partir da criação, utilização e adequação de relatórios, pode influenciar (e ser influenciada) pelas sensações do gestor no uso do sistema, como frustrações e expectativas? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (muitas / poucas) (P4)
- A mediação administrativa, moderada pela compreensão da situação pelo gestor a partir da criação, utilização e adequação de relatórios, pode influenciar (e ser influenciada) pelas sensações do gestor no uso do sistema, como frustrações e expectativas? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (muitas / poucas) (P4)
- As sensações do gestor no uso do sistema (como frustrações e expectativas) influenciam e são influenciadas pelas intenções do gestor no uso do AVA, como planejar, acompanhar, interferir e prever? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (muitas / poucas) (P5)
- A mediação educacional do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada pela) a intenção do gestor, como planejamento, acompanhamento, interferência e previsão? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (cenário favorável/cenário desfavorável) (P6)
- A mediação administrativa do AVA pode influenciar (e pode ser influenciada pela) a intenção do gestor, como planejamento, acompanhamento, interferência e previsão? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (cenário favorável/cenário desfavorável) (P6)
- Os elementos internos, como participação do aluno, atuação da equipe e ação do gestor são influenciados (e podem influenciar) as intenções do gestor no uso do AVA como planejamento, acompanhamento, interferência e previsão? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (P7)
- Os agentes externos, como relação com governo federal, governo estadual e com a própria UFSC são influenciados (e podem influenciar) as intenções do gestor no uso do AVA como planejamento, acompanhamento, interferência e previsão? Como/Porque isso ocorre? (processo/estrutura) (P8)

Questões de fechamento

- Para encerrar, voltando à ideia da mediação feita pelo AVA, como você poderia descrevê-la?
- Teria algo a acrescentar sobre o que conversamos ou sobre o que não conversamos?

APÊNDICE E - EXEMPLO DE MEMORANDO

Memorando 001 – Tese – Paulo Oliveira	
Título	Entrevista 1 a coordenadora geral do projeto
Tipo de memorando	Memorando inicial
Data	16/09/2013
Conceito ou categoria a que pertence	Não pertinente a esse memorando
Objetivo do memorando	Registrar impressões a respeito da primeira entrevista realizada para a tese de doutorado.

Início este memorando destacando a visão de Strauss e Corbin (2008, p. 214), quando afirmam que “o analista deve ser mais conceitual do que descritivo ao redigir memorandos”. Segundo eles, o memorando não é sobre pessoas ou mesmo sobre incidentes ou fatos, mas deve se referir às ideias conceituais derivadas de tudo isso. Através da denotação de conceitos e suas relações que o analista será conduzido para além da descrição até a teoria. Apesar do alerta dos autores quanto a utilização da descrição considerando a análise e reflexão, como este é o primeiro memorando da tese e por se tratar de um memorando que busca registrar a entrevista 1, talvez possa se observar aqui um cunho mais descritivo do que analítico.

Destaco que as questões foram sendo respondidas de forma natural e encadeada. A entrevistada tinha muito a dizer sobre o projeto e mostrou-se entusiasmada em participar. Ressalto que houve questões que não estavam previstas no roteiro inicial e que buscaram aprofundar algum ponto ou palavra considerada chave pelo pesquisador. Em vários momentos, a entrevista pareceu mais com uma conversa do que como uma entrevista formal. Considero isso positivo para o processo. Para exemplificar isso, cito a palavra “estranho” que foi utilizada para definir o AVA utilizado pelo projeto. Procurei explorar a visão da entrevistada sobre o que essa palavra significa exatamente no contexto do AVA e do projeto.

Durante a entrevista, procurei não fazer nenhum comentário sobre se concordava ou discordava da visão da entrevistada sobre o projeto ou sobre as questões. Procurei apenas fazer as questões, ouvir com atenção a resposta, e como já mencionado, fazer novas questões a partir de “ganchos” que percebi na fala da entrevistada. Note-se que entendo como “ganchos” as oportunidades para explorar alguma questão ou processo que tenha sido destacado pelo entrevistado. Concluo esse memorando inicial observando que durante a entrevista, estive calmo e focado nos objetivos do estudo, mas não busquei responder uma questão muito definida, este momento da pesquisa é um universo que se abre para o pesquisador e não um fim em si mesmo. As próximas entrevistas poderão revelar novos dados, novas conexões que serão exploradas na medida em que a reflexão da pesquisa avançar.

APÊNDICE F - TERMO DE VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

*Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas– NEOGAP
Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC*

Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC

Projeto:

**O ambiente virtual de aprendizagem na gestão da educação a distância:
uma teoria substantiva**

Prezado(a) Senhor(a),

Segue a transcrição da entrevista que me foi concedida para explicar o papel do AVA na gestão do Projeto Aluno Integrado da UFSC, a partir do significado, que os gestores do projeto atribuem às suas experiências.

Gostaria de agradecer a sua disponibilidade em contribuir para essa pesquisa, que é fundamental para a elaboração do estudo. Solicito que avalie se o texto, em anexo, é condizente com o que foi declarado na entrevista.

Suas dúvidas, considerações, comentários ou observações podem ser enviadas para o pesquisador.

APÊNDICE G - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PRÉ-CAMPO DE PESQUISA

Artigos publicados em periódicos:

TORRES, M. K. L.; DE OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Perspectivas de docentes do ensino superior sobre EaD no contexto brasileiro. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 16, p. 192-209, 2014.

DE OLIVEIRA, P. C.; ACIOLY, P. L.; LUZ FILHO, S. S.; NAKAYAMA, M. K. Educação a distância em um curso de nutrição presencial: avaliação dos discentes de introdução à genética e de saúde pública. **EAD em Foco**, v. 4, p. 61-76, 2014.

TORRES, M. K. L.; DE OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Análise da utilização da *grounded theory* (teoria fundamentada nos dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, p. 1, 2014.

DE OLIVEIRA, P. C.; CARNEIRO, M. K.; LOPES, S. S.; NAKAYAMA, M. K. Ambientes virtuais de aprendizagem: revisão integrativa de teses de doutorado no contexto brasileiro entre 2003 e 2012. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, p. 1-10, 2014.

DE OLIVEIRA, P. C.; OSHIRO, A. U.; SOUZA, J. A.; DANDOLIN, G. A. Gestão da informação ou gestão do conhecimento? Percepção de profissionais da indústria de *software* de Santa Catarina. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 4, p. 67-89, 2014.

Trabalhos publicados em anais de congressos:

NUNES, C. S.; TORRES, M. K. L.; DE OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. Delineamento de pesquisas e projetos interdisciplinares conduzidos pelo Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), UFSC. In: **Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul**, 2013, Florianópolis.

DE OLIVEIRA, P. C.; TORRES, M. K. L.; NAKAYAMA, M. K. Avaliação de um sistema de educação a distância a partir dos referenciais de qualidade do Ministério da Educação. In: **IV Seminário de Pesquisa em EaD - IV SEPEaD**, 2012, Florianópolis.

DE OLIVEIRA, P. C.; TORRES, M. K. L.; NUNES, C. S. ; NAKAYAMA, M. K. Avaliação da gestão da infra-estrutura de sistemas de educação a distância: a importância do ITIL®. In: **Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2012, Rio de Janeiro.

NUNES, C. S.; TORRES, M. K. L.; DE OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. O ambiente virtual de aprendizagem MOODLE: recursos para os processos de aprendizagem organizacional. In: **Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2012, Rio de Janeiro.

APÊNDICE H - CÓDIGOS E CITAÇÕES NO ATLAS.TI

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a document titled "P 6: Etapa1_Transcrição 06_entrevista_F.docx". The text in the document is as follows:

problema, corre-se um risco muito alto.

56 Eas tuas opiniões ou teus hábitos no projeto, mudaram no decorrer do projeto, em função do comportamento do AVA?

57 Não sei se mudaram, talvez eu tenha mudado de 2010 para cá, porque em 2010 eu tinha algumas funções dentro do E-prinfo, e agora nesse projeto eu tinha uma visão mais geral e agora eu consegui entender melhor o funcionamento do E-prinfo, quando a Cecília me explicava eu conseguia entender porque aquele sistema não funcionava, eu não tinha tanta raiva do ambiente, eu consegui aceitar ele e agora nesse ano, como eu desenvolvi o AVA, eu desenvolvi como uma coisa pequena, e pessoas foram pedindo para apoiar, mostrar, e aí agora eu entendi que ele foi feito dessa forma e que as coisas não funcionam, e não tenho tanta raiva de quem desenvolveu só está recebendo ordens, e para mim o grande problema é que eu não consigo resolver os problemas sistematicamente, ele foi pensado uma coisa e depois cada um que tem uma função, ele seja integrado dentro dele, se uma coisa funciona, outra não funciona, mas eu não consigo resolver os problemas, não aceito ele, eu sei que ele vai dar problema, não adianta eu ficar ali na frente sair, fazer outras atividades, voltar daqui há umas duas horas, que uma hora eu não tenho paciência, mas a maior lição que eu tirei mesmo é que a gente tem que ter a paciência, não sou eu quem vai mudar o ambiente inteiro, e fazer entrar na cabeça de quem não quer mudar, não funciona tá bom, eu vou registrar que não funciona, mandar e-mail, não fico me cobrando, me martirizando, quando não dá certo, porque se eu não fizer isso, eu não consigo resolver os problemas.

58 E como você imagina o AVA daqui a dois, cinco ou dez anos?

59 O E-prinfo, eu imagino que ele vai continuar igual, porque de 2010 pra 2013 ele não mudou nada, a diferença ainda é que eu tirei o backup dele, eu imagino que vai continuar assim, eu acho que ele deveria ser mais enxuto e mais direto, um dos problemas do E-prinfo é que, por exemplo, para que acessar uma turma, e tenho que dar oito cliques, pra chegar na turma,

A pop-up window titled "37 Quotations for Code Expectativas" is open, displaying a list of quotations with their corresponding line numbers and codes:

- 1:17 dá uma sensação de que eu estou... (70:70)
- 1:18 a gente sabe que não é respons... (72:72)
- 1:19 Ah, me sinto poderosa, eu me s... (74:74)
- 1:56 mas eu fiquei pensando assim... (78:78)
- 1:57 Que é um sistema que me dá um... (44:44)
- 1:58 Na primeira vez foi difícil, n... (82:82)
- 1:59 Eu gostaria que esse AVA fosse... (62:62)
- 2:27 esse é um projeto que é muito... (69:69)
- 2:28 então, não que eu não goste do... (71:71)
- 2:29 eu acho ali a gente se sente a... (74:74)
- 2:34 No outro ano, em 2010 a gente... (41:41)
- 2:87 Agora, por exemplo, para contr... (41:41)
- 2:88 Eu acho que ele tinha que ter... (49:49)
- 2:89 E essa segunda camada me ajuda... (61:61)
- 3:16 o AVA poderia ter talvez uma l... (48:48)
- 3:17 então tem muita coisa que tal... (50:50)
- 3:18 é um projeto satisficente por... (72:72)

The right sidebar shows a list of codes with their associated quotations:

- Expectativas
- Educacional
- Frustrações
- Previsão
- Interferência
- Frustrações
- Educacional

APÊNDICE I - PRODUÇÃO CIENTÍFICA PÓS ENTRADA EM CAMPO DE PESQUISA

Consórcios Doutorais:

O papel do ambiente virtual de aprendizagem na gestão do projeto aluno integrado da UFSC: uma teoria substantiva. In: **Consórcio Doutoral do 11th International Conference on Information Systems and Technology Management - CONTECSI**, 2014.

Uma *grounded theory* sobre o ambiente virtual de aprendizagem e a gestão da educação a distância. In: **Consórcio Doutoral do XVIII SemeAd - Seminários em Administração FEA-USP**, 2015.

Trabalhos publicados em anais de congressos:

DE OLIVEIRA, P. C.; CUNHA, C. J. C. DE A.; NAKAYAMA, M. K. A produção científica sobre o papel do ambiente virtual de aprendizagem na gestão da educação a distância: uma revisão integrativa. In: **12th CONTECSI - International Conference on Information Systems and Technology Management**, 2015, São Paulo.

FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K. ; DE OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S.; SOUZA, I. R. O uso da *grounded theory* no campo de administração universitária: possibilidades e desafios em um campo científico emergente. In: **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 2015, Aracajú.

DE OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. Sistemas de gerenciamento de aprendizagem e gestão da educação a distância: uma revisão teórica e possibilidades para pesquisa. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)**, 2014, São Carlos.

DE OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. A gestão da educação a distância e a tecnologia da informação: uma relação a ser explorada. In: **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU**, 2014, Florianópolis.

APÊNDICE J - ENRAIZAMENTO E DENSIDADE DAS CATEGORIAS NO ATLAS.TI

Code Manager [HU: Tese-AVA-Analise-vs2]

Codes Edit Miscellaneous Output View

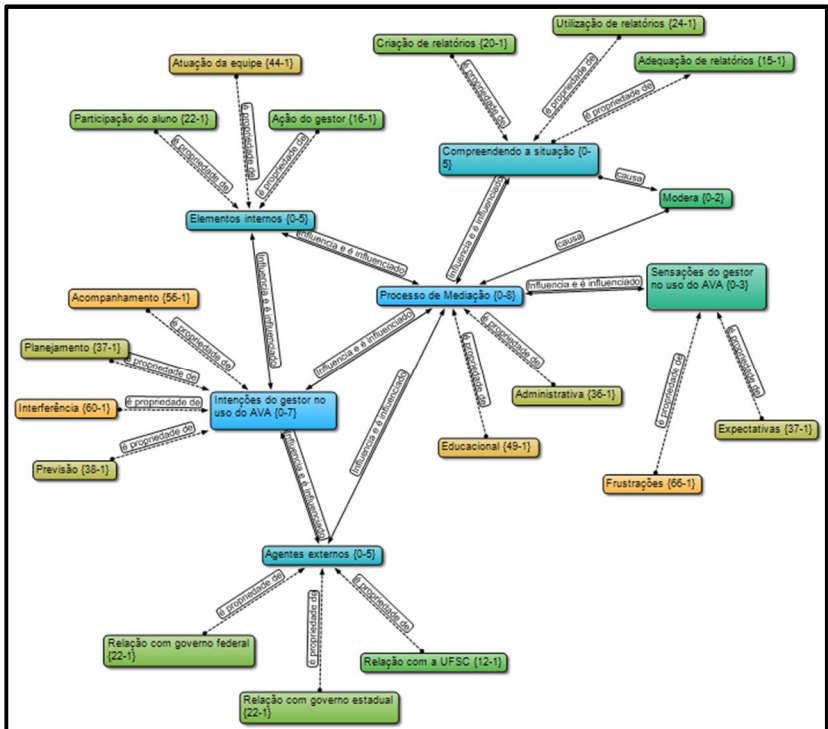
Search (Name)

Families	Name	Grounded	Density	Auth...	Modified	Families	Created
Show all Codes	Processo de Mediação	0	8	Super	21/03/20...		23/05/20...
Agentes externos (3)	Intenções do gestor no uso do AVA	0	7	Super	21/03/20...		23/05/20...
Compreendendo a situação (3)	Compreendendo a situação	0	5	Super	23/05/20...		23/05/20...
Elementos internos (3)	Elementos internos	0	5	Super	23/05/20...		23/05/20...
Intenções do gestor no uso do AVA (4)	Agentes externos	0	5	Super	21/03/20...		23/05/20...
Processo de Mediação (2)	Sensações do gestor no uso do AVA	0	3	Super	23/05/20...		23/05/20...
Sensações do gestor no uso do AVA (2)	Modera	0	2	Super	23/05/20...		23/05/20...
	Criação de relatórios	20	1	Super	05/06/20...	Compree...	21/05/20...
	Relação com governo estadual	22	1	Super	05/06/20...	Agentes ...	21/05/20...
	Ação do gestor	16	1	Super	05/06/20...	Element...	21/05/20...
	Relação com a UFSC	12	1	Super	05/06/20...	Agentes ...	21/05/20...
	Adequação de relatórios	15	1	Super	21/03/20...	Compree...	21/05/20...
	Educacional	49	1	Super	05/06/20...	Processo...	23/05/20...
	Atuação da equipe	44	1	Super	05/06/20...	Element...	21/05/20...
	Previsão	38	1	Super	05/06/20...	Intençõe...	21/05/20...
	Frustrações	66	1	Super	05/06/20...	Sensaçõe...	21/05/20...
	Interferência	60	1	Super	05/06/20...	Intençõe...	21/05/20...
	Acompanhamento	56	1	Super	05/06/20...	Intençõe...	21/05/20...
	Utilização de relatórios	24	1	Super	05/06/20...	Compree...	21/05/20...
	Relação com governo federal	22	1	Super	05/06/20...	Agentes ...	21/05/20...
	Participação do aluno	22	1	Super	23/05/20...	Element...	21/05/20...
	Planejamento	37	1	Super	05/06/20...	Intençõe...	21/05/20...
	Expectativas	37	1	Super	05/06/20...	Sensaçõe...	21/05/20...
	Administrativa	36	1	Super	05/06/20...	Processo...	23/05/20...

24 Codes

No item s

APÊNDICE K - CATEGORIAS E PROPRIEDADES NO ATLAS.TI



* Gradações apresentadas por densidade e enraizamento, a partir do *software* ATLAS.ti.

APÊNDICE L - ENTREVISTAS: PROPRIEDADES E VARIAÇÕES DIMENSIONAIS

CATEGORIA: ELEMENTOS INTERNOS

PROPRIEDADE: PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

O aluno é malandrinho, às vezes ele conta uma história, **ele conta que entrou, mas não entrou** (Gestora A, 1:54).

Como eu faço no MOODLE, **eu sei quando o aluno entrou, quando ele saiu, o que aconteceu, quantas vezes ele entrou, quais as tarefas ele entregou** (Gestora A, 1:76).

A gente precisa saber, a gente tem uma pergunta lá, no relatório **se os alunos fizeram todas as atividades, se fizeram parcialmente, ou se não fizeram nenhuma...** A gente do primeiro para o segundo módulo, **a gente viu que metade dos alunos não tinham feito as atividades**, e isso vai demandar uma gestão ali do que fazer, no caso a gente abriu um módulo de recuperação (Gestora B, 1:41).

Então agora a gente tá trabalhando muito nessa segunda etapa, de **quem está no curso, então vamos incentivar o aluno a continuar, a fazer**, etc... (Gestora B, 1:59).

Os tutores precisam monitorar no AVA **para ver se os alunos estão fazendo as atividades** e ai eles fazem relatórios (Gestor C, 1:50).

Para no final a gente ter um relatório quantitativo da situação, **quantos alunos evadiram, quantos fizeram as atividades, quantos deixaram de fazer** (Gestor C, 1:62).

Tem muita perda de interesse, **o aluno perde o interesse**, tem muita oportunidade hoje (Gestor D, 1:58).

Que a gente precisa ter, **o aluno nunca acessou, o aluno nunca acessou pra gente é importante** (Gestor D, 1:76).

Cada mês eles têm que mandar um relatório, mas eles pedem mais da parte da participação dos alunos (Gestora E, 1:63).

A gente pudesse ter, dentro do E-proinfo já uma visão geral de **quantos alunos estão participando, quantos estão em recuperação, quantos já desistiram, quantos nem começaram, quantos são evadidos**, mas a gente não consegue visualizar isso... (Gestora F, 1:51).

Aí eles vão lá, consultam **quando foi o último acesso do aluno, quanto tempo ele ficou dentro do ambiente**, mas a gente não pega essas informações individualmente, o relatório é assim, a opção é, o aluno está participando, se ele está participando abre só uma opção, **se ele não está participando** abre outras seis opções, e dentre elas tem há quantos dias o aluno está sem acessar o ambiente (Gestora F, 1:53).

PROPRIEDADE: ATUAÇÃO DA EQUIPE

Daí nós tivemos que demitir tutor, por exemplo, porque ele não preencheu o relatório obrigatório e não deu sinal de vida, **olha não responde os e-mails, ele é tutor, ele é tutor do orientador quem... eu já sem quem é... então o que acontece, se por acaso esse tutor aqui que foi demitido me procurar porque meu nome está como coordenadora geral e eles tem o meu e-mail, está por tudo meu e-mail, ele pode me procurar aqui...** eu fui demitido por que? (Gestora A, 1:52).

Eu consigo identificar os tutores que não estão desempenhando bem seu papel, **demorando para atender os alunos mas também consigo** identificar os tutores que estão desempenhando bem, **então se eu encontro ele eu digo que eu sei que está trabalhando muito bem** (Gestora A, 1:64).

Ou seja, a gente vai ter que demitir alguns tutores que não estão com desempenho bom e **vai ter que juntar duas turmas** (Gestora B, 1:37).

Os orientadores, então esses outros acabam mais tratando mais da parte do AVA, principalmente o orientador de tutoria, vendo se o tutor está acessando ou não está, **pra depois a gente ter a parte gerencial. E essa parte gerencial, tem tanto essa parte do tutor falando do aluno, quanto do orientador falando do tutor**. Então eu quero saber como que estão os tutores em geral, **ai eu tenho nessa plataforma** (Gestora B, 1:51).

Eu conheço alguns tutores ali, alguns tutores já trabalharam em outro projeto e alguns tutores no aluno integrado 2010, e a gente vê diferença que faz um bom tutor e um não tão bom, **não necessariamente não é, não é uma correlação perfeita, existe as discrepâncias ali**, mas a gente vê que quando um tutor é bom, a diferença que ele faz, e **o tutor bom não necessariamente tem um conhecimento técnico, a gente tá vendo...** (Gestora B, 1:59).

O tutor diz que não fez nada... **bem, vamos consultar os logs, para ver o que ele fez... o E-proinfo não tem logs, então eu não sei quem deleta uma turma, quem faz uma modificação em um conteúdo** (Gestora B, 1:61).

O controle da evasão é feito muito assim pelos relatórios que os tutores fazem, e **os relatórios** os tutores precisam monitorar no AVA para ver se os

alunos estão fazendo as atividades e **ai eles fazem relatórios** (Gestor C, 1:50).

Porque depende de dados que têm que ser coletados de forma capilar, que **cada tutor tem que reportar para seus coordenadores de tutoria**, são dados manuais... **o monitor tem que monitorar o AVA** e ai tem que fazer uma planilha condensada, passar para o seu coordenador, que por sua vez junta de todos os tutores que passa para coordenação geral (Gestor C, 1:62).

Como relatórios, extrair relatórios do E-proinfo é muito dificultado, **nós fizemos os tutores ao preencher os relatórios**, alguns relatórios extras nessa plataforma, que para a gente era mais fácil e coletar (Gestor D, 1:36).

O tutor presencial, ele tem que ir em uma escola, reunir 20 ou 30 alunos em uma escola e dar uma capacitação presencial usando o ambiente, nós aprendemos, **com a terrível experiência de 2010 que se tudo não funcionar, você tem que ter plano B, plano C, plano D**, etc... (Gestor D, 1:52).

Os dados desse módulo estão sendo preenchidos pelos tutores, vai levar alguns dias ali, aqueles dias, cinco dez dias ali, eu consigo os dados do módulo 1, mas ele não reflete toda a verdade, **porque ele não reflete toda a verdade?** (Gestor D, 1:54).

O orientador, faz o relatório dos tutores e **os tutores fazem os relatórios dos alunos**, qual que participa mais, qual que trabalha e tal... (Gestora E, 1:46).

E dai passava para eu fazer, ou também a parte dos tutores quando sai um e entra outro, ela também passava para a gente, para atualizar a senha, tirar da turma, colocar um novo, dai as funcionalidades, a gente verificava também com o pessoal, com a Gestora B para ver **que funcionalidades os tutores vão ter**, essas coisas, a gente se reunia, vamos tirar essas funcionalidades porque não estão dando certo, **porque ele está com muito poder**, ele consegue fazer muita coisa, **se ele apaga alguma coisa, ele apaga tudo, então vamos tirar**, a gente conversava e fazia assim, basicamente (Gestora E, 1:61).

A equipe é fundamental para o andamento do projeto, a gente trabalha com uma equipe bem enxuta para o volume de trabalho que é... (Gestora F, 1:73).

Os tutores não conseguiam gerar senha, ai eu fiquei junto com a Gestora E gerando senha para os alunos, a gente tinha e média cem senhas para gerar por dia, ai teve um mês que eu fazia só isso, gerar senha, ficava o dia inteiro gerando senha para os alunos, a que eles mandavam por e-mail, a dúvida, o tutor ou o aluno, a gente gerava senha e mandava por e-mail para eles também, eu ficava gerenciando o e-mail e fazendo senha, um mês fazendo senha (Gestora F, 1:34).

Eu vejo como está o andamento dos tutores e dos alunos, o desempenho, assim as minhas atividades mesmo não mais no E-proinfo, eu desenvolvi atividades só no primeiro momento, de gerar senhas e verificar possíveis erros (Gestora F, 1:43).

O tutor vê no E-proinfo para nos informar, **mas a gente não pergunta quantas horas nem nada, mas** a gente indica que os tutores sempre acompanhem essa parte de frequência dentro do ambiente, **porque é um indicador para saber se o aluno está fazendo ou não** (Gestora F, 1:53).

Teve até uma situação que foi bem chata que o tutor brigou comigo pelo Skype porque ele não conseguia gerar senha, **e todos os alunos da escola dele não tinham senha,** e aí gente estava participando de um outro evento e o tutor queria que a gente ficasse *on-line*, gerando senha para ele, durante toda aquela semana que era onde ele ia estar em cinco escolas e a gente em alguns horários não poderia, **e aí aquilo gerou um desconforto bem grande,** porque ele foi um pouco rude na resposta dele, **e a gente se sentiu mal** porque ele deveria poder fazer aquilo e gente deveria poder fazer também, mas a gente não podia ficar 24 horas *on-line* (Gestora F, 1:79).

PROPRIEDADE: AÇÃO DO GESTOR

Embora seja coordenadora geral, **meus colegas têm autonomia para decidir a partir dos critérios que foram definidos por nós juntos,** o respeito a isso é uma coisa muito legal que eu acho que tentei passar para o grupo (Gestora A, 1:72).

Eu sei e isso é importante, **eu saber qual é o meu papel, eu saber no que eu posso ajudar, no que estou interferindo e qual é a minha colaboração,** isso é o mais importante, saber disso e trabalhar para que isso funcione mesmo (Gestora A, 1:80).

Isso é uma característica do nosso curso, **a gente assume muita responsabilidade para uma equipe pequena** (Gestora B, 1:65).

Então a **minha atuação não está tão focada na atividade fim,** nessa edição, **está mais como uma atividade meio para viabilizar os recursos,** e para gerir os recursos para que as coisas possam fluir, mas eu acho que é uma engrenagem chave, é uma peça que sem ela a coisa não flui, eu me sinto gratificado, porque considero que é uma peça importante da engrenagem (Gestor C, 1:78).

As minhas atividades são influenciadas e isso principalmente pelo AVA, porque como eu estou coordenador de TI, **o meu foco principal é desenvolver alguma coisa que o AVA não oferece,** então **toda a minha função é norteadada ou parte substancial da minha função é norteadada pelo AVA, pelas deficiências do AVA** (Gestor D, 1:64).

Essa demora teve que ao longo do que foi planejado, **a gente teve que refazer vários planos, fazer várias adaptações**, e o que mais foi sacrificado foi a capacitação dos tutores, presenciais e a distância, e isso impactou no caso no meu papel, ter que fazer vídeos, tutoriais, ter que desenvolver vídeo aulas, **ter que adaptar alguma coisa no sistema para suprir essa falta** de capacitação dos tutores, inicialmente a gente lá em janeiro, fevereiro... (Gestor D, 1:84).

Nós tivemos bastante cuidado com a parte de coleta inicial do candidato, a ficha de inscrição, nós cometemos alguns erros na ficha de inscrição, que foram muito inferiores ao que foi cometido em 2010, então o essencial seria isso (Gestor D, 1:93).

Eu basicamente, eu sou parte da equipe técnica, **a gente verifica os erros, os problemas, os prováveis erros que pode ter no ambiente**, o E-proinfo, e entra em contato com o pessoal que desenvolve, e daí avisa, aconteceu tal coisa, além disso, eu crio tudo o ambiente, eu cadastro as turmas, cadastro as pessoas, os alunos... (Gestora E, 1:34).

A minha necessidade principal é criar, **então eu não exijo muito do ambiente**, porque eu faço o que está, o que tem ali eu pego, eu faço, eu uso o que está, mas no caso de ser um usuário, como aluno, usuário mesmo eu não tenho muito contato, **eu uso o que tem para que eles consigam explorar**, mas eu não consegui ser usuário mesmo como aluno, então eu não sei do que sentiria falta, **o que eu acho meio ruim no ambiente**, no meu uso é que ele **precisa de muitos cliques**, para chegar num lugar, **então eu preciso fazer muitos passos para criar uma turma ou para acessar, eu tenho que ir aqui, depois aqui, depois aqui...** (Gestora E, 1:44).

Para o gestor ele [*o sistema*] também influencia, **porque** ele precisa dos dados do sistema, **e ele também precisa clicar um milhão de vezes para entrar nos lugares, já depois com o tempo ele consiga chegar no lugar mais fácil e tal, mas é uma coisa que não é natural, que não é intuitivo** (Gestora E, 1:55).

E isso a gente não consegue fazer hoje em dia, **a gente tem que fragmentar as atividades** que **a gente não consegue fazer nem só no ambiente e nem só no outro**, e isso gera mais trabalho e mais erro (Gestora F, 1:61).

Embora eu esteja em contato com o E-proinfo todo dia eu, na verdade, **para as minhas atividades de gestão de tutoria eu não uso muito, mas eu nunca tinha me dado conta disso** (Gestora F, 1:69).

CATEGORIA: AGENTES EXTERNOS

PROPRIEDADE: RELAÇÃO COM O GOVERNO FEDERAL

Eu tive mandar um e-mail para Brasília para interferir **para Goiás para depois resolver, ou seja, eu não tenho uma autonomia** (Gestora A, 1:44).

Uma preocupação e eu acho que é uma coisa forte e importante é uma relação que a gente construiu uma relação com a Secretaria Estadual e com o MEC **de confiança com eles, pois no começo era muito complicado e a gente tinha dificuldade na comunicação e também a gente aprende mais em saber articular, saber respeitar o espaço de cada um ter uma preocupação de se colocar no lugar do outro** (Gestora A, 1:72).

O MEC, esse ano, **estou achando ele muito ausente**, não sei se, o projeto não é mais a menina dos olhos, ou por estar muito pulverizado, e a gente já ter feito, dessas universidades que aceitaram esse ano só tem três que já trabalharam com o projeto, que é a gente, Goiás e Minas Gerais, e todos os outros são novos, então eu não sei como está sendo a relação dele com os outros, por que pode ser, bom eles já fizeram, eles se viram, mas **a gente está sentindo eles mais ausentes nisso** (Gestora B, 1:55).

Então **gerencialmente está ajudando muito**, claro que o MEC gosta de inventar coisas... mas já **vem de uma base da experiência deles** (Gestora B, 1:76).

Isso infelizmente **falta um pouquinho de iniciativa do MEC** de ouvir um pouco mais a gente, antes de uma nova edição do curso. **Houve muita pouca mudança** da primeira edição do curso para a segunda nesse sentido, as mudanças que eles fizeram foram muito mais para resolver problemas de performance, que teve na primeira edição do que de funcionalidade (Gestor C, 1:66).

Houve algumas mudanças, na forma como MEC libera os recursos para a universidade, **isso causou alguns transtornos**, e aí de novo a questão do planejamento, então, esse tipo de problema que nós tivemos, foi justamente porque **surgiram entraves que a gente não esperava** (Gestor C, 1:91).

Justamente pela questão do MEC ter mudado os formatos dos relatórios no meio do caminho, a ferramenta poderia ser mais maleável, a ferramenta que nós geramos poderia ser mais maleável, para se adaptar a diferentes tipos de relatório, não é maleável o suficiente (Gestor D, 1:52).

Eventualmente, **por solicitação do próprio MEC, a UFG fazia pequenas atualizações de correção**, principalmente correção de *bugs* ou a instalação de pequenas novas funcionalidades e mandava o pacote para o MEC e o

MEC instalava, o MEC gerencia as máquinas físicas onde estão instalados o E-proinfo (Gestor D, 1:66).

É que o MEC nos pede informações que o E-proinfo não dá, se a gente não tivesse um controle paralelo, a gente não teria como preencher esse relatório, que o E-proinfo não nos permite gerar nenhuma das informações que pede (Gestora F, 1:75).

Eu gostaria de saber como eles fazem, **até pra gente ter mais força para chegar no MEC** e falar, olha vocês estão pedindo uma coisa que ninguém consegue fazer pelo E-proinfo, então ou muda o E-proinfo ou dá um outro sistema de apoio, vamos ver... (Gestora F, 1:77).

PROPRIEDADE: RELAÇÃO COM O GOVERNO ESTADUAL

Ele ainda é limitado, ainda falta, por exemplo, quando a SEDUC que é a SEDUC poderia ter acesso, porque eles ainda não tem **ainda tem muitas coisas que não temos informações para que possa deixá-las despreocupadas**. Ai as vezes ela me liga, **porque temos uma relação muito boa** ... e pergunta, tem aluno que desistiu? Está tendo problema? Tem alguma escola que eu possa interferir? Então na medida do possível que existem problemas ela liga (Gestora A, 1:48).

Uma preocupação e eu acho que é uma coisa forte e importante é **uma relação que a gente construiu uma relação com a Secretaria Estadual** e com o MEC de confiança com eles, pois **no começo era muito complicado e a gente tinha dificuldade na comunicação** e também a gente aprende mais em saber articular, saber respeitar o espaço de cada um ter uma preocupação de se colocar no lugar do outro (Gestora A, 1:72).

Você precisa do gestor público, do político, do ministério, das pessoas que trabalham lá no ministério da educação, da secretaria da educação, dos prefeitos das cidadezinhas pequenas, para ajudar na melhoria da rede, ou seja, **você tem uma relação ampla e diversa** (Gestora A, 1:80).

A Secretaria esse ano está muito tranquilo, até porque o MEC, nisso eu acho que eles tiveram uma ideia boa, que foi concentrar uma universidade com uma secretaria só, **isso facilita muito a relação**, a outra, tínhamos de quatro estados, era muita gente lidar, ai o que a gente faz, um erro, por exemplo, que eu sempre cometi, a gente as vezes acaba dando mais atenção para quem é de mais longe e esquece quem está mais perto (Gestora B, 1:55).

Olha a escola tal o diretor não deixa os alunos usar o laboratório de informática, liga para eles, ela liga pessoalmente, para o diretor, a pessoa

que está responsável lá na SEDUC, **então foi bem tranquilo** (Gestora B, 1:56).

Acho que **teve bastante problema na primeira edição com relação à parte de relacionamento com os parceiros da secretaria da educação** (da esfera estadual), na primeira edição eram quatro estados, e a gente atuava não só com as secretarias estaduais, mas com as secretarias municipais, **então a rede de relacionamento era muito mais complexa**, nessa, além da rede de relacionamento ser mais restrita porque ficou só o estado de Santa Catarina, e só a secretaria estadual, não teve escolas municipais envolvidas, a gente também **com base na experiência anterior**, mesmo sendo um grupo bem menor (Gestor C, 1:84).

A gente se antecipou aos problemas e procuramos estabelecer um bom relacionamento com a secretaria estadual e isso foi talvez um dos grandes diferenciais em relação a primeira edição, **nossa parceria com eles tem sido bem tranquila**, mutuamente nos ajudamos, então isso também decorre do planejamento que a gente fez, em decorrência da experiência anterior, de todos os problemas que a gente teve, a gente se antecipou, e tentamos cercar ao máximo, bem antes de iniciar o curso, para **cercar todos os problemas que poderíamos ter com relação ao relacionamento com os parceiros e com a secretaria da educação** (Gestor C, 1:85).

Então lidamos em 2010 e estamos novamente em 2013, **então o aprendizado da estrutura do governo do estado**, na rede de educação, das pessoas e de como a gente consegue, teve uma parte inicial ali, de divulgação do projeto, que a gente contou com uma equipe enorme, sem nenhuma possibilidade de remuneração para essa equipe, porque a gente ligava para a SEDUC e a SEDUC distribuía para os NTEs que são 30 e poucos no Estado (Gestor D, 1:78).

Os NETS faziam um trabalho enorme de divulgação em todas as escolas, então nós conseguimos difundir a informação da oportunidade do curso, para uma gama enorme, quase virtualmente, 100% das escolas do estado, nós tivemos das setecentas e poucas escolas previstas, a gente conseguiu alunos inscritos em seiscentos e cinquenta, em quase, passamos de 80% de alunos inscritos, mas conseguimos oferecer bem menos por causa da restrição logística, **mas foi fenomenal o alcance, a capilaridade que a gente consegue através da rede**. O meu crescimento como profissional foi enxergar essa capilaridade, que a gente pode fazer uso, utilizando sem gastar nada, só contando com o apoio das secretarias (Gestor D, 1:79).

Eu acho que seria melhor ainda se realmente os alunos inserissem os dados deles, porque às vezes as escolas inseriam por eles, e tinha alunos que não sabiam que eles estavam cadastrados, **então eu acho que se realmente**

funcionasse como a gente tinha pensado, ia ser bem melhor, porque a gente fazia o alunos se cadastrarem, eles se cadastravam, eles eram selecionados, tinha aquele filtro, que com esse filtro, eles conseguiam disponibilizar nas escolas que tinham mais alunos aptos e depois as secretárias ou o NTE selecionavam os alunos daquelas escolas escolhidos, é todo um processo (Gestora E, 1:46).

Porque a gente estava com poucas inscrições na época, eu acho que foi em maio, daí a gente começou a ligar também para as escolas, **a gente ligava para as escolas para que eles inscrevessem os alunos**, e a seleção dos tutores, isso no primeiro mês (Gestora F, 1:34).

A gente acompanhava quantos alunos estavam sendo inscritos, **por isso que resolvemos ligar para as escolas**, porque estávamos vendo que eram números baixos, depois acabou revertendo a situação (Gestora F, 1:38).

PROPRIEDADE RELAÇÃO COM A UFSC

Essa parte mais de articular as partes de distribuir funções de acompanhar a articulação da instituição com o MEC, com a Secretaria da Educação, com a UFSC que a **gente tem que trabalhar com representantes de todo lado então eu sou a representante do projeto e da UFSC**, então como representante da UFSC e do projeto eu vou para Brasília e converso com o MEC e aí como representante do projeto da UFSC eu vou lá procurar a SEDUC e assim por diante (Gestora A, 1:32).

Dessas universidades que aceitaram esse ano só tem três que já trabalharam com o projeto, que é a gente, Goiás e Minas Gerais, e todos os outros são novos, então eu não sei como está sendo a relação dele com os outros, por que pode ser, bom eles já fizeram, eles se viram, **mas a gente está sentindo eles mais ausentes nisso** (Gestora B, 1:55).

O Aluno Integrado é mais amarrado, claro que é um projeto nacional, também não para ficar inventando, muita coisa de um para outro, ele **tem que ter um padrão mínimo entre as universidades** (Gestora B, 1:69).

Eu mais tenho responsabilidade é a parte financeira do projeto, toda a relação com o MEC e **a relação interna aqui com a Universidade e com a fundação que faz a gestão financeira do projeto** (Gestor C, 1:34).

Essa parte, a parte financeira, é anterior a execução do projeto, entra a parte de formação da equipe, de aplicação dos recursos, então tem toda a questão administrativa da universidade, da fundação de apoio, do próprio MEC, que a gente precisa atender (Gestor C, 1:82).

Eu diria que **os maiores problemas que a gente teve nessa edição do curso foram decorrentes de atrasos em decorrência da gestão financeira do projeto pelas novas regras tanto da universidade quanto do MEC**, que foram diferentes da primeira edição (Gestor C, 1:91).

Então a gente se preparou para não sofrer, em 2013, nós tivemos um grande sofrimento, também em 2013, **em função da nossa própria UFSC, que a gente teve uma demora na aprovação dos recursos enorme**, e essa demora teve que ao longo do que foi planejado, a gente teve que refazer vários planos, fazer várias adaptações, e o que mais foi sacrificado foi a capacitação dos tutores, presenciais e a distância, **e isso impactou no caso no meu papel** (Gestor D, 1:84).

No início funcionou muito bem, mas no mês de outubro, a UFSC fez algumas mudanças na rede, **eu não entendi direito, o que a UFSC fez**, mas aí a gente teve problema com o e-mail institucional, que ele não arquivava mais os e-mails enviados, e ele estava mandando mensagem em branco, aí a gente começou a ter problema, eu senti um desespero, porque pensei que se isso aí começar a dar errado, a gente tá perdido, e o sistema ficou eu acho que um dia fora do ar quando estava em manutenção, o site ficou fora do ar, esse que a gente usa para gestão, mas depois voltou ao normal, foi só um dia assim de medo, depois passou já (Gestora F, 1:45).

Na outra edição nosso grande problema foi o E-proinfo, agora, **em virtude de problemas que aconteceram em 2013 na instituição UFSC**, o E-proinfo não foi o nosso maior problema, e como a gente já estava um pouco mais acostumado, já não tinha uma grande expectativa com relação ao E-proinfo, isso, quanto menor a expectativa, menor a frustração também, mas a equipe é fundamental para o andamento do projeto, a gente trabalha com uma equipe bem enxuta para o volume de trabalho que é... (Gestora F, 1:73)

CATEGORIA: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO

PROPRIEDADE: CRIAÇÃO DE RELATÓRIOS

Eu sinto que eu tenho mais controle, eu posso ver como que eu posso fazer para gerar mais relatórios, **eu acompanho o desempenho de tutores, de orientador de tutoria, eu sei basicamente como que está sendo a solução de alguns problemas que aparecem** (Gestora A, 1:44).

Estamos fazendo um histórico, porque a gente teve a preocupação de fazer um relatório, crítico, não só do que a gente faz de bom, mas o que a gente ainda falta fazer, porque eu não vejo erro nem inadequação, eu vejo oportunidade de melhoria (Gestora A, 1:66).

Isso no E-proinfo eu não consigo tirar, não tem um lugar que vai me dar isso, eu tenho que fazer um relatório paralelo para ter essas informações, **do MEC e gerencial, a gente do primeiro para o segundo módulo, a gente viu que metade dos alunos não tinham feito as atividades, e isso vai demandar uma gestão ali do que fazer, no caso a gente abriu um módulo de recuperação** (Gestora B, 1:41).

E essas informações eu consigo onde? **Vem desses relatórios, imagina, 111 turmas, eu não tenho como entrar turma por turma, então a gente precisa ter essa informação para ter um panorama geral** (Gestora B, 1:59).

[Se quisessem agradar o gestor, como o AVA seria] **...ter relatórios de gestão, não adianta, eu preciso de informação** (Gestora B, 1:63).

Fizemos um relatório gigante de erros e sugestões e não mudou quase nada, mudou algumas coisas, mas muitas coisas não, erros primários, tanto para alunos quanto para os gestores, tem erros que continuam (Gestora B, 1:65).

Hoje os sistemas que usamos são muito ruins, **eu não tenho relatório de nada, da onde vou tirar os dados?** (Gestora B, 1:78).

Eles [os tutores] fazem relatórios, e esses relatórios são feitos no instrumento externo, planilhas, formulários e tal, que eles vão colocando, então tem muita coisa que talvez o AVA poderia facilitar se ele tivesse mais relatórios, mais instrumentos para fazer esse controle (Gestor C, 1:50).

De repente eles [o MEC] pedem relatórios que não existiam, esse ano, por exemplo, tem relatórios mensais que não tinha (Gestor C, 1:58).

O que o MEC pede de relatório, foram bastante diferentes, então nós projetamos essa camada de gestão com base da nossa experiência de 2010, para atender a nossa experiência de 2010, chegou agora em 2013, **o MEC mudou totalmente o que era nos solicitado**, e o sistema, **essa camada, não estava adaptada para fornecer tudo o que o MEC solicitava**, então teve um ponto bastante positivo (Gestor D, 1:44).

Os relatórios estavam ainda em confecção, então a gente teve que dar uma pausa nos relatórios, para desenvolver essa camada extra e depois retomar os relatórios, **chegou a atrasar um pouquinho o início dos relatórios**, o relatório poderia estar pronto antes (Gestor D, 1:86).

Eles dizem que não conseguiram gerar o relatório porque não conseguiram entrar nessa turma, **ai eu avisava que essa turma estava com problema, ai depois que eu conseguia avisar, talvez tinha passado a data de entrega do relatório, só que ele não tinha como fazer, ai eu falei...** (Gestora E, 1:55).

Fiz um relatório final da parte técnica, de todos os problemas que a gente teve no E-proinfo durante o tempo todo, **só que como ainda não terminou, então eu ainda não fiz, é que como eu estou em contato direto com eles e vou contando os problemas** (Gestora E, 1:63).

Eles [o MEC] mudaram já o relatório três vezes, foram três relatórios e três vezes informações que foram pedidas foram diferentes, **mas basicamente é o número de alunos por turma, o número de participantes, evadidos e eles criaram um termo novo que é evadentes, que seria um equivalente para desistente, que faz alguma coisa e desiste depois, então eles são chamados de evadentes, só que isso a gente não consegue pelo E-proinfo** (Gestora F, 1:77).

E os relatórios, agora eles queriam um com nota também, e ai a gente não conseguiu gerar no nosso, no nosso relatório a gente não pega a nota, a nota fica numa planilha, ai a gente mandou uma planilha para os tutores mesmo e compilou depois e pedia a nota de cada módulo de cada aluno, mas daí é planilha, **tem que compilar planilha**, mandar... (Gestora F, 1:78).

PROPRIEDADE: UTILIZAÇÃO DE RELATÓRIOS

Agora a gente tá cobrando o relatório dos tutores, então quando todos entregarem tudo no prazo, tudo certinho, **ai eu vou ter condições de ler tutor por tutor**, que são duzentos o que esses quatro mil alunos, os que desistiram, porque desistiram os que atrasaram, porque atrasaram, os evadidos... (Gestora A, 1:68).

Por exemplo, tantos casos de falta de acesso ao laboratório, tantos casos de problema de rede, que tipo de problema de rede ele teve, tantos casos de problemas familiares, tantos casos de problema de doença, **eu tenho como mapear, como explicar e ver onde eu posso interferir e onde eu não posso interferir**, porque tem coisas que não são da nossa alçada (Gestora A, 1:69).

Ele funcionou como uma plataforma de inscrições tanto para tutor quanto para aluno, e depois, hoje, **a gente usa só para parte de relatórios, que os tutores vão fazer relatórios porque no E-proinfo os relatórios também não são bons para a gente** (Gestora B, 1:39).

Por exemplo, um relatório, **a gente precisa saber, a gente tem uma pergunta lá, no relatório se os alunos fizeram todas as atividades, se fizeram parcialmente, ou se não fizeram nenhuma...** (Gestora B, 1:41).

Para o AVA eu acho que é mais essa rapidez de informação, é o principal para a gente, **não só para cumprir o relatório, mas para termos a informação e tomarmos a atitude rápida** (Gestora B, 1:47).

Mas pelo que eu tenho acompanhado, **o controle da evasão é feito muito assim pelos relatórios que os tutores fazem... Os relatórios os tutores precisam monitorar no AVA para ver se os alunos estão fazendo as atividades...** (Gestor C, 1:50).

Justamente pela questão do MEC ter mudado os formatos dos relatórios no meio do caminho, **a ferramenta poderia ser mais maleável, a ferramenta que nós geramos poderia ser mais maleável, para se adaptar a diferentes tipos de relatório, não é maleável o suficiente** (Gestor D, 1:52).

Então eu não consigo extrair desse sistema um relatório rápido, se o aluno nunca acessou ou não, então eu vou tomar a decisão a partir de uma informação que foi preenchida no Sistema Paralelo, **porque o AVA não oferece, se o AVA oferecesse, eu poderia fazer uso direto do AVA, então eu evitaria um trabalho do tutor, poderia desonerar o tutor do preenchimento daquele segundo relatório** (Gestor D, 1:76).

É que ela tem coisas que o E-proinfo não tem. Na verdade os relatórios, eles condensam os relatórios, o site aluno integrado, porque no E-proinfo tem a parte das turmas, e **ai os orientadores conseguem visualizar o acesso do aluno, se ele entrou ou não entrou no módulo, se entrou ou não no sistema, se ele acessou o fórum** (Gestora E, 1:42).

Eles podem até ter, **eles conseguem ter relatórios lá, eles conseguem ver várias coisas assim, só que as informações que eles colocam no site são mais abrangentes** (Gestora E, 1:51).

Tem alguns relatórios que ainda não estão funcionando... como assim ainda não está funcionando? (Gestora E, 1:57).

O tutor não ia consultar o E-proinfo e preencher em outro lugar, poderia gerar automático dali, isso iria facilitar com certeza a nossa vida, mas não tem, os relatórios, que o E-proinfo gera, além de apresentarem erros constantemente, ele não é confiável assim (Gestora F, 1:47).

Mas a gente não pega essas informações individualmente, o relatório é assim, a opção é, **o aluno está participando, se ele está participando abre só uma opção, se ele não está participando abre outra seis opções,** e dentre elas tem há quantos dias o aluno está sem acessar o ambiente, ai o tutor vê no E-proinfo para nos informar (Gestora F, 1:53).

Tem um relatório individual de cada aluno, depois na hora da recuperação a gente vai conseguir retomar para dizer se o aluno está de recuperação ou não, que ai fica um relatório individual de nota por módulo... (Gestora F, 1:54).

PROPRIEDADE: ADEQUAÇÃO DE RELATÓRIOS

Eu hoje criei uma pasta, um relatório onde tem algumas coisas que eu perguntei, por exemplo, o relatório, eu não tenho ele ainda, e eu mandei um e-mail pedindo (Gestora A, 1:50).

A gente até está reformulando, para o ano que vem provavelmente a gente deve ter novos relatórios. Até porque o MEC exige, todo mês, a gente manda um relatório (Gestora B, 1:39).

Mas é porque **não tem como saber muito**, por exemplo, do mês passado para este mês eles mudaram o relatório, então fica difícil até fazer uma programação do negócio, e **não tem como a gente ficar mudando no meio uma parte de programação, um detalhezinho ou outro você muda, mas uma parte inteira ali é bem complicado** (Gestora B, 1:40).

[*No E-proinfo*] **Se ele tivesse uma abertura para gerar relatórios diferentes, até com uma parte de programação própria...** (Gestora B, 1:43).

Eu acho que ele tinha que ter mais opções de configurações de relatório [no AVA], porque relatório é o que a gente mais sente falta, não de relatórios prontos, mas, por exemplo, **eu quero fazer um cruzamento de acesso por turma, por dia da semana, então eu selecionar as variáveis e conseguir gerar uma estatística daquilo**, nem precisa ser um relatório bonitinho, pode ser uma estatística, um banco de dados, o que for, que eu consiga trabalhar, mas hoje ele não tem essa possibilidade (Gestora B, 1:49).

Vai vir sempre o relatório de faltas de alunos, não me interessa faltas, **me interessa eu cruzar, por exemplo, nota com falta, neste momento, mas em EaD não vai me interessar falta**, eu quero saber em relação à nota e uma avaliação do curso, quanto que ele está dando de nota para cada módulo e quanto que ele está tirando nas disciplinas, então eu preciso dessa flexibilidade para escolher as variáveis para gerar a informação pra mim (Gestora B, 1:63).

No AVA você consegue fazer a extração de relatórios muito básicos, e você precisa juntar dados para ter relatórios... (Gestor C, 1:68).

O ideal seria personalizar ou deixar o AVA como AVA mesmo, mas aprimorar os relatórios, eu acho que talvez essa fosse a melhor forma, eu acho que falta um pouquinho do pessoal que cuida do AVA sentar com os executores do curso e ver que tipo de funcionalidade poderia ser implementada no AVA para facilitar a gestão do curso (Gestor C, 1:66).

A gente aproveitou para poder utilizar algumas coisas a mais, como relatórios, **extrair relatórios do E-proinfo é muito dificultado**, nós fizemos os tutores ao preencher os relatórios, alguns relatórios extras nessa plataforma, que para a gente era mais fácil e coletar (Gestor D, 1:36).

Alguns relatórios que o E-proinfo permite extrair, é por turma, então eu extrairia um PDF de 111 turmas, então a manipulação desses dados é muito terrível, é tudo manual, **então a gente gerou essa ferramenta paralela para poder ter um pouco mais de agilidade e confiabilidade nos dados** (Gestor D, 1:38).

Pelo menos aquela questão da limitação de turmas, em função do fórum, não teríamos, a parte gerencial, nosso volume de trabalho seria menor, **e ai muitos relatórios que nós já tivemos que desenvolver fora**, o MOODLE já poderia nos oferecer direto (Gestor D, 1:60).

Eles escrevem um relatório, mas é um relatório da pessoa, do tutor, do aluno, porque isso não teria como escrever no AVA, eles obtêm as informações do AVA, **só que o relatório que eles colocam lá no sistema, é diferente** (Gestora E, 1:51).

Eu acho que o E-proinfo deveria ter para facilitar a nossa vida é a parte de relatório de acompanhamento, que a gente não consegue gerar nenhum que seja útil, **e ai a gente teve que desenvolver nesse outro sistema, esse sistema gerencial** (Gestora F, 1:47).

A gente não teria como preencher esse relatório, que o E-proinfo não nos permite gerar nenhuma das informações que pede (Gestora F, 1:75).

CATEGORIA: SENSACÕES DO GESTOR NO USO DO AVA

PROPRIEDADE: EXPECTATIVAS

Dá uma sensação de que eu estou podendo interferir, me dá poder interno, não é um poder financeiro, porque se for comparar com grandes projetos tecnológicos da universidade, este é um projetinho, **mas é uma sensação boa de saber que você aprendeu como profissional, que você melhorou**, a equipe eu acho que também ajuda muito porque a gente se conhece... (Gestora A, 1:70).

A gente sabe que não é responsável por isso, mas a gente tem um pouquinho de energia nisso ai, então essa sensação, a gente se sente melhor como ser humano (Gestora A, 1:72).

Ah, me sinto poderosa, eu me sinto poderosa, mas só de um lado... (Gestora A, 1:74).

Esse é um projeto que é muito gostoso de trabalhar com a equipe, eu acho que a gente montou uma equipe muito boa, tanto em 2010 como agora, assim você vê que são pessoas comprometidas, infelizmente a gente não teve o contato que gostaríamos com os tutores, até queríamos um presencial, porque a gente sabe que isso faz diferença, principalmente ali no início do curso que isso não deu certo para a gente fazer, mas são outros fatores, **então isso é uma parte gostosa de trabalhar e com certeza traz crescimento para todo mundo** (Gestora B, 1:67).

Então, não que eu não goste do projeto eu gosto do projeto, eu **acho que a gente tem uma equipe bem legal**, com certeza, não vou dizer que estou realizada totalmente, **mas estou realizada, até porque é gostoso principalmente você ver coisas que você planejou seis meses atrás que agora estão dando resultado** (Gestora B, 1:69).

Eu acho ali a gente se sente acho que até mais satisfeita, feliz em ver alguma coisa que a gente conseguiu criar, em 2010 a gente tentou e também fez e ainda não era tão boa, dessa vez a gente conseguiu um programador muito bom, que conseguia fazer as coisas rapidamente, um programador que não programa apenas o que você manda, mas também, o que ele pensa, ele vai te dando opção, **acho que a gente conseguiu desenvolver um negócio legal, inclusive que vai que pode ser utilizado por outros cursos** (Gestora B, 1:72).

O AVA poderia ter talvez uma interface mais amigável com instrumentos externos de gestão ou o AVA ter essas funcionalidades ou ter uma interface com outra coisa ou instrumento que propiciasse isso, para evitar o trabalho braçal, o trabalho manual que ainda é muito grande, nessa parte (Gestor C, 1:48).

Então tem muita coisa que talvez o AVA poderia facilitar se ele tivesse mais relatórios, mais instrumentos para fazer esse controle, que é feito quase que manualmente pelos tutores, aí os tutores têm que reportar isso para os orientadores de tutoria, que reportam para a coordenação do curso, e esse reporte é feito utilizando a plataforma adicional, a plataforma externa ao AVA (Gestor C, 1:50).

É um projeto gratificante, porque pelo porte dele, pela abrangência dele, e pelo fato de ter um caráter social grande, porque ele é voltado para alunos do ensino médio de escolas públicas, alunos que nunca tiveram oportunidade de fazer um curso desse tipo, então o projeto por si só é um projeto gratificante, e a gente percebe isso (Gestor C, 1:72).

A gente fez tudo por ali, então nosso contato com os tutores, tanto na capacitação, quanto na extração de relatórios, foi feita por meio dessa ferramenta, **então foi bastante positivo** (Gestor D, 1:44).

A ferramenta poderia ser mais maleável, a ferramenta que nós geramos poderia ser mais maleável, para se adaptar a diferentes tipos de relatório, não é maleável o suficiente (Gestor D, 1:52).

O meu crescimento como profissional foi enxergar essa capilaridade, que a gente pode fazer uso, utilizando sem gastar nada, só contando com o apoio das secretarias (Gestor D, 1:78).

Esse ano já foi mais fácil, porque o cadastro foi mais automatizado, a gente conseguiu fazer com um arquivo CSV, que é muito mais rápido, na primeira vez que a gente participou, esse processo foi um pouco demorado (Gestora E, 1:34).

Eles conseguem ter relatórios lá, eles conseguem ver várias coisas assim, só que as informações que eles colocam no site são mais abrangentes (Gestora E, 1:51).

E é legal quando dá tudo certo, essa sensação é legal, quando o robzinho funcionou... quando está tudo trabalhando certinho (Gestora E, 1:71).

Eu acho que os alunos poderiam até aproveitar mais, e eles às vezes não se dão conta assim, da importância disso, dessa facilidade de ter um curso gratuito e tudo mais, mas a ideia do projeto eu acho bem legal, eu gosto de participar, bastante (Gestora E, 1:83).

Eu aprendi a **lidar com a pressão e com recursos limitados**, porque a gente não tem uma condição ideal, em termos de ambiente virtual de aprendizagem, e a gente tem que se virar com o que a gente tem, então, **isso faz com que a gente tenha mais flexibilidade, eu me sinto apta a desafios, eu acho que trabalhar com o E-proinfo é sempre um desafio**, você manter a paciência, fazer as coisas acontecerem, mesmo com o E-proinfo (Gestora F, 1:63).

Surpresa, porque é sempre uma surpresa, a gente nunca sabe se vai acontecer como a gente espera que aconteça, de uma forma linear, sempre podem ter surpresas ao longo do caminho, com o E-proinfo, por exemplo, a gente achava que, **tinha até comentado que o E-proinfo está melhor agora**, não deu nenhum problema nesta semana, não deu quinze minutos e chegou o e-mail da tutora, falando que as notas tinham sumido, quando você

acha que as coisas estão se acalmando vem uma nova notícia (Gestora F, 1:65).

Não tem marasmo no projeto, é uma emoção constante, isso por um lado é muito bom, faz você se sentir, ativo, vivo, sempre tem coisas a serem resolvidas, e sempre o desafio que estamos correndo contra o tempo, e tentando minimizar o impacto para o aluno, tentando fazer com que o aluno não perceba isso, o que em muitos casos é impossível, mas a gente, eu pelo menos sempre tenho a preocupação de tentar que o aluno não perceba isso (Gestora F, 1:67).

PROPRIEDADE: FRUSTRAÇÕES

Eu não tenho autonomia sobre ele, então digamos que tem um módulo ou um exercício que eu acho que para o nosso aluno aqui do sul ele pode ter algum problema ou pelo perfil do aluno que eu tenho agora ou tipo de turma, aquele exercício não tão adequado ou vejo como aconteceu na outra versão, colocaram lá um *YouTube* que eu considereí antiético, **não gostei, achei inadequado eu não pude interferir na hora** (Gestora A, 1:44).

A escola x do município y está tendo um problema, os alunos não estão podendo utilizar o laboratório da escola, por exemplo, e isso vai prejudicar o andamento o desempenho do aluno, isso é óbvio, e do município e da escola (Gestora A, 1:48).

Porque a partir do momento em que eu aloquei o aluno em um curso em uma turma, eu não posso alocá-lo em outro curso ou outra turma com o mesmo módulo. **Então tem vários empecilhos ali...** e aí o que acontece o tutor vai ter que comandar os alunos em duas turmas. **E isso não é bom,** porque, por exemplo, você está fazendo um fórum que é uma das atividades. A intenção pedagógica ali no fórum é que haja interação, que eles conversem que compartilhem. E uma turma que tem cinco alunos de um lado e cinco alunos de outro, vão interagir muito menos, do que se tivesse dez na mesma turma. **Então vai causando esses problemas...** (Gestora B, 1:37).

A gente fez um planejamento para esse ano que não funcionou, porque o que eles estão pedindo a gente não tinha planejado, mas é porque não tem como saber muito, por exemplo, do mês passado para este mês eles mudaram o relatório, então fica difícil até fazer uma programação do negócio, e **não tem como a gente ficar mudando no meio uma parte de programação, um detalhezinho ou outro você muda, mas uma parte inteira ali é bem complicado** (Gestora B, 1:39).

Quando a gente tem algum problema mais específico, a gente trata com eles... olha a escola tal o diretor não deixa os alunos usarem o laboratório de informática, liga para eles, ela liga pessoalmente, para o diretor, a pessoa que está responsável lá na SEDUC, então foi bem tranquilo (Gestora B, 1:55).

Agora o problema é que mesmo na parte de mediação pedagógica, ele tem alguns problemas de performance, porque a quantidade de alunos é muito grande, então de vez em quando ele dá umas travadas, sai do ar, então isso é uma coisa que **a gente não tem muito como contornar, temos que conviver com isso e ir levando,** então além da parte de funcionalidades tem as questões técnicas e de performance que de vez em quando prejudica o curso (Gestor C, 1:42).

Outros problemas novos surgiram aí, precisamente na parte de gestão financeira, que **as regras mudaram muito da primeira edição para essa, isso também complicou um pouquinho essa segunda edição do curso** (Gestor C, 1:80).

Teve bastante problema na primeira edição com relação à **parte de relacionamento com os parceiros** da secretaria da educação (da esfera estadual), na primeira edição eram quatro estados, e a gente atuava não só com as secretarias estaduais, mas com as secretarias municipais, **então a rede de relacionamento era muito mais complexa,** nessa, além da rede de relacionamento ser mais restrita porque ficou só o estado de Santa Catarina, e só a secretaria estadual, não teve escolas municipais envolvidas, a gente também com base na experiência anterior, **mesmo sendo um grupo bem menor, a gente se antecipou aos problemas** (Gestor C, 1:84).

O primeiro grande fato foi a experiência em relação a 2010, em 2010 nós tivemos a oferta para 15 mil alunos e 6 mil não chegaram a começar o curso, e a gente não tinha condição de contato com esse aluno, **porque não tinha dado do aluno, nós recebemos de quatro estados diferentes, planilhas em Excel, com nomes errados, com dados incompletos de aluno, as vezes uma turma inteira cadastrada com o mesmo e-mail, e esse mail errado** (Gestor D, 1:36).

Com certeza, apesar de todos os percalços, que nós tivemos durante o ano de 2013, nós tivemos muito menos do que em 2010, e esse muito menos foi graças ao sistema de apoio, o sistema de apoio é essencial, ter mais cuidado com a parte da coleta de dados, nós tivemos bastante cuidado com a parte de coleta inicial do candidato, a ficha de inscrição, **nós cometemos alguns erros na ficha de inscrição,** que foram muito inferiores ao que foi cometido em 2010, então o essencial seria isso, o cuidado com

esse suporte, principalmente na inscrição e no apoio de relatórios tal que o E-proinfo não oferece (Gestor D, 1:93).

Só que às vezes os dados não eram tão confiáveis assim, porque nem sempre foi o aluno que preencheu, mas eu acho que essa foi uma ideia boa assim, de colocar um aluno mais rápido para fazer o curso. Já na parte do E-proinfo, eu tenho já uma lista de alunos e eu insiro todos do mesmo jeito (Gestora E, 1:40).

Se ele estiver com qualquer probleminha, eu sinto aquela frustração que tinha falado, ah não tá dando, aí abro outro navegador e outro, aí se não ser eu já entro em contato com o pessoal de lá, eu vou avisando que está com erro, por que as vezes eu sou meio imediatista, em alguma coisas, eu quero já solucionar (Gestora E, 1:71).

Daí eles ligavam para a gente e **aquilo gerava uma agonia muito grande porque a gente também não conseguia fazer nada**, só que na verdade, a gente era referência para eles, então eles tinham que reclamara para a gente e a gente não tinha ninguém para quem reclamar, **isso gerava uma angústia muito grande**, naquelas semanas, você vê que as pessoas estavam lá para fazer as atividades pra fazer o presencial e não conseguiam porque o ambiente não permitia e às vezes o tutor podia voltar em outro horário, às vezes não (Gestora F, 1:79).

Aquilo gerava para mim uma frustração uma angústia muito grande, mas agora como já não tem mais presencial, já está no final do curso, **já não tenho mais essa angústia**, mas **naquele momento era muito angustiante**, toda aquela situação, das pessoas querendo fazer e te cobrando e você não poder mudar a situação, era bem estressante, **foi bem, estressante o primeiro mês, mas depois vai amenizando, e agora no final já nem tenho raiva mais do E-proinfo...** (Gestora F, 1:80).

CATEGORIA: INTENCÕES DO GESTOR NO USO DO AVA

PROPRIEDADE: PLANEJAMENTO

Também contratamos professores da pedagogia para preparar os tutores e também para entrevistar e verificar o ambiente e verificar a percepção e tivemos a preocupação de conhecer o programa, **saber do que se trata, os módulos, porque é dividido em módulos, como que é feito, ver as dificuldades que tem, as críticas e tudo mais** (Gestora A, 1:34).

Outra coisa que a gente fez que foi muito legal, na seleção, na hora da inscrição dos alunos, o aluno informou se tem computador em casa, se tem

computador na escola, o tipo de acesso que ele tem, então isso depois vai nos dar informação se daí se tem um mapeamento desse pessoal que fez os cursos, **poder comparar grupos bons e grupos não bons, desempenho dos tutores, isso é importantíssimo para a gente** (Gestora A, 1:54).

A gente fez um planejamento para esse ano que não funcionou, porque o que eles estão pedindo a gente não tinha planejado, **mas é porque não tem como saber muito...** (Gestora B, 1:39).

No outro ano, em 2010 a gente abriu esse outro módulo de recuperação só no final, então como agora a gente já tinha esses planejados desde o início, a gente conseguiu logo após, já ver a situação, **por exemplo, dia cinco de cada mês que a gente tem esse processo, dia quinze abriu a recuperação, então conseguimos fazer bem antes** para evitar a evasão, **porque no final, o pessoal já esqueceu do curso e a evasão é muito maior. Não impede totalmente**, mas já consegue minimizar (Gestora B, 1:41).

[**a lição mais importante que aprendeu no projeto, considerando o AVA**] Planejamento, sem dúvida, infelizmente ou felizmente veio pela experiência (Gestora B, 1:53).

Se você não planejar o curso, e isso é um erro **que eu acho que inclusive é do MEC. O MEC começa a pagar bolsas para a equipe a partir do início do curso**, mas antes de iniciar o curso a gente estava seis meses trabalhando no curso, e seis meses trabalhando sério, fazendo o processo de inscrição (Gestora B, 1:54).

E esse trabalho todo que te falei, desde janeiro, planejando o curso para começar em julho ou agosto que é uma coisa que não é reconhecida, **porque isso vem de um planejamento que o pessoal não considera, eu não sei o que eles pensam**. Mas essa parte de planejamento é muito importante (Gestora B, 1:54).

O mais importante, é muito planejamento prévio, **não dá para improvisar porque depois que o processo começa, fica difícil de corrigir os erros, corrigir as falhas, então**, tem que ter muito planejamento, muita conversa, tentar cercar todos os problemas, tentar identificar todos os possíveis problemas previamente, e minimizar esses problemas, **eu acho que a gente conseguiu isso bastante em relação à primeira edição** (Gestor C, 1:84).

Então isso também decorre do planejamento que a gente fez, em decorrência da experiência anterior, **de todos os problemas que a gente teve, a gente se antecipou**, e tentamos cercar ao máximo, **bem antes de iniciar o curso**, para cercar todos os problemas que poderíamos ter com relação ao

relacionamento com os parceiros e com a secretaria da educação... (Gestor C, 1:85).

Então, esse tipo de problema que nós tivemos, foi justamente porque surgiram entaves que a gente não esperava, e a gente não teve como planejar, **então houve alguns atrasos, por exemplo, no cronograma,** em função da demora na liberação dos recursos (Gestor C, 1:91).

A gente tinha planejado um cronograma, a gente tinha planejado uma sequência de ações que acabou sendo atropelada, **e claro que isso aí tem alguma consequência, a gente ia fazer uma seleção de tutores, depois uma capacitação, depois nos íamos fazer os encontros presenciais, bem tranquilo, para depois começar o curso,** e com o atraso, esse cronograma foi sendo achatado (Gestor C, 1:92).

Talvez uma lição importante que eu tenha aprendido, é como ter, se hoje eu estivesse começando de novo, é mais cuidado na parte de planejamento da ferramenta auxiliar (Gestor D, 1:52).

E essa demora teve que ao longo do que foi planejado, a gente teve que refazer vários planos, fazer várias adaptações, **e o que mais foi sacrificado foi a capacitação dos tutores, presenciais e a distância, e isso impactou no caso no meu papel, ter que fazer vídeos, tutoriais, ter que desenvolver vídeo aulas, ter que adaptar alguma coisa no sistema para suprir essa falta de capacitação dos tutores** (Gestor D, 1:84).

A gente se reunia mais com os professores, para ver quais eram os requisitos, o que iria precisar, **porque a gente estava criando, mas já com o andamento do projeto, a gente já vai trabalhando entendeu?** (Gestora E, 1:59).

Comecei já na hora em que eles estavam fazendo o processo seletivo dos tutores, **ai eu ajudei na seleção dos tutores, depois, a primeira coisa que eu fiz, na verdade, foi a página no Facebook e o perfil do Aluno Integrado no Facebook também, porque a gente estava com poucas inscrições na época,** eu acho que foi em Maio, daí a gente começou a ligar também para as escolas (Gestora F, 1:34).

Depois a gente começou a se preocupar já com o treinamento, começou a gravar as vídeo-aulas, fazer os tutoriais e tudo mais, **nessa época pensando que haveria ainda a capacitação presencial,** que não teve, **mas daí a gente já tinha feito,** já estava todo programado **o material, ai depois eu fiquei mais com essa parte de tutoria mesmo, ajudando a resolver os problemas relativos aos tutores, tanto de contratação, as fichas que eles precisavam enviar, para onde precisavam enviar** (Gestora F, 1:35).

PROPRIEDADE: ACOMPANHAMENTO

Aqui eu tenho como pelo menos temos um pouco mais de segurança, mais controle, eu sinto que eu tenho mais controle eu posso ver como que eu posso fazer para gerar mais relatórios, **eu acompanho o desempenho de tutores, de orientador de tutoria, eu sei basicamente como que está sendo a solução de alguns problemas que aparecem**, por exemplo CPF de aluno, por exemplo datas importantes, isso já aparece aqui, mesmo sem a senha. **Eu sei quando teve seleção de orientadores, se alguém me perguntar... quando foi mesmo que teve seleção de orientadores?** (Gestora A, 1:44).

Então o que eu vejo, primeiro, **como ele nos ajuda a estar a par, para acompanhar**, apoiar porque claro, como disse ontem, na reunião... o aluno é malandrinho, as vezes ele conta uma história, ele conta que entrou mas não entrou, ou o tutor falou que não recebeu nenhum e-mail, **tudo isso ai está registrado** (Gestora A, 1:54).

Por exemplo um relatório, **a gente precisa saber**, a gente tem uma pergunta lá, no relatório **se os alunos fizeram todas as atividades, se fizeram parcialmente, ou se não fizeram nenhuma... isso no E-proinfo eu não consigo tirar**, não tem um lugar que vai me dar isso, eu tenho que fazer um relatório paralelo para ter essas informações (Gestora B, 1:41).

Então eu quero saber como que estão os tutores em geral, ai eu tenho nessa plataforma. Então dependo de relatórios feitos por outros, inclusive dependo da confiabilidade dos relatórios, isso foi uma coisa que a agente discutiu no último relatório, que **você começa a analisar os dados e vê que tem dados meio estranhos, um tutor pode proteger a turma dele** (Gestora B, 1:51).

Mas pelo que eu tenho acompanhado, o controle da evasão é feito muito assim pelos relatórios que os tutores fazem, e os relatórios os tutores precisam monitorar no AVA para ver se os alunos estão fazendo as atividades e ai eles fazem relatórios, e esses relatórios são feitos no instrumento externo, planilhas, formulários e tal (Gestor C, 1:50).

Talvez o AVA poderia facilitar **se ele tivesse mais relatórios, mais instrumentos para fazer esse controle**, que é feito quase que manualmente pelos tutores, ai os tutores têm que reportar isso para os orientadores de tutoria, que reportam para a coordenação do curso, e esse reporte é feito utilizando a plataforma adicional, a plataforma externa ao AVA (Gestor C, 1:51).

O gestor, coordenador do projeto, **pode ficar totalmente alheio porque como ele não tem dados gerenciais, não se propõe, o sistema não precisa mesmo ter, ele não precisa ter acesso nenhum, ele nem precisa ter acesso ao E-proinfo...** nós tomamos as decisões com base no que nos captamos dos orientadores, com base nos números dos relatórios, como esses números não vem do AVA, porque o AVA não oferece, a gente quase não enxerga o AVA, a gente enxerga as outras camadas... (Gestor D, 1:76).

A gente precisa ter, o aluno nunca acessou, o aluno nunca acessou pra gente é importante, essa informação o tutor vai nos oferecer, mas o tutor vai nos oferecer fora do AVA, ele vai olhar no AVA, **ele vai sofrer,** ele vai ter que pegar aluno por aluno, pegar um intervalo de tempo, ele vai ter que fazer vários cliques por aluno, para dizer se o cara nunca acessou ou não, mas **ele vai fazer isso num sistema** vai dizer pra gente que ele nunca acessou, então eu não consigo extrair desse sistema um relatório rápido, se o aluno nunca acessou ou não, então eu vou tomar a decisão a partir de uma informação que foi preenchida no sistema paralelo, **porque o AVA não oferece, se o AVA oferecesse, eu poderia fazer uso direto do AVA** (Gestor D, 1:77).

Para ver quem são os alunos que nunca acessaram e quais são os alunos que estão continuamente trabalhando, eu acho que isso para ver evadidos, alguma coisa assim... (Gestora E, 1:42).

A gente acompanhava quantos alunos estavam sendo inscritos, por isso que resolvemos ligar para as escolas, porque estávamos vendo que eram números baixos, depois acabou revertendo a situação, a inscrição do aluno, a dos tutores também era feita via esse sistema, **ai a gente analisava e fazia a seleção ali também, ali a gente controlava quem eram os tutores classificados, quem eram os contratados,** depois foi ali também que separei as turmas dos alunos (Gestora E, 1:38).

O E-proinfo em si, eu não tenho mais, agora nesse último período eu não tenho mais utilizado ele, eu faço mais para consulta mesmo, **eu vejo como está o andamento dos tutores e dos alunos, o desempenho, assim as minhas atividades mesmo não mais no E-proinfo,** eu desenvolvi atividades só no primeiro momento (Gestora F, 1:43).

Eu acho que o E-proinfo deveria ter para facilitar a nossa vida é a parte de relatório de acompanhamento, que a gente não consegue gerar nenhum que seja útil, e ai a gente teve que desenvolver nesse outro sistema, esse sistema gerencial, mas que poderia ser no E-proinfo que poderia ser integrado com a participação do aluno, direto do ambiente, o tutor não ia consultar o E-proinfo e preencher em outro lugar (Gestora E, 1:47).

Mas isso que eles [MEC] pedem: **quem começou, quem está fazendo, quem saiu e quem nem começou e a relação do número de alunos por tutor**, e a gente tem tutor que tem a turma quase fechada e tem tutor que tem menos de dez alunos, depende muito do contexto de cada escola, mas isso pelo E-proinfo a gente não consegue fazer, de cinco mil alunos, **isso que é uma coisa revoltante, como eles pedem um negócio que o ambiente que eles nos dão não gera esse tipo de informação?** (Gestora F, 1:77).

PROPRIEDADE: INTERFERÊNCIA

Que é um sistema que me dá um pouco mais de segurança com relação a poder interferir, porque no E-proinfo eu tenho problemas, ele foi desenvolvido por Goiás, pela Federal de Goiás, **eu não tenho autonomia sobre ele** (Gestora A, 1:44).

Colocaram lá um YouTube que eu considere anti-ético, não gostei, achei inadequado **eu não pude interferir na hora**, eu tive mandar um e-mail para Brasília para interferir para Goiás para depois resolver, ou seja, **eu não tenho uma autonomia** (Gestora A, 1:44).

Na parte pedagógica a gente não tem muita autonomia porque é um curso pronto. Então a gente até fez umas alterações em relação às atividades, que a gente que já trabalhou em 2010 não concordava com algumas atividades, pelo público, então a gente fez algumas alterações nisso. **Mas de conteúdo a gente não tem muita autonomia nisso**. (Gestora B, 1:33)

Eu não tenho como juntar duas turmas no E-proinfo. Porque a partir do momento em que eu aloquei o aluno em um curso em uma turma, eu não posso alocá-lo em outro curso ou outra turma com o mesmo módulo. **Então tem vários empecilhos ali...** (Gestora B, 1:37).

Eu coordeno aqui outro curso a distância, ali a gente está com um problema e podemos mudar tudo, faz isso, faz aquilo, você tem muito mais possibilidade, inclusive como coordenação você consegue modificar muito mais coisas, **o Aluno Integrado é mais amarrado**, claro que é um projeto nacional, também não para ficar inventando, muita coisa de um para outro, ele tem que ter um padrão mínimo entre as universidades, **embora eu acho que a concepção dele seja ruim ainda deixa amarrado algumas coisas** (Gestora B, 1:69).

A gente estava discutindo isso da demissão, tinha uma que tinha mais receio, como é que eu vou demitir, diziam eles... não é simples, não teve o

desempenho correto, não fez o que estava no edital e pronto (Gestora B, 1:74).

A gente usa o AVA somente para a parte do curso em si, para a parte pedagógica, na parte de gestão a gente sentiu, na outra edição que tinha algumas dificuldades, e então a gente acabou desenvolvendo outros instrumentos para complementar aquilo que o AVA não oferece (Gestor C, 1:38).

A gente acabou aperfeiçoando aquilo que a gente já tinha então ficou bem mais fácil a gente já foi focado, a gente já foi direito ao ponto, **se isso o AVA não faz, então temos que fazer de algum jeito,** a gente já tinha feito algumas coisa, então reavaliamos, reaproveitamos algumas coisas (Gestor C, 1:54).

Então nosso primeiro grande motivo para querer criar essa camada, um sistema paralelo, **foi melhorar o dado de coleta do aluno,** então esse foi o primeiro, o principal motivo, e a partir, já que estávamos desenvolvendo isso, a gente aproveitou para poder utilizar algumas coisas a mais, como relatórios, **extrair relatórios do E-proinfo é muito dificultado,** nós fizemos os tutores ao preencher os relatórios, alguns relatórios extras nessa plataforma, **que para a gente era mais fácil e coletar** (Gestor D, 1:36).

O primeiro relatório que o MEC nos pediu no formato que está pedindo hoje, foi em meados de agosto, quando o curso já estava em andamento, **então é impossível pensar numa adaptação da ferramenta,** trocar o pneu com o carro andando, não dá, então isso foi ruim para a ferramenta, o MEC mudando as regras, mas enfim, a parte de treinamento foi positiva, e a parte dos únicos relatórios que a gente tem é mais fácil de gerenciar por lá (Gestor D, 1:44).

Esse ano já foi mais fácil, porque o cadastro foi mais automatizado, a gente conseguiu fazer com um arquivo csv, que é muito mais rápido, na primeira vez que a gente participou, esse processo foi um pouco demorado, então basicamente é isso... (Gestora E, 1:34).

A gente usa o robozinho para criar as atividades, é porque a gente fazia as atividades de recuperação, então como é uma atividade de recuperação para cada turma e são 111 turmas, manualmente ia ser um trabalho grande, ai a gente tinha alguns robosinhos, que foram adaptados da edição anterior, que ele automaticamente cria as atividades em todas as turmas, ele só coloca um código, o código de como vai ser a atividade, ele programa a atividade e ele cria (Gestora E, 1:61).

Por que às vezes eu sou meio imediatista, em alguma coisas, eu quero já solucionar mas eu entendo que eles tem que fazer o trabalho também, mas o pessoal de lá é bem gente boa, nossa eles me respondem o mais rápido que eles podem, eles respondem bem... (Gestora E, 1:71).

Por isso que resolvemos ligar para as escolas, porque estávamos vendo que eram números baixos, depois acabou revertendo a situação, a inscrição do aluno, a dos tutores também era feita via esse sistema, ai a gente analisava e fazia a seleção ali também (Gestora F, 1:38).

... sempre o desafio que estamos correndo contra o tempo, e tentando minimizar o impacto para o aluno, tentando fazer com que o aluno não perceba isso, o que em muitos casos é impossível, mas a gente, eu pelo menos sempre tenho a preocupação de tentar que o aluno não perceba isso (Gestora F, 1:67).

Toda aquela situação, das pessoas querendo fazer e te cobrando e você não poder mudar a situação, era bem estressante, foi bem, estressante o primeiro mês, **mas depois vai amenizando,** e agora no final já nem tenho raiva mais do E-proinfo... (Gestora F, 1:79).

PROPRIEDADE: PREVISÃO

Saber o quanto é importante esse investimento que o governo está fazendo, está fazendo um investimento alto, um colosso, um *mega* investimento, **então a gente tem uma preocupação também poder explicar, porque que houve desistência, o que é o evadido o que é o desistente, o que fizemos para resolver isso?** O que nós podemos resolver e o que nós não podemos resolver? (Gestora A, 1:54).

Então assim, eu hoje tento melhorar mais o ambiente **eu tenho uma preocupação de ampliar e reduzir a limitação do ambiente** e eu entrar e querer saber mesmo quando para deixar claro para que ele existe, para que ele serve, como que é usado, o que falta ainda, os relatórios que saem, as informações que saem, o que ainda poderia ser melhorado (Gestora A, 1:58).

A gente só quer melhorar e a gente tem chance de melhorar na medida em que a gente tem essas informações (Gestora A, 1:68).

Até porque o MEC exige, todo mês, a gente manda um relatório. Só que eles mudam o modelo todo mês. **Então a gente tem que adaptar ao que eles podem pedir** (Gestora B, 1:39).

Então conseguimos fazer bem antes para evitar a evasão, porque no final, o pessoal já esqueceu do curso e a evasão é muito maior. Não impede totalmente, mas já consegue minimizar (Gestora B, 1:41).

Essa geração nova é o meu aluno de amanhã, será que estou preparada para ele? Hoje nosso curso de graduação é excelente, nota boa... mas e daqui a cinco anos, com esse público? Que estou tendo problemas e dificuldades nesse curso... **O que eu tenho que fazer para preparar?** Acho que são indagações... Vou descobrir daqui a cinco ou seis anos, ou antes até... (Gestora B, 1:69).

É um público diferente, mas esse público daqui a cinco anos é o meu público na graduação, ou menos, de três a cinco anos, é o público que eu vou ter que lidar no meu curso de graduação, então para mim é muito importante também, **porque eu vou vendo as mudanças que eu vou tendo que fazer, inclusive no outro curso, porque o aluno...** (Gestora B, 1:69).

Tentar cercar todos os problemas, tentar identificar todos os possíveis problemas previamente, e minimizar esses problemas, eu acho que a gente conseguiu isso bastante em relação à primeira edição (Gestor C, 1:84).

[Se o AVA tivesse esse tipo de funcionalidade, haveria algum impacto para redução de evasão] **É certamente o controle fica mais fácil,** quer dizer, aí se poderá controlar melhor a evasão, e **tomar ações que eventualmente possam ser tomadas** (Gestor C, 1:50).

Então nesse ano, nessa edição, a gente já sabia de antemão as limitações e a gente só se certificou de que as limitações continuavam e a gente já tinha alguns sistemas mais ou menos prontos, a gente acabou aperfeiçoando aquilo que a gente já tinha então ficou bem mais fácil a gente já foi focado, a gente já foi direito ao ponto, se isso o AVA não faz, então temos que fazer de algum jeito, **a gente já tinha feito algumas coisa, então reavaliemos,** reaproveitamos algumas coisas (Gestor C, 1:54).

A gente se antecipou aos problemas e procuramos estabelecer um bom relacionamento com a secretaria estadual e isso foi talvez um dos grandes diferenciais em relação a primeira edição, nossa parceria com eles tem sido bem tranquila, mutuamente nos ajudamos, **então isso também decorre do planejamento que a gente fez, em decorrência da experiência anterior, de todos os problemas que a gente teve, a gente se antecipou, e tentamos cercar ao máximo, bem antes de iniciar o curso,** para cercar todos os problemas que poderíamos ter com relação ao relacionamento com os parceiros e com a secretaria da educação (Gestor C, 1:84).

Então deveria haver no sistema uma área gerencial, até porque **não faz sentido o MEC se apoderar de uma base de dados desse tamanho se ele não vai fazer um uso gerencial das informações**, então deveria, mas o sistema não se propõe a isso, se não se propõe, tudo bem, não está no escopo dele, não ter a ferramentas (Gestor D, 1:48).

Investigamos, isso era interesse nosso de pesquisa, isso era uma causa lá de 2010, isso estava previsto nos relatórios, a gente tem esses dados todos, **as causas do porque que o cara saiu, porque o cara não começou, é claro que se o cara nunca começou, depende muito do tutor ir atrás também** (Gestor D, 1:58).

Eu acho, porque eles têm uma planilha, mas a parte do acesso eu sei que isso eles colocam [*tutores*] lá, para ver quem são os alunos que nunca acessaram e quais são os alunos que estão continuamente trabalhando, **eu acho que isso para ver evadidos, alguma coisa assim...** (Gestora E, 1:42).

Eu acho que seria melhor ainda se realmente os alunos inserissem os dados deles, porque às vezes as escolas inseriam por eles, e tinha alunos que não sabiam que eles estavam cadastrados, **então eu acho que se realmente funcionasse como a gente tinha pensado, ia ser bem melhor**, porque a gente fazia o alunos se cadastrarem, eles se cadastravam, eles eram selecionados, tinha aquele filtro, que a Andressa e o Maurício fizeram, que com esse filtro, eles conseguiam disponibilizar nas escolas que tinham mais alunos aptos e depois as secretarias ou o NTE selecionavam os alunos daquelas escolas escolhidos, é todo um processo (Gestora E, 1:46).

Porque daqui a três ou quatro anos vai ter mais pessoas participando, então é natural que precise de mais desempenho, que consigamos bater papo, que não estão conseguindo, e várias outras coisas, tem alguns relatórios que ainda não estão funcionando... como assim ainda não está funcionando? (Gestora E, 1:57).

Se eu não responder aquele e-mail, outras pessoas vão ser prejudicadas, ai eu consigo ver a cadeia que chega, então eu sempre tento responder o mais rápido possível, eu acho que basicamente é isso, eu não saberia te dizer outra coisa, pessoalmente, assim... (Gestora E, 1:69).

Eu sei que ele vai dar problema, não adianta eu ficar ali na frente quando ele [*E-Proinfo*] dá ops, esperando, eu tenho que sair, fazer outras atividades, voltar daqui há umas duas horas, que uma hora ele vai voltar, é sempre volta, tem que ter paciência, mas a maior lição que eu tirei mesmo é que a gente tem que ter a informação em dois lugares, e que agora não tenho mais tanta raiva dele **já aceito ele melhor assim**, e já também uma coisa que esse ano acabou mudando, que eu posso dizer que mudou ao

longo desses últimos seis meses, é que agora eu aceito também, não dá para fazer, não dá pra fazer e pronto, não sou eu quem vai mudar o ambiente inteiro (Gestora F, 1:57).

CATEGORIA: PROCESSO DE MEDIAÇÃO

PROPRIEDADE: EDUCACIONAL

O ambiente do E-proinfo que foi desenvolvido pela UFG ele é um ambiente que é muito criticado, **principalmente pelas pessoas que já estão acostumadas com o MOODLE**. Ele é criticado assim em vários sentidos (Gestora A, 1:36).

Olha esse ambiente não é muito bom, ele tem dificuldades **para rodar isso, aquilo, aquele outro, enfim, essa parte técnica eles vão te informar, como inscrição, uma série de coisas que nós tivemos problemas por causa do ambiente** (Gestora A, 1:40).

Porque no E-proinfo eu tenho problemas, ele foi desenvolvido por Goiás, pela federal de Goiás, eu não tenho autonomia sobre ele (Gestora A, 1:44).

Eu particularmente não gosto da forma que ele [AVA] é concebido. **Eu também trabalho com outras plataformas, principalmente o MOODLE, que é o que a gente trabalha aqui na graduação. E o E-proinfo, pra quem é gestor e para quem é técnico ele é muito ruim. Para quem é usuário ele não é tão ruim** (Gestora B, 1:37).

Eu não tenho como juntar duas turmas no E-proinfo. Porque a partir do momento em que eu aloquei o aluno em um curso em uma turma, eu não posso alocá-lo em outro curso **ou outra turma com o mesmo módulo**. Então tem vários empecilhos ali... (Gestora B, 1:38).

Na verdade o E-proinfo hoje a gente usa para o módulo, porque a gente é obrigado, **mas e para as atividades**. Agora, por exemplo, para controle de alunos, ou até mesmo hoje a lista de alunos, a gente tem separado no outro ambiente, porque ele funciona nesse nível de camada, de entidade, curso e turma, serve por exemplo, eu quero todos os dados do curso, é complicado conseguir isso, eu quero saber como está o acesso geral, **eu não consigo, eu tenho que entrar aluno por aluno, então tem coisas que estão complicadas e isso a gente passou...** (Gestora B, 1:41).

Eles tentaram muito transformar o E-proinfo numa plataforma amigável para o usuário, tentando deixar ele parecido com o Facebook ou com as redes sociais, mas o que eles acabaram fazendo, deixando o sistema muito pesado, **e aí o que acontece**, eu não consigo, gerencialmente navegar rapidamente para pegar as informações (Gestora B, 1:49).

Bom, primeiro essa questão das funcionalidades dele, ele é um instrumento de mediação pedagógica, ele não é um instrumento de gestão do curso, o que não está errado, **pois geralmente os AVAS têm essa característica** (Gestor C, 1:42).

Talvez o AVA poderia contemplar algumas coisas que hoje não contempla, **isso não só no E-proinfo mas no geral, se pegar o MOODLE, por exemplo**, ele também não tem essa parte de gestão assim... **você tem que fazer fora**, não sei se é o ideal... (Gestor C, 1:50).

No E-proinfo não se extrai nada dele, não tem nada automatizado, **ele é todo trancado**, na melhor das hipóteses ele gera um PDF, **então você não consegue manipular os dados e ele tem uma limitação muito grande** (Gestor D, 1:38).

O sistema é muito ruim, ele teve uma concepção muito ruim, ele não é funcional, o sistema, assim, pensando no aluno, no indivíduo aluno, o que ele vê, a parte externa, do sistema, ele é razoável, o aluno consegue entrar, ver as coisas todas, organizadas da mesma forma, então é razoável, **agora para quem gerencia, ele é terrível, ele não facilita nada** (Gestor D, 1:46).

Tem uma associação internacional de TI, que é a W3C, que eles fazem políticas e normativas de como devem ser programas em geral na internet, enfim, eles têm uma série de diretrizes e têm alguns critérios, **eu acho que são oito que são critérios de usabilidade, que o nosso E-proinfo não passa em nenhum** (Gestor D, 1:72).

É que o pessoal da gestão não tem tanto uso do sistema, mas **eles também sentem quando cai**, porque a gente vai avisando, mas de qualquer forma, se bem que eles também entram para ver os relatórios, eles também são usuários, é que eles não entram como um aluno entraria, então no uso que eles fazem, **eles também sentem isso**, por exemplo, **eles dizem que não conseguiram gerar o relatório porque não conseguiram entrar nessa turma** (Gestora E, 1:55).

Aquele exemplo que te falei do chat, **não foi pensado direito**, ai tiveram que tirar o chat de novo, **desativaram essa opção**, então o ideal seria pelo menos, que o desempenho do sistema seja ótimo, e não porque começaram a entrar mais mil alunos, comece a cair, entendeu? (Gestora E, 1:57).

E teve uma época também que o E-proinfo deu problema, isso foi bem no início do curso para os alunos, ali em agosto, e **os tutores não conseguiam gerar senha**, ai eu fiquei junto com a Gestora E gerando senha para os alunos, a gente tinha e média cem senhas para gerar por dia, **ai teve um mês que eu fazia só isso, gerar senha, ficava o dia inteiro gerando senha para os alunos** (Gestora F, 1:34).

Para mim o grande problema do E-proinfo é que ele não foi pensado sistematicamente, ele foi pensado uma coisa e depois cada um que tem uma ideia vai juntando nele e isso não faz com que ele seja integrado dentro dele, **se uma coisa funciona, outra não funciona**, mas agora eu entendendo isso, eu estou mais, eu aceito ele, **eu sei que ele vai dar problema**, não adianta eu ficar ali na frente quando ele dá ops, esperando, eu tenho que sair, fazer outras atividades, voltar daqui há umas duas horas, que uma hora ele vai voltar, **ele sempre volta**, tem que ter paciência (Gestora F, 1:57).

Um dos problemas do E-proinfo é que, por exemplo, para que acessar uma turma, e tenho que dar oito cliques, pra chegar na turma, **tinha que ser uma coisa mais direta**, eu não sei qual é a palavra que usa, a usabilidade dele poderia ser melhor, eu gostaria que fosse melhor, **que ele fosse mais direto e que fosse um sistema mais robusto, no sentido da gente poder confiar nele** (Gestora F, 1:59).

Para suprir os erros que o E-proinfo tem, tanto que a parte de interação dele, **o chat nem sempre funciona, a única ferramenta de interação mesmo que a gente tem certeza que funciona é o Fórum**, porque o chat e a mensagem já apresentaram erros, então a gente também não confia (Gestora F, 1:71).

PROPRIEDADE: ADMINISTRATIVA

Trouxe [*parte administrativa*] **mais controle, mais organização, possibilidade de verificar o que mais que ainda precisa melhorar**, acompanhamento, por exemplo, do processo seletivo, o resultado dos editais (Gestora A, 1:46).

Até porque hoje o MEC tem exigido relatórios nossos para ver bem essa... mas como criamos o sistema e por causa disso temos mais coordenadores no sistema, **isso fica bem claro**, a diferença (Gestora A, 1:64).

Isso no E-proinfo **eu não consigo tirar, não tem um lugar que vai me dar isso, eu tenho que fazer um relatório paralelo para ter essas informações, do MEC e gerencial**, a gente do primeiro para o segundo módulo, a gente viu que metade dos alunos não tinham feito as atividades, e **isso vai demandar uma gestão ali do que fazer** (Gestora B, 1:41).

Na verdade, a gente tá fazendo **uma camada que é complementar, de uma coisa que deveria ter no sistema**, na verdade **ele vem de acordo com as nossas necessidades**, e isso vem também do problema da gente não conseguir fazer muitas configurações no E-proinfo (Gestora B, 1:43).

Para o AVA eu acho que é **mais essa rapidez de informação, é o principal para a gente**, não só para cumprir o relatório, mas para **termos a informação e tomarmos a atitude rápida** (Gestora B, 1:47).

A camada gerencial eu acesso de forma mais constante, mas o E-proinfo estou a quinze dias ou mais sem acessar **porque ele não me traz nenhuma informação relevante** (Gestora B, 1:51).

E essa segunda camada me ajuda a ter essas informações, ajuda a identificar tanto quem está presente quanto quem está ausente, quanto quem está presente... inclusive a gente consegue detectar... (Gestora B, 1:59).

[Para agradar ao gestor precisaria] ...ter relatórios de gestão, não adianta, eu preciso de informação (Gestora B, 1:63).

A gente tem que fazer umas contas malucas para chegar aos números, então ainda não está ideal. Pelo que eu sei, normalmente os sistemas pagos tem mais isso, **essa flexibilidade**, inclusive como é pago, o pessoal normalmente pode pedir uma atualização específica disso, mas hoje... (Gestora B, 1:64).

A camada de gestão foi concebida em função de tudo aquilo que a gente necessitava e que o AVA não oferecia, e aí a gente desenvolveu com recursos próprios (Gestor C, 1:44).

Escolhemos algumas ferramentas e adaptamos essas ferramentas e desenvolvemos algumas coisas complementares, então a gente utilizou o JOOMLA que é uma ferramenta para portal de gestão de conteúdo e fizemos algumas customizações para poder criar formulários de inscrição de aluno, esse tipo de coisa, e além disso, **para complementar um pouco a parte de comunicação e aí não é tanto porque o AVA não atendia** (Gestor C, 1:45).

A gente consegue rapidamente adaptar para responder, se é um relatório que não estava previsto a gente tem que criar alguma coisa, mas a base, o alicerce que a gente tem nos permite rapidamente criar novos relatórios, sem grandes problemas (Gestor C, 1:60).

A ferramenta essa camada de relatórios, então essa ferramenta foi desenvolvida, os alunos começaram a utilizar somente o E-proinfo, e não usavam mais essa ferramenta. **Essa ferramenta passou a ser utilizada por nós, os tutores, os orientadores, tutores presenciais, e mais para gerar dados que no E-proinfo não é possível coletar** (Gestor D, 1:34).

Então nosso primeiro grande motivo para querer criar essa camada, um sistema paralelo, foi melhorar o dado de coleta do aluno, então esse

foi o primeiro, o principal motivo, e a partir, já que estávamos desenvolvendo isso, a gente aproveitou para poder utilizar algumas coisas a mais, como relatórios, extrair relatórios do E-proinfo é muito dificultado, **nós fizemos os tutores ao preencher os relatórios, alguns relatórios extras nessa plataforma, que para a gente era mais fácil e coletar** (Gestor D, 1:36).

O lado negativo, **a ferramenta não foi pensada o suficiente e do ano de 2010 pelo que o MEC pedia de relatório para o ano de 2013**, o que o MEC pede de relatório, foram bastante diferentes, então nós projetamos essa camada de gestão com base da nossa experiência de 2010, para atender a nossa experiência de 2010, chegou agora em 2013, **o MEC mudou totalmente o que era nos solicitado, e o sistema, essa camada, não estava adaptada para fornecer tudo o que o MEC solicitava** (Gestor D, 1:44).

Então deveria haver no sistema uma área gerencial, até porque não faz sentido o MEC se apoderar de uma base de dados desse tamanho se ele não vai fazer um uso gerencial das informações, então deveria, mas o sistema não se propõe a isso, se não se propõe, tudo bem, não está no escopo dele, não ter a ferramentas (Gestor D, 1:48).

A gente sofreu mais para poder fornecer esses dados, daí conseguimos, mas não via direta, pelo sistema que a gente tinha projetado, a gente tinha que fazer um malabarismo ali, pedir mais informação para o tutor, complementar, e aí quando você está com 111 turmas, quatro mil alunos, **pedir uma informação complementar, essa informação complementar tem que ser adicionada manualmente, e aí isso gera um volume de trabalho gigantesco** (Gestor D, 1:54).

Então eu vou tomar a decisão a partir de uma informação que foi preenchida no sistema paralelo, porque o AVA não oferece, se o AVA oferecesse, eu poderia fazer uso direto do AVA, então eu evitaria um trabalho do tutor, poderia desonerar o tutor do preenchimento daquele segundo relatório (Gestor D, 1:76).

É que ela tem coisas que o E-proinfo não tem. Na verdade, os relatórios, eles condensam os relatórios, o site aluno integrado, porque no E-proinfo tem a parte das turmas, e aí os orientadores conseguem visualizar o acesso do aluno, se ele entrou ou não entrou no módulo, **se entrou ou não no sistema, se ele acessou o fórum, vários acessos ele consegue visualizar** (Gestora E, 1:42).

No site eles fazem os relatórios das turmas deles, então eles juntam todas as informações que eles têm do E-proinfo, dos relatórios do E-proinfo e eles atualizam no site, as notas também, eu acho, não sei se as notas.. eu acho,

porque eles tem uma planilha, mas a parte do acesso eu sei que isso **eles colocam lá, para ver quem são os alunos que nunca acessaram e quais são os alunos que estão continuamente trabalhando**, eu acho que isso para ver evadidos, alguma coisa assim... (Gestora E, 1:43).

Esse sistema gerencial, mas que poderia ser no E-proinfo que **poderia ser integrado** com a participação do aluno, direto do ambiente, o tutor não ia consultar o E-proinfo e preencher em outro lugar, **poderia gerar automático dali, isso iria facilitar com certeza a nossa vida**, mas não tem, os relatórios, que o E-proinfo gera, **além de apresentarem erros constantemente, ele não é confiável assim** (Gestora F, 1:47).

Eu acho isso muito estranho, eles pedirem uma coisa que eles não dão os recursos para a gente fazer... então a minha curiosidade é como é que são os outros projetos, nos outros estados... **porque aqui a gente criou esse ambiente paralelo e os outros lugares, como é que eles fazem?** (Gestora F, 1:77).

Eu gostaria de saber como eles fazem, até pra gente ter mais força para chegar no MEC e falar, **olha vocês estão pedindo uma coisa que ninguém consegue fazer pelo E-proinfo**, então ou **muda o E-proinfo ou dá um outro sistema de apoio**, vamos ver... (Gestora F, 1:78).

APÊNDICE M - ENTREVISTAS: AÇÕES/INTERAÇÕES DO PROCESSO CENTRAL

COMPREENDER O CURSO

PLANEJAR O CURSO

O AVA é resultado de muito trabalho de adequações, de várias adequações, porque não tem um AVA pronto. E como coordenadora vejo que o AVA é o nosso grande foco, porque ele é o meio da educação, para que haja o resultado. Ele é resultado de grandes adequações e você precisa estar muito atento para sempre estar aberto para corrigir se for necessário... **Então o AVA tem uma importância fundamental, porque é a parte do coração, do núcleo, do cerne da mediação.** É pelo AVA que conseguimos comunicar, adequar, entender e melhorar nossas atividades (Gestora A, 2:42).⁸²

Eu acho que hoje a gente pode falar mais tranquilamente ainda sobre isso, **sobre essa questão do perfil do tutor**, porque, por exemplo, depois de três ou quatro versões do Projeto, estamos hoje com tutores, que temos certeza que entendem e sabem do seu papel e em que momento que ele não pode falhar no processo de mediação, porque está na mão dele, a continuidade ou não do aluno (Gestora A, 2:37).

Na maioria dos cursos são oferecidos um número limitado de vagas, normalmente existe uma quantidade maior de alunos interessados, então você precisa pegar dados desses alunos, **verificar o perfil deles, verificar se aqueles alunos têm o perfil adequado**, isso tudo é **anterior à mediação pedagógica, então essa fase preliminar da gestão do curso é muito importante**, e o AVA pode ser um recurso importante se ele tiver essas facilidades e digamos assim (Gestor C, 2:49).

Dependendo da demanda, **o gestor vai buscar o recurso para tentar suprir essa demanda**, se aquele recurso existe, se é adequado, se ele responde, de uma forma boa, a sensação do gestor é uma sensação de satisfação... (Gestor C, 2:71).

A primeira delas e mais importante, **é falta de planejamento do que colocar no AVA**, isso referente a qualquer curso educacional, qualquer curso de educação a distância (Gestor D, 2:42).

⁸² Neste apêndice, questões-chave encontradas fala dos entrevistados, que permitam embasar empiricamente cada um dos subprocessos ou apontar “pistas” para o seu embasamento, são indicadas em negrito.

Outra questão administrativa que nós não utilizamos e que ele tem é a **possibilidade de fazer ou abrir a seleção por meio da ferramenta**. Então nós optamos por não fazer por causa dessas instabilidades do ambiente e porque não tem a opção de personalizar os campos dos formulários, mas essa questão não fica muito bem planejada no AVA. Então **nós não utilizamos e fazemos todo o processo seletivo** por via paralela, no nosso Sistema Paralelo (Gestor D, 2:45).

PREPARAR O CURSO

DIVULGAR, SELECIONAR, CAPACITAR E MATRICULAR

Num processo de mediação, talvez ele comece sempre com a **mediação da gestão do curso, que envolve a divulgação do curso, a seleção dos alunos, as matrículas...** (Gestor C, 2:49).

Os alunos têm que ter acesso, tem que ter um cadastro, tem que ter segurança, apesar de que isso está mais ligado à parte de gestão, porque um aluno tem que se sentir seguro no AVA e isso é resultado da parte de gestão, mas que influencia muito na educação, então a primeira coisa: o aluno se sentir inserido, e para se sentir inserido ele tem que ter acesso aos recursos. (Gestor C, 2:36).

O aluno tem que ter segurança de que ele tem a sua senha e que ele está se sentindo seguro no acesso ao ambiente e também tem que ter a segurança do corpo docente, digamos assim, no sentido de garantir que o aluno é o aluno mesmo, não tem uma outra pessoa que possa estar no lugar do aluno, ter segurança na origem da informação, segurança de que os dados que estão ali não vão se perder, isso tanto para o aluno, quanto para o professor é uma coisa que pode ser um caos, imagina o aluno fazendo todo o exercício de novo?... (Gestor C, 2:39).

O auge dessa fase é você ter os alunos registrados, cadastrados, com todos os dados importantes para a gestão do curso, os dados dos alunos, então o AVA tem que estar preparado para receber essas informações importantes a respeito do aluno, até de contato, endereço, telefone, e-mail, redes sociais, e quanto mais recursos o AVA tiver para propiciar aos gestores o cadastro e o controle dessas informações é importante (Gestor C, 2:49).

E no início quando a gente coloca os dados, mas aí eu acho que é mais operacional, **quando a gente coloca os matriculados dentro do ambiente e separa as turmas**. Mas até as turmas **a gente planeja antes, como vai dividir, antes de jogar no ambiente**, porque uma vez que foi colocado lá não consegue mudar (Gestora F, 2:41).

Então **o que a gente pode fazer e vem fazendo é repetir exaustivamente como fazer**, como deve ser feito, onde coloca nota, onde salva e a gente também manda por escrito, sempre tem uma ata onde fica registrada e os orientadores podem consultar. Mas a hora que eles forem fechar, certamente vão chamar o suporte com alguma dúvida, tipo não lembra onde coloca a nota de recuperação ou algo assim... com certeza tem outras maneiras, mas o que a gente tem feito, com certeza há outras maneiras, mas... é repetir a informação. **E tentar colocar na cabeça deles que se errar é problema então é melhor não errar**. Mas com 2500 alunos a chance de erro é maior (Gestora F, 2:48).

A gente já teve até situação de alunos, por exemplo, um problema que aconteceu mais no início, **dos alunos serem alocados em uma turma e eles aparecerem depois de alguns dias em outra e as atividades em outra**, então a gente pode ter problemas em todas as fases (Gestora F, 2:45).

PARAMETRIZAR RECURSOS E CONTEÚDOS DE ATIVIDADES:

Em relação a AVA, especificamente, é ele não **entender ou o ambiente não estar devidamente adequado para o nível do aluno e o tutor não perceber isso**. Isso pode acontecer, porque, por exemplo, a média de idade dos alunos é muito diversa e é bem na fase da vida do ser humano, puberdade/adolescência, que é bem complicada... (Gestora A, 2:39).

Eu acho que no educacional a gente trabalha, mas muito de um ano para o outro e durante o curso, é mais o de gestão e **até por ser um curso meio padronizado, a gente não tem muito tempo de mudança**, ali no educacional, vou alterar a atividade? Mas não dá tempo, de alterar a atividade, **já foi feito, o banco de questões já vem de Goiás**, então não tem muito no que a gente mexer... (Gestora B, 2:68).

O AVA tem que ter bons instrumentos, **tem que ter a capacidade de oferecer formatos de mídias diversos, tem que ter um repertório grande de tipos de atividades para o professor**, para que ele possa exercer todo o repertório pedagógico que ele possa vir a ter, então o AVA **tem que ter vários tipos de exercícios, de atividades**, mas isso sempre, de uma forma ou de outra, pode ser contornado, eventualmente, se o professor pensar num tipo de exercício e o AVA não atender, ele pode pensar em alternativas, mas se o AVA não funciona no básico, que é estar ali presente, **principalmente na parte de conteúdo e o acesso do aluno**, isso aí põe tudo a perder, o resto, claro que é importante também, mas sempre se pode pensar em alternativas, quando um outro recurso não funciona a contento (Gestor C, 2:42).

E na questão pedagógica, eu acho que isso é uma coisa mais conhecida de quem trabalha com o AVA, que é a capacidade do AVA manter os recursos, os arquivos dos conteúdos do curso, que os professores e conteudistas **vão definir para aquele curso e as atividades pedagógicas, os questionários, exercícios, fóruns e outras mais e o AVA precisa fazer isso de uma maneira competente**, por exemplo, em um fórum se um aluno posta uma mensagem isso precisa estar funcionando direitinho (Gestor C, 2:47).

Dentro do ambiente virtual, então são **as informações que já estão pré-dispostas no AVA**, são as informações que já estão montadas, as atividades que não precisam de correção, etc... (Gestor D, 2:36).

Então a parte do AVA, como eu tinha te falado, ela está fora da nossa mão. A gente pegou... o módulo que é toda a parte de conteúdo a gente não pode trocar, as atividades da gente poderia trocar todas elas, as atividades dos alunos, só que a gente não troca, **só algumas coisinhas específicas a gente trocou**, então conseguimos mudar um pouquinho a parte da educação, mas o conteúdo não é feito por nós, é feito pela UFG (Gestora E, 2:74).

GERENCIAR O CURSO

UTILIZAR RELATÓRIOS GERENCIAIS

O **tutor faz o papel de facilitar o entendimento do material que foi desenvolvido pelo MEC** ou de alguns exercícios que foram desenvolvidos pela equipe da UFSC para que o aluno entenda melhor e tire as suas dúvidas então o tutor é um mediador e o processo de mediação dele é esse. A primeira delas e mais importante, é falta de planejamento do que colocar no AVA, isso referente a qualquer curso educacional, qualquer curso de educação a distância (Gestora A, 2:33).

O grande desafio nosso é manter a motivação e a atenção do aluno no curso e concorrendo com dezenas de outras coisas que esse aluno, dessa idade, da adolescência, da puberdade, tem para fazer no mundo, além de fazer o curso. **Então a gente vê que a atitude, o comportamento do tutor, é quase tudo para o bom resultado**. E a gente teve uma preocupação muito grande, tem tido... em manter os melhores tutores (Gestora A, 2:36).

Neste caso, são as informações ali, mas no campo da gestão, é o que eu teria de informação, por exemplo, **de número de acesso, se o aluno está acessando, se o tutor está acessando, qual que é a frequência desse acesso, uma avaliação de como está sendo feita a comunicação**, se algum curso envolve custos, quantos alunos eu tenho evadidos, quanto eu tenho frequentes, daí vai gerar a parte de gestão disso, então vai gerar essas informações (Gestora B, 2:40).

Às vezes ele também está te dando uma informação de que o aluno está acessando pouco, por exemplo, mas esse aluno pode ser um aluno que tem pouco acesso à internet, então o que ele faz, ele vai um dia, baixa todas as atividades e durante a semana ele está lendo em casa o material, sem o acesso, **então ali eu não estou tendo a informação correta**, sobre aquele aluno, então neste caso o AVA não comportaria saber se esse aluno está estudando ou não (Gestora B, 2:43).

Tem que questão de segurança, disponibilidade, **o aluno tem que sentir que o ambiente funciona, que não demora para responder, porque senão aluno também vai se desmotivando**, por exemplo, **se ele vai baixar um vídeo e o vídeo demora muito tempo ou ele vai fazer um exercício e ele vai ficar clicando e o exercício não responde**, então tem essa questão operacional do ambiente que é importante, não basta o aluno saber que está tudo ali, se na verdade, o ambiente não funciona de maneira adequada, então acho que isso também é um fator importante, que influencia no aspecto educacional também (Gestor C, 2:37).

As questões mais pontuais também são importantes, do tipo instrumentos que facilitem a administração do curso, relatórios principalmente, **relatórios que possam permitir aos gestores que acompanhem o andamento do curso**, consigam fazer diagnósticos, por exemplo, de razões de evasão, quanto mais informações tiver, quanto mais maneiras diferentes que os gestores possam analisar esses dados e tirar conclusões para fazer diagnósticos, eu acho que isso ajuda bastante (Gestor C, 2:45).

Depois, quando o curso inicia, tem o acompanhamento do curso, então **de novo a questão de relatórios, de frequência, das atividades que os alunos vêm fazendo ao longo do curso, relatórios que consigam apontar eventuais problemas de alunos que abandonem o curso, que a gente possa executar ações para remediar alguma situação em tempo hábil e rápido**, isso também faz parte da gestão do curso e o AVA precisa ter isso (Gestor C, 2:49).

No AVA eles [tutores] colocam as notas, por exemplo, mas eles também colocam no ambiente administrativo. O pessoal que vê a parte mais administrativa, eu acho que se foca mais naquele site que a gente tem fora do AVA. No AVA também dá para ver algumas coisas, mas coisas mais pontuais que acontecem... para ver os acessos... **Se o orientador for ver os acessos do tutor, ele consegue ver em relatórios do AVA**, por exemplo, é basicamente isso (Gestora E, 2:42).

Se o aluno acessou, o site não tem essa opção... então ele que coloca as informações no site, mas ele tem que pegar do AVA, mas o AVA não tem

espaço para isso, ele te dá algumas informações dos relatórios, e daí você pode falar, por exemplo. **eu quero ver quem que entrou no fórum**, ele entra naquele lugar dos relatórios, daí ele te fala quem entrou, então você consegue ver isso nos relatórios do AVA, mas não consegue trabalhar em si com eles, só tem aqueles... mas a gente juntou tudo no outro. Foi criada também a parte de ocorrências também... agora a gente te muito mais informação (Gestora E, 2:45).

PROMOVER ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO CURSO

Em relação a AVA, especificamente, é ele não entender ou o ambiente não estar devidamente adequado para o nível do aluno e o tutor não perceber isso... a comunicação, o ponto, onde está cada exercício... eu acho que esse tipo de falha que pode ter, assim de não adequação, que houve e que estamos em constante atenção para que haja uma intervenção imediata (Gestora A, 2:40).

O AVA, na verdade é a ferramenta, então **essa ferramenta permite que você tenha informações entre essas duas partes**, como eu estava conversando, então na parte educacional, por exemplo, é onde você vai disponibilizar conteúdos, dúvidas, questões dos alunos, para que o tutor ou o professor depois fazer uma correção, uma parte informacional. **Então eu vejo o AVA ali como uma ferramenta para a mediação, ele não faz a mediação, são as pessoas que vão fazer a mediação e ele é a ferramenta para isso** (Gestora B, 2:36).

O AVA tanto te possibilita uma intensidade maior, quanto uma intensidade menor. Vai depender muito do desenho de cada curso. Por exemplo, se você trabalhar mais com a parte de *chat* e de fóruns eu acho que você tem uma mediação maior. Se você tiver um curso mais curto, mais objetivo, você tem a mediação, mas é uma mediação mais fraca. Digamos uma resposta só de conteúdo, um questionário com alternativas A, B, C... e não tanto a parte informacional (Gestora B, 2:37).

Você tem o conteúdo, mas só aquele conteúdo sozinho não funciona, o professor tem que utilizar o AVA para que o aluno o utilize, faça exercícios, faça atividades que levem ele a pensar e construir e internalizar o conhecimento e aquele que é o objetivo do curso (Gestor C, 2:36).

A primeira falha que me ocorre, que pode acontecer e que já começa a causar problema, **é a falha do AVA do ponto de vista técnico, o AVA que sai do ar**, ou seja, o aluno vai fazer um exercício e o site está fora do ar, ou então, ele coloca sua senha lá e a senha não funciona, ou ele tenta fazer alguma coisa de caráter mais educacional, por exemplo, **ele vai assistir um vídeo e o vídeo não roda, não flui ou ele vai fazer um exercício e o**

exercício não está lá, ou não responde adequadamente, ou seja, tecnicamente, o AVA tem que estar impecável, ele não pode apresentar falha técnica, porque isso desmotiva o aluno, o aluno tem paciência, uma vez, duas ou três, mas se ele começar a perceber que o ambiente está dando problema, a tendência dele abandonar o curso é muito grande, porque a educação a distância já requer uma auto motivação muito grande, então qualquer fator é fundamental (Gestor C, 2:42).

O AVA que não funciona é como se fosse uma sala de aula fechada, o aluno bate na porta e ninguém atende, o que ele vai fazer? Ele vira as costas e vai embora. Então o funcionamento técnico e operacional do AVA é fundamental (Gestor C, 2:43).

No caso específico do aluno integrado, a **mediação falha muito por problemas técnicos da plataforma adotada**. A plataforma E-proinfo tem instabilidade muito grande, nós temos um volume alto de alunos (Gestor D, 2:42).

Eu acho que é pelo fato do AVA falhar, **a gente teve vários problemas assim de cair o sistema ou de alguns alunos não conseguirem enviar as tarefas**, por coisas do sistema também. então eu acho que essa falha é a principal assim, um erro do sistema que não deixa o aluno fazer as coisas que ele precisa fazer para fazer o curso, na realização do curso mesmo (Gestora E, 2:48).

No caso específico do aluno integrado, basicamente quando a gente fala do curso para o aluno, mediação se dá pelo E-proinfo e pelo tutor, pela pessoa do tutor que ai pode usar diferentes ferramentas para fazer essa mediação. **E a gente tem exemplos dos mais diversos. Desde o tutor que usa a mensagem do próprio E-proinfo para se comunicar com o aluno, como tem aquele que usa o telefone, as redes sociais, o e-mail**, que vai na escola... enfim, que consegue chegar nesse aluno de diferentes (Gestora F, 2:36).

Na hora do problema, o principal é conseguirmos dar uma resposta rápida ao aluno e ai pra isso é fundamental que estejamos disponíveis 24 horas por dia e que o tutor seja bem proativo também. Porque muitas vezes o aluno não consegue chegar direto no suporte técnico, ele passa primeiro no tutor. Se o tutor for ágil, a gente consegue resolver rápido e o aluno acaba tendo uma impressão melhor. Só que se isso é demorado, se demora dias, ele já esquece e já acaba abandonando o curso e ai a gente já perdeu aquele aluno. Então eu acho que o que a gente pode fazer é ter uma resposta rápida sempre (Gestora F, 2:45).

FINALIZAR E AVALIAR O CURSO

ELABORAR O RELATÓRIO FINAL

A gente sempre faz a avaliação: de quanto tempo ele demorou para dar resposta, qual o número de queixas, se teve queixa de alunos, se pela observação do supervisor teve algo e fica tudo registrado no ambiente de avaliação. **Então podemos ter o melhor tutor, mas se ele não entender o cuidado que ele tem que ter, para nós não adianta** (Gestora A, 2:36).

Então **pode ter algumas falhas nesses relatórios que eu posso tirar hoje do ambiente**, eles podem ser manipulados, talvez não intencional, mas ele pode me gerar dados não reais, dados divergentes ou inconsistentes (Gestora B, 2:46).

A gente usa o E-proinfo para isso... **para fazer o fechamento das notas dos alunos**. Precisa colocar aprovado, reprovado ou em recuperação, e fechar as notas. Mas os relatórios de estatística, a gente não tem nada disso, nem as ferramentas de comunicação dentro do E-proinfo, a gente não utiliza nada (Gestora F, 2:40).

EMITIR OS CERTIFICADOS

Pois o AVA não foi projetado para ser administrativo. Ele é projetado só para a parte educacional, todo o relatório **que ele tira, talvez o máximo que ele chegue... seria os certificados**, que aí já é o final do processo (Gestor D, 2:45).

A gente usa principalmente para emitir certificados no final do curso, pra todos os envolvidos, desde aluno, tutor e orientador de tutoria (Gestora F, 2:40).

Até agora a gente não teve nenhum problema com o fechamento de notas e a emissão dos certificados. Agora **se o aluno não está conseguindo emitir o certificado, a gente entra e consegue**. Nessa parte eu acho que não tem problema e isso até agora está funcionando... só teve, no ano passado, não foi tão bom assim, agora lembrei que a gente queria fazer de um jeito que era para sair dos dois lados, para sair o conteúdo no verso e não conseguimos, aí tivemos que reduzir o texto, amontoar para ficar tudo na mesma página, porque atrás ele não estava funcionando essa funcionalidade. **Na verdade funciona, mas não é bem como a gente gostaria. A gente tem que se adaptar ao AVA**. A gente não consegue alterar nada dentro dele (Gestora F, 2:42).

APÊNDICE N - SÍNTESE DO RETORNO À LITERATURA

Autor(es)	Temática ⁸³	Perspectiva(s) do estudo ⁸⁴	Proposições Convergentes com esta teoria substantiva	Categoria(s) convergente(s) com esta teoria substantiva	Propriedade(s) convergente(s) com esta teoria substantiva	Posição frente à esta teoria substantiva ⁸⁵
Rangel <i>et al.</i> (2015)	M	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação da equipe • Participação do aluno 	C
Silva e Guimarães (2011)	M	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação da equipe • Participação do aluno 	C
Moré <i>et al.</i> (2010)	M	E A	P1 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação da equipe • Participação do aluno • Ação do gestor • Planejamento • Acompanhamento 	C
Hraste e Rodríguez (2008)	M	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe 	C
Ozdemir e Abrevaya (2007)	M	A	P4	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da situação • Sensações do gestor 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de relatórios • Expectativas 	C
Belloni (2005)	M	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe 	C
Balbé (2003)	M	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno e Atuação da equipe 	C

⁸³ M=Mediação, A=AVA, G=Gestão da EaD.

⁸⁴ E=Educacional, A=Administrativa.

⁸⁵ C=Corroborar em parte (convergente), NC=Não corrobora. Em relação aos aspectos convergentes, indicados nas colunas “Categorias” e “Propriedades”. Quanto aos demais aspectos, não foram encontrados elementos que permitissem afirmar se não corroboram ou refutam esta teoria substantiva.

Tarouco, Moro e Estabel (2003)	M	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe 	C
Sartori e Garcia (2009)	A	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno 	C
Araújo Júnior e Marquesi (2009)	A	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno 	C
Lonn e Teasley (2009)	A	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe 	C
Gonzales (2005)	A	A	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios 	C
Coutinho (2009)	A	A	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios 	C
Silva (2013)	A	A	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios 	C
Almrashdeh <i>et al.</i> (2011)	A	A	P6	<ul style="list-style-type: none"> • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Acompanhamento 	C
Souza (2005)	A	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno 	NC
Rosini (2014)	A	E	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno 	NC
Mesquita <i>et al.</i> (2014)	A	E A	P1 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Planejamento • Acompanhamento 	C
Bof (2005)	M	E A	P1 P3	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Compreensão da situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios 	C

Brasil (2007)	G	E A	P1 P2 P3 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Agentes externos • Compreensão da situação • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios • Planejamento • Acompanhamento 	C
Mill e Brito (2009)	G	E A	P1 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Planejamento • Acompanhamento • Interferência • Previsão 	C
Gil e Maridabel (2008)	G	E A	P1 P2 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Agentes externos • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Relações institucionais* • Planejamento • Acompanhamento • Interferência • Previsão 	C
Duart e Lupiáñez (2005)	G	E A	P1 P3	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Compreensão da situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios 	C
Hong (2011)	G	A	P6	<ul style="list-style-type: none"> • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Acompanhamento • Interferência • Previsão 	C
Carmen (2012)	G	E A	P1 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Planejamento • Acompanhamento • Interferência • Previsão 	C

Almeida e Silva (2011)	G	E A	P1 P2	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Agentes externos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Relações institucionais* 	C
Sartori e Roesler (2004)	G	E A	P1 P3 P6	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos internos • Agentes externos • Intenções do gestor no uso do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do aluno • Atuação da equipe • Ação do gestor • Criação de relatórios • Utilização de relatórios • Adequação de relatórios • Planejamento • Acompanhamento • Interferência • Previsão 	C

Fonte: elaborado pelo autor (2015).

* Considerando aderência parcial aos termos utilizados nesta pesquisa e os relativizando para configurar relação com os Agentes externos, já que neste estudo houve o enfoque em instituição pública e contextos institucional (UFSC), estadual (Secretaria da Educação) e federal (MEC).