

## **O CONTROLE DA ATIVIDADE DOCENTE NA EAD ONLINE: UM ESTUDO DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UAB**

**HENRIQUE SÉRGIO BARROS CAVALCANTI JÚNIOR**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
h\_sbcj@yahoo.com.br

**JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
jrcm@ufpe.br

## **GESTÃO DE PESSOAS: 5. POLÍTICAS, MODELOS E PRÁTICAS**

### **O CONTROLE DA ATIVIDADE DOCENTE NA EAD ONLINE: UM ESTUDO DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UAB**

#### **Resumo**

O objetivo deste artigo foi investigar como se dá o controle dos coordenadores sobre a atividade docente na EAD online, no âmbito universitário. Realizou-se um estudo qualitativo básico de um bacharelado em administração de uma IPES. Empregaram-se as seguintes técnicas de coleta: entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observação não-participante e análise documental. Posteriormente, aplicou-se análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o modelo de controle predominante é do tipo interpessoal. De modo geral, o estudo contribuiu para um melhor entendimento das relações entre atores na EAD *online* em IPES.

Controle. Atividade Docente. EAD online

#### **Abstract**

The aim of this paper was to investigate how the coordinators control the teaching activities in ODL in university setting. We performed a generic qualitative research in a management undergraduate program in a public HEI. The research used the following data collection techniques: semi-structured interviews, field-notes, non-participant observation and document analysis. Subsequently content analysis was used. The results indicated that interpersonal control is the predominant control type in the locus investigated. In general, the study contributed to a better understanding of the relationships among the players in the context of ODL in HEIs.

Control. Teaching Activity. ODL

## 1 Introdução

Desde os anos 90, o contexto das instituições de ensino superior (IES), em diversos países, é caracterizado por novas tendências. Pode-se citar a necessidade de uma maior transparência para com seus *stakeholders*, a inserção de novas tecnologias e, certamente, a massificação do ensino, o que faz com que a educação superior torne-se menos associada às elites sociais (BLEIKLIE; KOGAN, 2007).

No Brasil, há uma forte demanda educacional que, acredita-se, não pode ser suprida apenas pelo ensino presencial. Também há a necessidade da adoção das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) no intuito de melhorar a qualidade do ensino e adequá-lo aos desafios do século XXI (BELLONI, 2009). É nesse contexto que a educação a distância (EAD) *online* alcança gradativamente maior relevância no ensino superior no país.

Em 2000, os cursos de graduação a distância não alcançavam 0,05% das matrículas no ensino superior, ao passo que dez anos depois, em 2010, já atingiam em torno de 15%. Em especial, mais de 1/3 das matrículas em licenciaturas já são na modalidade a distância (INEP, 2010).

No caso das universidades públicas, o aumento do número de alunos em cursos *online* é impulsionado significativamente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criada pelo governo federal, a UAB faz referência a um sistema voltado para a pesquisa e para a educação superior à distância *online*, formado por instituições públicas de ensino superior (IPES) em articulação com polos mantidos por prefeituras municipais ou secretarias de educação estaduais.

Devido à importância da UAB no cenário de expansão da EAD no Brasil, trabalhos têm sido desenvolvidos sobre os seus cursos e o seu próprio sistema. Dentre essas investigações, as relações entre coordenadores e professores têm começado a se tornar um tema de discussão, com a literatura apresentando perspectivas divergentes.

Determinados trabalhos têm enfatizado a prática docente como fortemente delimitada no âmbito da UAB, com os coordenadores possuindo um maior controle sobre as atividades dos professores (LAPA; PRETO, 2010; DEL PINO; GRUTZMANN; PALAU, 2011). No entanto, outros trabalhos apontam na direção contrária, advogando que os mecanismos de supervisão sobre a atividade docente raramente funcionam dentro dos cursos, mesmo nos ambientes virtuais de aprendizagem, e os coordenadores possuem pouco controle sobre as atividades docentes (BATTISTELLA; ARENHARDT; GROHMANN, 2012; KICH, et al., 2012).

Diante dos aspectos apresentados, este artigo tem como objetivo analisar como se dá o processo de controle dos coordenadores sobre a atividade docente em um curso de administração à distância na UAB.

Nas seções seguintes, apresenta-se o referencial teórico deste trabalho. Os seguintes tópicos são discutidos: controle nas organizações, controle sobre a atividade docente nas IES e controle sobre a atividade docente na EAD *online* nas IES.

## 2 Controle nas organizações

O conceito de controle é central para a teoria organizacional e essa relevância tem origem no conceito da burocracia weberiana e no papel hegemônico desse modelo organizacional na sociedade industrial moderna (CARVALHO, 1998).

Dentre as várias tipologias de controle dentro da pesquisa organizacional, para Silva (2003), uma com bastante inserção é a de Ouchi (1979), o qual identifica três tipos de controle: o mercadológico, o burocrático e o clânico.

Conforme Ouchi (1979), o controle mercadológico age basicamente sobre resultados. Por meio desses, é possível recompensar cada empregado ou setor na medida direta da

proporção do seu trabalho. Nesse contexto, é preciso haver um ambiente de competição e certa simplificação do trabalho para que se possam fazer comparações facilmente.

No entanto, um controle pautado sobre resultados nem sempre é conveniente, porque algumas organizações, principalmente as públicas, não podem avaliar as suas necessidades administrativas baseadas somente em mecanismos de mercado, pois não estão inseridas geralmente em um ambiente de competição. Sendo assim, as imperfeições do mercado, como mecanismo de controle, são amenizadas por meio da inserção de aspectos do controle burocrático (OUCHI, 1979).

O controle burocrático é um tipo que foi intensamente analisado pelos pesquisadores da área dos estudos organizacionais (SILVA, 2003). Basicamente, esse controle ancora-se nas regras, as quais especificam os caminhos que um processo ou indivíduo deve seguir (OUCHI, 1979).

Contudo, os controles burocráticos também não são perfeitos. Primeiramente, todas as normas são essencialmente padrões arbitrários frente as quais uma comparação deve ser feita. Para aplicação de uma regra, o administrador deve observar algum desempenho atual, atribuir-lhe, e então comparar o valor à regra, para determinar se o desempenho foi satisfatório ou não. Tudo isso consome recursos (OUCHI, 1979).

Em segundo lugar, para checar se os padrões são aplicados e se as normas são seguidas, os administradores têm que instituir um sistema de hierarquia que monitore e possa corrigir o desempenho dos trabalhadores. Associado a isso, é necessário manter um clima organizacional no qual os trabalhadores de bom grado permitam a supervisão durante a execução das suas atividades (OUCHI, 1979).

Porém, há determinadas tarefas que possuem uma natureza tão sutil, que a supervisão burocrática sobre o comportamento ou a mercadológica sobre os resultados torna-se muito complexa. Nessa situação, é difícil a padronização do modo como as pessoas devem agir ou a mensuração precisa do produto das suas ações (OUCHI, 1979). O que acontece nessas circunstâncias é que as organizações recorrem a um controle de caráter mais simbólico, denominado clânico.

Organizações que se utilizam primordialmente do controle clânico recorrem ao recrutamento de alguns poucos atores, selecionados devido a sua formação prévia, esperando que eles possuam valores e visões similares às condutas apropriadas para a organização (OUCHI, 1979).

Pérez Vilariño e Schoenherr (1987), em um modelo semelhante ao de Ouchi (1979), apontam três tipos de controle nas organizações: o controle direto, o controle estrutural e o controle completamente difuso.

O controle direto é aquele exercido por meio da imposição de ordens e da vigilância expressa. Como modelo ideal de controle direto indica-se o Panóptico de Bentham. Desenhado inicialmente para as prisões, o Panóptico é um modelo arquitetônico utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diferentes superfícies, podendo, dessa forma, também ser utilizado em organizações que busquem vigiar constantemente seus atores. Compreende-se o Panóptico como o modelo extremo do controle direto, no qual poucos podem vigiar muitos. Nas organizações, esse tipo de controle pode ser percebido pelo uso da supervisão direta da autoridade ou pela aplicação de tecnologias que permitam o monitoramento constante dos indivíduos, como câmeras (PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987).

Por sua vez, o controle estrutural surge porque os mecanismos de controle direto tendem a possuir baixa legitimidade. O controle estrutural encontra-se presente nas premissas, normas e hierarquia que regem a organização, sendo formalmente legitimado (PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987). Esse tipo de controle pode ser associado ao controle burocrático de Ouchi (1979) e à autoridade formal de Weber.

Por fim, há o controle completamente difuso, o qual age de modo mais sutil, estruturando-se sobre os pressupostos culturais e cognitivos dos atores. Ele é mais difícil de ser alcançado, porém, mais eficaz que os outros dois (PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987). O controle completamente difuso pode ser associado ao controle clânico de Ouchi (1979).

Mais recentemente, Mintzberg (2011) também defende que os mecanismos de coordenação são cruciais para que uma organização alcance os objetivos estabelecidos. O autor então propõe cinco mecanismos de coordenação. Eles são:

- Supervisão direta – a coordenação é alcançada por meio de pessoas que são responsáveis pelo trabalho de outras, fornecendo instruções e monitorando as ações dessas últimas;
- Padronização dos processos de trabalho – a coordenação é obtida quando as etapas para a realização do trabalho são especificadas em normas explícitas formalmente dentro da organização;
- Padronização das qualificações – a coordenação é alcançada por meio da especificação do tipo de treinamento, ou título, necessário para executar o trabalho;
- Padronização dos resultados – a coordenação é obtida por meio das saídas padronizadas quando os resultados do trabalho são especificados;
- Ajustamento mútuo – a coordenação é alcançada pela simples comunicação informal.
- Normas, regras e doutrinação – coordenação é obtida por meio da socialização por meio desses três elementos.

Os três modelos de controle/coordenação trabalhados (MINTZBERG, 2011; OUCHI, 1979; PÉREZ VILARIÑO; SCHOENHERR, 1987) são comparados e apresentados no quadro logo a seguir.

<b>Tipo \ Autor</b>	<b>Ouchi (1979)</b>	<b>Pérez Vilariño e Schoenherr (1987)</b>	<b>Mintzberg (2011)</b>
<b>Expresso</b>	---	Direto	Supervisão direta
<b>Competitivo</b>	Mercadológico	---	Padronização dos resultados
<b>Estrutural</b>	Burocrático	Estrutural	Padronização dos processos de trabalho
<b>Cultural</b>	Clânico	Completamente difuso	Padronização das qualificações
			Normas, regras e doutrinação
<b>Interpessoal</b>	---	---	Ajustamento mútuo

**Quadro 1: comparação dos modelos de controle**

**Fonte: baseado em Mintzberg (2011); Ouchi (1979); e Pérez Vilariño e Schoenherr (1987).**

Chama-se a atenção para o fato de que nas organizações, sejam quais forem os mecanismos de controle, eles ocorrem em níveis variados e simultaneamente. Dessa forma, não há mecanismos de controle que se orientem somente por uma única lógica ou racionalidade (MERCHANT, 1982; OUCHI, 1979). Mesmo assim, embora vários mecanismos estejam presentes em um mesmo período, alguns predominam momentaneamente (SILVA, 2003).

Nos últimos anos, a capacidade das tecnologias para aumentar o alcance do monitoramento dos indivíduos nas organizações tem sido apontada por diversos autores (COSTA, 2012; CUNHA; CUNHA; CAIXEIRINHO, 2001). O controle apresenta uma mudança no que diz respeito às suas potencialidades (COSTA, 2012). Pois a supervisão deixa de ser somente síncrona, permitindo também que seja feita de forma assíncrona, cada vez mais precisa devido ao armazenamento, recuperação e sistematização dos dados. O advento da internet nas organizações, por exemplo, segundo Vasconcelos et al. (2001), trouxe a

possibilidade concreta da implantação dos sistemas de vigilância e controle que, além de terem o objetivo de garantir a segurança de dados importantes e a confidencialidade, visam impedir o desperdício e o uso indevido do tempo no trabalho.

No entanto, a depender da posição na organização e do poder que efetivamente possuem, os atores organizacionais dispõem de espaços de reação, podendo furtar-se à supervisão da qual são objetos (VASCONCELOS; PINOCHET, 2002). Não é possível supervisionar a todos o tempo todo e, além disso, os sistemas e ferramentas de gestão podem, por vezes, serem alvo de resistência por parte dos colaboradores, existindo apenas para constar. A tecnologia pode possuir uma imagem paradoxal dentro de uma mesma organização, tendo para um grupo um caráter positivo e para outro grupo um caráter negativo. Como exemplo disso, muitas vezes, os dirigentes procuram passar uma imagem de que as coisas funcionam e que as tecnologias auxiliam na regulação, ao passo que, no fundo, têm conhecimento de que os empregados conseguem encontrar brechas no sistema (VASCONCELOS; PINOCHET, 2002).

Embora redefina o horizonte de possibilidades, a tecnologia não pode determinar quais escolhas são feitas pelos indivíduos e com que intenções. É o ator que atribui sentido à ferramenta, de acordo com os seus padrões cognitivos e seus objetivos pessoais (VASCONCELOS et al., 2001; VASCONCELOS; PINOCHET, 2002).

### **3 Controle sobre a atividade docente nas IES**

Os tipos de atividade que caracterizam as instituições universitárias – ensino, pesquisa e extensão – impossibilitam a definição clara de objetivos e metas. Dessa forma, a incerteza é parte do cotidiano destas organizações, suas estruturas são frouxamente articuladas para permitirem “lacunas de sentido” que são preenchidas pela negociação contextual entre os atores (PRATES, 2007).

O conceito de autoridade tende a ser um termo enfraquecido dentro das organizações universitárias, já que os departamentos, e os próprios docentes, gozam de uma autonomia ligada aos princípios tradicionais da própria instituição. As universidades são permeadas de professores e pesquisadores que são frequentemente avessos a regras que possam restringir a sua liberdade individual, ou mesmo rotinas e procedimentos burocráticos que possam padronizar as suas atividades (REPONEN, 1999). Na tradição acadêmica, presente nas universidades públicas brasileiras, o docente reivindica para si um alto grau de autonomia, o qual constantemente vai de encontro a regras estabelecidas pela instituição. Segundo Reis (p. 271, 2009).

[...] nesse sentido, um grupo de especialistas, por exemplo, tende a criar determinadas resistências às questões mais formais ligadas à aplicação de instrumentos de avaliação para efeito de promoção, como modo de marcar sua posição de poder e autonomia no interior da organização, procurando criar suas normas e instrumentos próprios, muitas vezes em confronto com o sistema formal global.

Assim, há a tendência de que os gestores universitários evitem conflitos, procurando conversar e negociar, caracterizando então uma política de não enfrentamento. A gestão de pessoas é uma fonte de conflitos e pressões, de modo que coordenar pessoas, principalmente seus colegas docentes, com interesses distintos, e fazer com que eles trabalhem em equipe, é um desafio gerencial (MARRA; MELO, 2005).

Com a supervisão mais branda sobre os professores, durante a execução das práticas de ensino, distorções tendem a ser ocultadas. Assim, ameaças para com as imagens aparentes tanto do professor, como da organização educacional, são minimizadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Problemas dentro das universidades, como condutas impróprias, tendem a ser tolerados por um longo tempo sem resolução, como os departamentos e atores encontram-

se relativamente isolados, os efeitos desses problemas tendem a não atingir outras partes da instituição (REPONEN, 1999).

#### **4 Controle sobre a atividade docente na EAD *online* nas IES**

O controle dos atores e suas atividades é um aspecto importante da gestão de cursos de EAD (MOORE; KEARSLEY, 2011; ALMEIDA; PIMENTEL; STIUBIENER, 2012), não sendo restrito só ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Após serem contratados, os colaboradores de um curso devem ser monitorados e avaliados para assegurar a qualidade e eficiência na execução das atividades. Contudo, a ideia de ser supervisionado não é tão bem compreendida na área acadêmica como é no mundo empresarial (MOORE; KEARSLEY, 2011).

A definição dos projetos de educação a distância em IPES tem como base modelos pré-estabelecidos que acabem generalizando as propostas educativas, suprimindo a possibilidade de diversidade. Evidencia-se assim a reprodução de um modelo padronizado, ao invés de promover uma efetiva mudança nas dimensões dos papéis e práticas dos professores, que a EAD poderia trazer (LAPA; PRETO, 2011). Del Pino et al. (2011) concordam com essa grande delimitação da prática docente no contexto da modalidade no âmbito universitário. Além disso, apontam que o trabalho dos professores fica mais vinculado a mecanismos de controle. Na perspectiva desses autores, por serem cursos que envolvem polos distantes, a estrutura de supervisão é mais complexa e abrangente, diferindo assim do que ocorre na educação presencial. Por sua vez, ao analisar a organização de vários tipos de ambientes virtuais de aprendizagem, Lima e Loureiro (2012) defendem que a maior parte desses é caracterizada pela manutenção de relações controladoras e disciplinadoras. Segundo os autores, as ferramentas que os sistemas disponibilizam não garantem uma maior autonomia para os docentes, pois são percebidos, na maioria dos AVA, mecanismos como controle de acesso, administração absoluta de todos os espaços, controle de tempo, monitoramento dos contatos entre grupos, espaços delimitados, etc. Muitos destes controles são justificados em razão das necessidades organizacionais, do controle de fraudes e de outras ações que visam o bem-estar da comunidade institucional.

Entretanto, mesmo com o desenvolvimento das TIC e consequente aprimoramento de mecanismos de controle virtual, inclusive nos próprios AVA, vários trabalhos indicam que esses mecanismos podem muitas vezes existir somente para constar, sem ter uma efetividade concreta na supervisão dos atores dentro da organização (VASCONCELOS; PINOCHET, 2002, 2004).

Ao pesquisarem um curso de graduação a distância de uma IPES, Almeida et al. (2012) relatam que, embora existissem mecanismos de supervisão sobre a atividade docente no AVA, esses eram raramente aplicados. Da mesma forma, Kich et al. (2012), ao investigarem um processo de mudança organizacional dentro de uma graduação em administração a distância, relataram que a implantação de mecanismos de controle sobre os professores-tutores representou a principal questão negligenciada no planejamento.

Dias Junior e Ferreira (2007) defendem que a avaliação docente em ambientes virtuais de aprendizagem precisa ser mais bem apoiada, de forma a incorporar uma análise de dados de caráter mais qualitativo. Nisso, o nível de detalhe das funcionalidades das ferramentas disponíveis no AVA pode contemplar tanto os comentários, quanto uma análise mais refinadas das próprias interações entre docente e discente no ambiente virtual.

Por sua vez, Battistella et al. (2012) apontam que as atribuições estabelecidas, para coordenadores de curso, pela legislação relacionada à EAD, relativas ao acompanhamento do curso, são cumpridas parcialmente e as interações desses atores com outros profissionais, como professores-tutores e professores-titulares, são esparsas. Já para Hai-Jew (2004), a coordenação pode apresentar a tendência de só agir e supervisionar os docentes quando há

reclamação por parte dos estudantes, em grande parte devido à falta pessoal para poder proceder com essas avaliações de forma constante na EAD *online*.

Na próxima seção, são descritos os procedimentos metodológicos seguidos nesta pesquisa.

## 5 Procedimentos metodológicos

Antes de escolher os métodos de pesquisa, faz-se relevante definir a visão de mundo do pesquisador. Pois são os pressupostos adotados no nível paradigmático que determinam a coerência entre a noção de sujeito e as relações com o objeto de investigação, e acabam por definir a escolha metodológica da investigação (MORGAN; SMIRCICH, 1980).

O paradigma interpretativista foi adotado nesta pesquisa. Para Lincoln e Guba (2006), esse paradigma parte do princípio de que existe toda uma riqueza na construção de conceitos e instituições no âmbito da sociedade, que na maioria das vezes não pode ser aferida objetivamente. Enfatiza-se que a realidade é socialmente criada e socialmente sustentada.

A abordagem metodológica foi a qualitativa, pois, na visão de Denzin e Lincoln (2006), essa ressalta as qualidades das entidades e os processos e significados compartilhados, aproximando-se dos pressupostos interpretativas.

Adotou-se como estratégia de pesquisa o estudo qualitativo básico, o qual tem sido apontado por vários autores como uma estratégia de pesquisa relevante (CAELLI et al., 2003; GODOY, 2005; MARIZ et al., 2005), pois tem o objetivo de descrever e entender um fenômeno, processo ou perspectiva de mundo das pessoas envolvidas. Tipicamente utiliza teoria, modelos e conceitos a priori (MERRIAM, 1998). Contudo, ao invés de focar a investigação pelas lentes de uma técnica específica de investigação, procura combinar várias, ou seja, não clamar nenhuma técnica ou perspectiva em particular (CAELLI et al., 2003). Neste estudo, utilizou-se: entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observação não-participante (do AVA) e análise documental.

O *locus* de pesquisa foi um bacharelado a distância em administração, integrado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. O curso é de uma IPES localizada em uma capital da região Nordeste. O bacharelado em questão, surgiu em 2009. Desde então, teve três entradas, 2010.1, 2011.1 e 2011.2. Além disso, está dividido em oito períodos, tem carga horária total de três mil horas e que oferece três linhas específicas de formação.

Selecionou-se um *corpus* não-probabilístico de entrevistados por meio da técnica *snowball* (bola de neve). A partir de um informante-chave (um ex-coordenador do curso), foram obtidos os contatos dos professores (titulares e tutores). Foram realizadas 10 entrevistas com esses docentes. Interrompeu-se a coleta na décima entrevista, pois foram observados indícios de saturação dos dados, com informações e perspectivas se repetindo. Foram entrevistados também o coordenador de curso e o coordenador de tutoria. Assim, no total, foram conduzidas 12 entrevistas.

As notas de campo serviram para documentar observações feitas durante a aplicação das entrevistas, sendo redigidas logo após a finalização dessas. Já a observação foi aplicada no AVA do Projeto Pró-ADM, ao qual o pesquisador teve acesso como professor-tutor de duas disciplinas oferecidas no semestre 2013.2, em um curso de graduação em administração de uma IPES. O projeto utiliza a mesma plataforma que o curso investigado. Sendo assim, as ferramentas que podem ser utilizadas no Pró-Adm também poder ser aplicadas no AVA do curso. O acesso ao ambiente virtual do curso investigado foi negado pela coordenação. Por sua vez, a análise documental debruçou-se sobre o plano pedagógico do curso e documentos presentes nas páginas na *web* da IPES, do Ministério da Educação e da própria UAB. Dessa forma, analisaram-se documentos de caráter público.

Para analisar os dados coletados, empregou-se a análise categorial, que é uma das técnicas da análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 2010). Segundo essa autora, o rigor das

inferências e a necessidade de se descobrir os dados que estão além das aparências são as características principais da AC. Assim, as distintas etapas da análise de conteúdo podem então ser organizadas em três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados.

Nesse estudo, a pré-análise envolveu basicamente a escolha dos documentos a serem analisados, que foram as transcrições das entrevistas, e a elaboração das categorias que fundamentaram a interpretação final do material coletado. As categorias, as dimensões e os indicadores foram definidos a priori, com base no referencial teórico. Logo a seguir, encontra-se o Quadro 2, o qual apresenta a categoria de controle, suas dimensões, e os indicadores que operacionalizam essas dimensões.

Dimensões	Indicadores
Expresso	- vigilância expressa e constante por atores ou ferramentas tecnológicas - uma pessoa é responsável pela(s) outra(s)
Competitivo	- capacidade de aferição dos resultados do trabalho - necessidade de certa simplificação da natureza trabalho
Estrutural	- normas, regras e regulamentos institucionalizados formalmente dentro da organização - padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções
Cultural	- crenças e valores amplamente compartilhados entre os atores - padronização das qualificações
Interpessoal	- comunicação informal entre atores como forma de ajustes dos processos organizacionais - divisão das tarefas não está claramente definido na organização

**Quadro 2: dimensões e indicadores de análise do controle**

Fonte: baseado em Mintzberg (2011); Ouchi (1979); e Pérez Vilariño e Schoenherr (1987).

Posteriormente à pré-análise, houve a exploração do material, que foi a etapa de análise propriamente dita. Esta fase consistiu-se de codificações e aglomerações em função das categorias previamente formuladas. Por fim, houve o tratamento dos resultados obtidos.

Na análise das entrevistas e notas de campo, os sujeitos de pesquisa foram codificados da seguinte forma: “P1” é primeiro professor entrevistado, “P2” é o segundo professor entrevistado e a sequência segue até “P10”, que é o décimo e último professor entrevistado. “CC” é o Coordenador do Curso e “CT” é o Coordenador de Tutoria. A seguir, apresenta-se a análise dos dados, tendo em vista o objetivo deste trabalho.

## 6 Análise dos dados

Ao analisar o projeto pedagógico do curso, à procura de possíveis menções sobre o processo de controle sobre os membros do bacharelado, ou mesmo alguma referência a mecanismos de avaliação de desempenho, verifica-se somente em uma parte do documento, a explicitação de mecanismos de controle que podem ser utilizados para avaliar a atividade docente. No caso, faz-se menção à avaliação em 360 graus. A característica principal dessa avaliação é que o avaliado é o único a receber o resultado da sua avaliação<sup>i</sup>.

Por outro lado, por meio da técnica da observação, foi possível obter dados sobre os mecanismos de controle presentes no ambiente virtual de aprendizagem, os quais podem ser utilizados pela coordenação para monitorar o desempenho dos docentes nas atividades *online*. A observação estruturada foi aplicada no AVA do Pró-ADM, ao qual o pesquisador teve acesso como professor-tutor de duas disciplinas oferecidas no semestre 2013.2, em um curso de graduação em administração, de uma IPES.

Uma das primeiras ferramentas de controle no AVA diz respeito ao acesso permitido aos atores, processo que pode ser controlado pelo administrador do ambiente. Esse tem a capacidade de permitir ou restringir o acesso de certos usuários, a determinadas partes do ambiente, de acordo com sua função dentro do curso.

Além disso, o Moodle dispõe de mecanismos que auxiliam a coordenação no monitoramento das atividades dos docentes. Inclusive, a plataforma pode dar noção das atividades de um ator em determinado período. Nela, é possível visualizar os tópicos acessados pelo professor-tutor filtrando a partir do dia e horário.

Podem ainda ser verificados mecanismos que mostram desde quando o usuário está ausente do sistema. Sendo assim, a coordenação tem a capacidade de inferir o absenteísmo de determinado ator.

O Moodle administra as ações dos atores por meio de mecanismos como controle de acesso, administração absoluta de todos os espaços, controle de tempo, monitoramento dos contatos entre grupos (LIMA; LOUREIRO, 2012). Contudo, ao contrário do que advogam esses autores, pode-se também verificar que essas ferramentas não são absolutas. O que acontece é que esses mecanismos são basicamente quantitativos, eles dizem a quantidade de tempo que a pessoa passou conectada e o que fez. No entanto, por vezes, esse ator pode ficar somente logado no AVA sem exercer nenhuma atividade, ou mesmo dar *feedback* os discentes, mas que não seja de qualidade na percepção da coordenação. Sendo assim, torna-se necessário que funcionários de apoio à coordenação, ou mesmo a própria coordenação, entrem no Moodle para verificar qualitativamente as atividades docentes. Essa situação pode ser verificada em trechos da entrevista com o coordenador do curso:

O acompanhamento virtual na verdade a gente já tem um funcionário [...] Que é o vice-coordenador de tutoria, que ele é responsável pra responder todos os e-mails dos alunos, pra entrar no ambiente pra ver se os professores, os tutores virtuais estão entrando, estão respondendo, porque aí você pode visualizar isso basicamente pela quantidade de mensagens que tem. (CC).

Essa é uma das questões também porque o problema [...] não é a assiduidade do professor no ambiente em si, mas é se aquela frequência dele no ambiente retorna de maneira satisfatória para o aluno [...] A qualidade da resposta, é aquilo que eu disse a você um professor não pode dizer que vai aumentar a nota em dois pontos pra o aluno, isso pra determinados alunos significa nada, pra uns pode ser ótimo. (CC).

Pode-se verificar, por meio do último discurso exposto, que o coordenador do curso demonstra preocupação em amenizar o aspecto quantitativo das ferramentas de monitoramento no Moodle. Isso vai ao encontro das exposições feitas por Dias Junior e Ferreira (2007). Esses autores apontam a necessidade da avaliação docente em ambientes virtuais de aprendizagem ser mais bem apoiada, de forma a incorporar uma perspectiva qualitativa.

Na entrevista, com o coordenador de tutoria, esse aponta a existência de aspectos de controle expresso na EAD, pois existem atores exercendo supervisão direta e tecnologias de monitoramento constante sobre o docente: “Então, o pessoal do acompanhamento, principalmente, fica olhando se o tutor tá entrando no ambiente, quantas horas ele passou.” (CT). Segundo Mintzberg (2011), nesse tipo de controle, pessoas são responsáveis pelo trabalho de outras, fornecendo instruções e monitorando as ações dessas. Pérez Vilariño e Schoenherr (1987) acrescentaram que ele pode ser percebido também pela aplicação de tecnologias que permitam o monitoramento constante dos indivíduos, como é caso do curso estudado.

Por outro lado, pontua-se que o controle estrutural também se faz presente. Segundo o próprio coordenador de tutoria expõe: “Olhe, a gente tem um manual para os professores e um manual para os tutores. Antes de começar o curso, nós fazemos uma reunião com todos os tutores e com todos os professores. Passamos essas orientações (...)”. “normas, regras e regulamentos institucionalizados dentro da organização” é um dos indicadores do controle

estrutural que pode ser notado aqui. Além disso, ainda pode ser verificado o indicador “padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções”, a partir de relatos de docentes:

Até porque existe um descritivo de função, dizendo o que cada um tem que fazer [...] todo mundo quando entra pra ser tutor presencial, professor virtual e executor, todos recebem um manualzinho dizendo o que cada um tem que fazer [...]. (P8).

Todavia, mesmo existindo essa padronização das funções para o professor-titular e para o professor-tutor, ela é dificilmente seguida, pois, de modo frequente, acontecem ajustes informais entre o tutor e o titular com relação às atividades que cada um deve exercer. Aqui encontramos mais um indicador de controle interpessoal. A fala de um docente relata bem essa situação:

Por mais que se tente estabelecer uma cartilha, onde diga: a função do professor executor é essa, a função do tutor é essa, mas eu acho que acaba que no meio informal, o professor executor acaba atribuindo algumas coisas que deveria ser dele pra o tutor. Tipo: às vezes ele ta sobrecarregado de provas, e correção de prova, de acordo com o manual, deve ser feita pelo professor executor. No entanto, ele acaba transferindo para o seu tutor, que às vezes o volume é muito grande. Então, nesse ponto é que eu percebo que às vezes não ta tão delimitado... (P2).

Ao longo das entrevistas, professores apontaram constantemente que o *feedback* dos alunos funciona como uma espécie de mecanismo de controle, já que é comum as reclamações destes perante a coordenação quando há problemas com relação aos professores, tanto tutores como titulares:

No sistema ele mostra a assiduidade do acesso, que os próprios alunos, eles são os sinalizadores. Se o tutor não ta respondendo, se não ta entrando, eles começam a reclamar. Então, eles começam a reclamar pro professor e depois começam a reclamar pro coordenador. Se o problema é o professor, eles já vão direto ao coordenador, tem uns que já vão direto na diretoria da UAB, aí começa a fazer uma confusão danada, já pega a ouvidora, já manda e-mail, enfim, é um problema danado. (P3).

Posteriormente, isso foi confirmado durante as entrevistas com a coordenação, a qual inclusive apresentou o interesse de ter a opinião dos alunos, sobre a qualidade dos docentes, institucionalizada como um mecanismo permanente de avaliação, como se pode ver no trecho da entrevista com o coordenador de curso a seguir:

É, ainda não tá formalizada. A gente fez o modelo, né, criou a ficha, mas ela tem que ser aprovada pela comissão acadêmica pra poder a gente começar a utilizar, porque, de qualquer forma, é captação de dados externos, né, então tem que ter o aval da comissão. (CC).

Além dos alunos, das normas explicitadas e das ferramentas disponíveis no Moodle, segundo o relato do coordenador de curso, o professor-tutor presencial do polo também presta auxílio no monitoramento da atividade docente, já que a ele cabe repassar relatórios à coordenação de curso sobre a presença dos professores-tutores e a qualidade da aula dos mesmos. Assim, verifica-se mais uma vez um dos indicadores do controle expresso. Esse tipo de supervisão pode ser vislumbrado nas falas do coordenador de curso:

A gente também pede aos tutores presenciais, em cada polo, que eles conversem com os alunos. Pra que os alunos passem a impressão deles do curso [...] Então... nesses relatórios os alunos também colocam que determinados professores executores não tão atuando de forma adequada, que professores e tutores virtuais não estão respondendo [...]. (CC).

Porque depois de cada encontro a gente tem o relatório dos encontros presenciais que os tutores presenciais mandam pra gente, se o fulano chegou no horário, se não chegou; se deu a aula, se não deu, se passou as duas horas de aula, mas não abordou de forma satisfatória o conteúdo [...]. (CC).

Além disso, de maneira informal, de forma semelhante aos discentes, que podem prestar queixas à coordenação com relação ao desempenho dos professores, os professores-tutores podem reclamar ou passar informações sobre os professores-titulares (da mesma forma o contrário é possível) para o coordenador de curso:

Então, a não ser que, pode haver casos em que por exemplo você tem um executor que atua muito bem, mas que tem um dos cinco tutores que tão dando apoio que não é um tutor que tá respondendo bem a atividade. Então a gente pode através desse *feedback* do executor [...]. (CC).

O que se pode verificar, a partir dos dados coletados, é a existência de tipos distintos de mecanismos de monitoramento sobre os professores dentro do curso: existem as regras repassadas pela coordenação; há também as ferramentas de controle presentes no Moodle, que tem basicamente uma natureza quantitativa, isso é, colocam desde quando não entra no AVA, o tempo em que a pessoa ficou *online*, quais e quantos tópicos acessou, por causa disso, precisam que seus dados sejam refinados por determinados atores; existe ainda o professor-tutor presencial, esse age basicamente repassando informações para a coordenação; há o *feedback* informal dos alunos, que podem reclamar perante a coordenação ou mesmo perante os professores da postura de certos docentes; por fim, existe o controle informal dos professores entre si, quando por algum motivo reclamam junto à coordenação de seus colegas.

Assim, podem ser apontados: o controle expresso (mecanismos presentes no AVA capazes de monitorar as atividades dos docentes, além do próprio professor-tutor presencial, o qual supervisiona os professores-tutores quando esses vão dar aulas presenciais), o controle estrutural (certa padronização dos processos de trabalho, pois existem regras explícitas passadas pela coordenação do curso sobre as atividades dos docentes) e pode-se detectar o controle interpessoal (ajustes informais entre atores com relação ao processo de monitoramento dos docentes, quando chegam reclamações, por parte dos discentes e docentes, à coordenação e ajuste entre os docentes [tutor e titular] com relação às atividades que cada uma deve exercer). Como podem ser vislumbrados modelos de controle de naturezas distintas dentro do *locus* investigado, pode-se ver que a realidade do curso se adequa aos estudos de Merchant (1982) e Ouchi (1979). Esses autores colocam que nunca há só uma lógica de controle dentro da organização.

Em uma seleção recente para professores, o universo de indivíduos aptos a participar foi mais restrito. Dessa forma, aqui se apresenta um dos indicadores do controle cultural (padronização das qualificações). Um docente e o coordenador de curso falaram sobre isso durante as entrevistas.

Eles... por exemplo, agora mesmo eu tenho uma aluna que passou um e-mail pro coordenador querendo que eu continuasse como tutora dessa disciplina. Isso não depende de mim, existe uma seleção que agora é o funcionário público de instituições públicas, que são submetidos. Antigamente entrava

todo mundo, de empresa pública, empresa privada, entendeu? De diferentes graduações. Hoje, não. Hoje a seleção é mais enxuta... (P1).

Então abriram agora um edital, que eu acho que teve em torno de quase 300 candidatos de universidades públicas, então isso é uma forma de que a unidade entendeu de dar um certo *upgrade* porque as vezes você ficava refém da qualidade de professores [...]. (CC)

Como se pode ver logo a seguir, em um trecho do referido edital, em um processo seletivo realizado entre setembro e outubro de 2013, um dos requisitos para se submeter ao processo seletivo era fazer parte do quadro funcional de uma IPES, podendo ser ou professor, ou técnico.

1. DISPOSIÇÕES GERAIS [...] 1.3. O candidato que se submeter ao presente edital deverá pertencer ao quadro funcional da (IPES investigada) ou de outras IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), podendo ser Docente ou Técnico. Os Professores Pesquisadores e Tutores serão selecionados com base nos critérios estabelecidos no presente documento. (Edital - Seleção Pública para Professor Pesquisador e Tutor).

Ouchi (1979) aponta que, no controle clânico, o processo para entrar na organização é mais rígido, pois procura selecionar indivíduos com perfis mais parecidos entre si. Caso essa tendência seja mantida, com relação aos editais de seleção, existe a possibilidade de que no futuro se torne mais presente um controle cultural dentro do curso. Por fim, deve-se relatar que não foram encontrados indicadores relacionados ao controle competitivo.

Na próxima seção, são apresentadas as conclusões deste artigo.

## 7 Conclusões

Diante das informações coletados e analisadas nesta pesquisa, constatou-se que o curso apresenta distintos mecanismos de controle sobre a atividade docente. O primeiro está presente no AVA, nele, há certas ferramentas que permitem monitorar o acesso dos docentes. Esses mecanismos apresentam a característica de serem basicamente de natureza quantitativa. O que faz com que, em primeiro lugar, não ofereçam uma visão aprofundada das ações dos indivíduos e, em segundo lugar, sejam facilmente burladas. Para amenizar isso, técnicos de apoio à coordenação, e a própria coordenação, ficam entrando no AVA para verificar os dados. Um outro mecanismo faz-se presente por meio dos relatórios do professor-tutor presencial dos polos. Esse pode tanto receber informações dos discentes, como verificar a assiduidade e qualidade das aulas do professor-tutor. Contudo, esse mecanismo está mais restrito ao professor-tutor, pois o professor-titular não precisa comparecer ao polo. Também existem as normas repassadas pela coordenação e especificações de qualificação docente que tornam a seleção mais restritiva.

Há ainda o *feedback* informal que os alunos e professores passam para a coordenação. Pode-se notar que os mecanismos informais de controle, com base em reclamações por parte dos professores e discentes apresentam uma maior relevância sobre os outros. A fala de um docente relata bem isso: “É como eu te disse, ele observa quem ta entrando no ambiente, mas ele num tem um relatório. Então, quando você exerce uma função bem feita, onde os professores ligam, aluno dá elogio, num tem dor de cabeça, você posta suas notas, faz todas as suas obrigações, você vai começando a ter destaque. Eles vão filtrando os melhores. Não é me colocando como os melhores. Eles... a coordenação vai filtrando os melhores. Aí quando você vai filtrando os melhores, você vai começando a criar um relacionamento de confiança: ‘esse professor pode ter certeza que ele resolve. Esse professor vai resolver’”. O que se pode ver

também é que no final existem mecanismos de monitoramento sim. Contudo, funcionam preponderantemente no modo mais informal, a partir principalmente do *feedback* dos outros atores. Dessa forma, verifica-se de controle interpessoal como mais presente.

De forma geral, recomenda-se que mais estudos sejam realizados sobre o processo de controle dentro de cursos de graduação *online*. Certamente, as tecnologias trazem novas potencialidades no que diz respeito a esse processo administrativo. Porém, essas novas TIC inserem-se em um contexto complexo de relação entre atores, como é o caso das grandes universidades públicas. Sendo assim, o campo do controle sobre o indivíduo na EAD deve possuir aspectos inexplorados e discutíveis, que somente com um maior número de pesquisas pode ser mais bem compreendido.

## 8 Referências

ALMEIDA, A.; PIMENTEL, E. P.; STIUBIENER, I. Estratégias para o Monitoramento de Ações de Tutoria na Educação a Distância. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** CBIE: Rio de Janeiro.

BATTISTELLA, L. F.; ARENHARDT, D. L.; GROHMANN, M. Z. A Educação a Distância e as Atribuições do Coordenador de Curso no Programa Universidade Aberta do Brasil. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, p. 92-107, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p.

BLEIKLIE, I; KOGAN, M. Organization and Governance of Universities. **Higher Education Policy**, v. 20, p. 477-493, 2007.

CAELLI, K.; RAY, L.; MILL, J. "Clear as Mud": Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2003.

CARVALHO, C. A. **Poder, conflito e controle nas organizações modernas**. Maceió: EDUFAL, 1998. v. 1. 88 p.

COSTA, D. N. O Panopticon 2.0 - Uma Análise sobre o Moodle. **EDU.TEC**, v. 4, p. 1-14, 2012.

CUNHA, M. P.; CUNHA, J. V.; CAIXEIRINHO, J. Processos de Controlo nas Organizações: do Controlo da Flexibilidade à Flexibilidade do Controlo. **Análise Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 261-278, 2001.

DANIEL, L. G.; OKEAFOR, K. R. Teaching Experience and Confidence in Teachers. In: Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. **Anais...Mobile**: 1987.

DEL PINO, M. A. B.; GRUTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A Educação a Distância nas Instituições Federais de Ensino: Novas Relações no Processo de Trabalho Docente. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 56-67, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

DIAS JUNIOR, L. D.; FERREIRA, B. Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Levantamento de Requisitos para uma Ferramenta de Avaliação Baseada em Participação Docente no Moodle e WebCT. **Hífen**, v. 31, p. 21-29, 2007.

- GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64- 89.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre Critérios de Qualidade da Pesquisa Qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, 2005.
- HAI-JEW, S. Washington Online Virtual Campus: Infusing Culture in Dispersed Web-Based Higher Education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2004.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior Brasileira. Resumo Técnico, 2010**. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao\_superior/censo\_superior/resumo\_tecnico/resumo\_tecnico\_censo\_educacao\_superior\_2010.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- KICH, J. I. F.; et al. Mudança Organizacional: um Estudo de Caso em Tutoria de Educação a Distância. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 5, p. 151-176, 2012.
- LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169–192.
- LIMA, L. LOUREIRO, R. C. Controle e Poder em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 8., 2012, Palmas. **Anais...** Palmas: Connepi, 2012.
- MARIZ, L. A. et al. O Reinado dos Estudos de Caso na Teoria das Organizações: Imprecisões e Alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2005.
- MARRA, A.; MELO, M.. A Prática Social de Gerentes Universitários em uma Instituição Pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.
- MERCHANT, K. The Control Function of Management. **Sloan Management Review**, v. 23, p. 43-55, 1982.
- MERRIAM, S. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 275 p.
- MINTZBERG, H. **Criando Organizações Eficazes: Estruturas em Cinco Configurações**. São Paulo: Atlas, 2011. 336 p.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância – Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 398 p.
- MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The Case for Qualitative Research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491–500, 1980.
- OUCHI, W. G. A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms. **Management Science**, v. 25, n. 9, p. 833-848, 1979.
- PÉREZ VILARIÑO, J.; SCHOENHERR, R. Racionalidad y Control en las Organizaciones Complejas. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, v. 39, p. 119-39, 1987.
- PRATES, A. A. P. Gestão Organizacional: A Idiossincrazia de Instituições de Ensino Superior. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre Avaliação de Desempenho. **Ensaio**, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008.

REIS, M. L. Relações entre a prática da Educação a Distância e a Estrutura Organizacional das Universidades: Processos de Inovação e a Tradição. **Eccos. Revista Científica**, v. 11, p. 265-290, 2009.

REPONEN, T. Is Leadership Possible at Loosely Coupled Organizations such as Universities? **Higher Education Policy**, v. 12, p. 237-244, 1999.

REZENDE, M. L.; URBANAVICIUS JÚNIOR, V. Caracterização do Modelo Organizacional de um Centro de Educação à Distância Utilizando a Teoria de Mintzberg. In: Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 1., 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES/UAB, 2009.

SILVA, R. C. Controle Organizacional, Cultura e Liderança: Evolução, Transformações e Perspectivas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n.4, p. 797-816, 2003.

VASCONCELOS, I. et al. O Lado Humano da Tecnologia: um Estudo Exploratório sobre os Paradoxos Organizacionais dos Sistemas de Informação. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ENANPAD, 2001.

VASCONCELOS, I.; PINOCHET, L. A Tecnologia como forma de Controle Burocrático: Uma Análise Crítica do Uso dos Sistemas de Segurança de Informática em uma Empresa de Alta Tecnologia. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 1, n. 1, p. 79-94, 2002.

VASCONCELOS, I.; PINOCHET, L. Poder, tecnologia e controle burocrático: uma análise crozeriana em uma empresa de informática do governo do estado do Paraná. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 3, p. 465-479, 2004.

---

<sup>i</sup> O processo consiste em obter informações por meio de questionários anônimos. O sucesso é determinado: pela responsabilidade dos avaliadores em apresentar um *feedback* honesto; pelo avaliado em fazer uso das informações; e pela instituição em dar o apoio necessário (REIFSCHNEIDER, 2008).