

SISTEMAS LEVEMENTE ARTICULADOS? UM ESTUDO DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO SISTEMA 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

ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: 3. COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

SISTEMAS LEVEMENTE ARTICULADOS? UM ESTUDO DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO SISTEMA UAB

Resumo

O objetivo deste trabalho foi identificar aspectos do conceito de sistemas levemente articulados na EAD online, no âmbito universitário. Para isso, realizou-se um estudo qualitativo básico de um bacharelado em administração de uma IPES. A pesquisa empregou as seguintes técnicas de coleta: entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Utilizou-se análise de conteúdo sobre os dados. Os resultados indicaram que todas as dimensões do conceito de sistemas levemente articulados podem ser verificadas no locus investigado. Em princípio, esta pesquisa contribuiu para uma melhor compreensão da dinâmica organizacional da EAD *online* em IPES.

Sistemas Levemente Articulados. EAD online. IPES

Abstract

The aim of the paper was to investigate aspects of loosely coupled systems concept in ODL in university setting. Thus, 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 and field-notes. Content analysis was used to analyze data. The results indicated that all dimensions of loosely coupled systems concept can be checked in the locus investigated. In general, this study contributed to a better understanding of organizational dynamics in the context of ODL in public HEIs.

Loosely Coupled Systems. ODL. Public HEIs

1 Introdução

Na pesquisa organizacional, análises das instituições educacionais, em especial as universidades, surgem nos anos 60. Desde então, grande parte das investigações inferiram que as organizações universitárias singularizavam-se no que diz respeito à dinâmica dos processos de coordenação e supervisão dos atores, especialmente os professores. Frequentemente, faltavam a essas instituições o alto grau de centralização e controle sobre os indivíduos, características da burocracia weberiana, e preponderava a cerimonialização das normas organizacionais.

Por causa desse controle formal mais brando sobre os indivíduos, juntamente com um forte aspecto cerimonial das normas organizacionais, as universidades terminaram por serem apontadas como sistemas levemente articulados (SLA) (WEICK, 1976). Além desses dois aspectos, sistemas levemente articulados são caracterizados por manter problemas sem resolução por um longo tempo; e poucas interações e relações de dependência entre os atores internos (WEICK, 1976). Essas são as quatro propriedades principais dos SLA.

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, existe uma nítida demanda educacional que não pode ser suprida apenas pelo ensino presencial, como também há a necessidade da adoção das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas atividades pedagógicas 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* cresce no ensino superior.

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

Devido à importância da UAB dentro deste 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.

De forma contrária às ideias apresentadas pelo conceito de Sistemas levemente articulados, alguns autores 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, ao mesmo tempo, outros autores têm apontado na direção contrária, advogando que os mecanismos de supervisão sobre a atividade docente raramente funcionam dentro dos cursos, mesmo nos AVA, e os coordenadores possuem pouco controle sobre os professores e as suas atividades (BATTISTELLA; ARENHARDT; GROHMANN, 2012; KICH, et al., 2012).

Diante dos aspectos apresentados, o presente artigo se propõe a identificar dimensões do conceito de sistemas levemente articulados - baixa interação e dependência entre os atores; problemas mantidos sem resolução; baixa utilização de mecanismos de controle; e controle cerimonial sobre normas - dentro do curso de graduação a distância em administração pertencente ao Sistema UAB.

Nas seções seguintes, apresenta-se o referencial teórico deste trabalho. Os seguintes tópicos são discutidos: gestão das universidades, gestão da EAD *online* nas universidades e, por fim, o conceito de sistemas levemente articulados.

2 Gestão das universidades

Prates (2007) postula que 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 levemente articuladas para permitirem “lacunas de sentido” que serão preenchidas pela negociação contextual entre os atores.

O conceito de autoridade tende a ser um termo mais enfraquecido dentro das organizações universitárias, já que os departamentos, e os próprios docentes, gozam de uma autonomia ligada aos princípios tradicionais da própria instituição. O autor aponta que as universidades são permeadas de especialistas, professores e pesquisadores que tende a ser avessos a regras que possam restringir a sua liberdade individual, ou mesmo rotinas e procedimentos burocráticos que possam padronizar as suas atividades (REPONEN, 1999). Para Reis (2009), 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 o autor:

[...] 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. (REIS, p. 271, 2009).

Assim, na concepção de Marra e Melo (2005), 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.

Interpretações desenvolvem-se devagar, e leva um longo tempo para que o significado de uma inovação seja compartilhado extensamente. Todavia, embora os modismos gerenciais falhem, a visão defendida pelas universidades americanas, como a da busca inerente por eficiência e resultados, ainda permanece (BIRNBAUM, 2000).

Mesmo com as grades discussões sobre controle organizacional nos últimos anos, a dinâmica dessa função organizacional dentro das universidades tem a tendência de permanecer cerimonial. Para Cameron (1984), os mecanismos de mercado aparentam não funcionar devido ao fato de resultados e números serem difíceis de serem interpretados em contextos de ensino.

Reponen (1999) defende que 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.

Por sua vez, ao estudar a adoção de modismos gerenciais por instituições de ensino superior americanas, Birnbaum (2000) aponta que essas têm a habilidade de responder a determinadas políticas e programas, mas ao mesmo tempo não implementá-los. Em organizações caracterizadas como sistemas levemente articulados é fácil proclamar que uma inovação foi adotada, mas difícil ver sua real execução. Com a adoção aparente de práticas,

fica mais fácil para as universidades tomarem certas medidas e depois abrir mão das mesmas (BIRNBAUM, 2000).

A gestão das instituições universitárias tem, inevitavelmente, de conviver com tensões no dia-a-dia. Os dirigentes confrontam, a todo momento, o princípio da autonomia acadêmica frente a demanda de eficiência administrativa. O arranjo institucional de “manejo” desse dilema constitui um dos desafios fundamentais que a estrutura organizacional coloca para os administradores dessas organizações complexas (PRATES, 2007). Na visão de Meyer Junior *et al.* (2012), a gestão de instituições de ensino superior se caracteriza por certas peculiaridades que não são vislumbradas por perspectivas empresariais. Essas têm se mostrado sem grande resultados, por não compreenderem as especificidades das instituições universitárias como organizações profissionais e sistemas levemente articulados.

Dentro desse contexto de forte autonomia dos atores e amenização dos mecanismos de supervisão, o conceito de sistemas levemente articulados ganha relevância, pois se insere dentro de uma perspectiva que aponta para um controle de caráter mais cerimonial do que burocrático dentro das organizações universitárias.

3 Gestão da EAD *online* nas universidades

Por ser uma modalidade de ensino-aprendizagem ainda em desenvolvimento no Brasil, muitos aspectos da EAD ainda estão sendo discutidos e permanecem, de alguma forma, abstratos, tais como a gestão (CASTRO; LADEIRA, 2009).

Para que sejam criadas as condições necessárias para a realização de um curso a distância com qualidade, deve-se tanto planejar e organizar adequadamente todo o sistema de funcionamento, como também coordenar e controlar todos os fatores envolvidos no fluxo das atividades dos cursos (MILL *et al.*, 2010). Contudo, é importante estar realmente atento para o fato de que a modalidade de educação a distância é bem mais dinâmica do que a educação presencial. Pois há uma maior fragmentação do trabalho e saberes necessários para execução das tarefas, o que exige atenção especial por parte dos coordenadores para que aconteçam articulações adequadas entre os vários atores inseridos no curso (MILL *et al.*, 2010). Nisso, Belloni (2009) destaca que o professor da EAD *online* precisa desempenhar múltiplas tarefas, para muitas das quais não foi preparado. O uso de diferentes aspectos tecnológicos torna o ensino segmentado em múltiplas atividades, por exemplo.

As dificuldades ligadas à decisão e à execução das tarefas dos coordenadores dentro de um curso à distância tornam-se claras quando se vislumbram as complexidades advindas do alto número de colaboradores, com características distintas, envolvidos (ELIASQUEVECI; PRADO JUNIOR, 2008). A EAD *online* é uma modalidade de ensino-aprendizagem complexa, que envolve uma série de atores, os quais necessitam possuir uma série de habilidades e deveres distintos para que um curso funcione de forma adequada (MOORE; KEARSLEY, 2011; SABA, 2003).

Diante dessa situação bastante dinâmica proporcionada pela educação a distância, com dispersão dos colaboradores, Moore e Kearsley (2011) apontam a necessidade de um sistema de monitoramento e avaliação eficaz. Contudo, os atores dispõem de espaços de reação, podendo furtar-se à supervisão da qual são alvos dentro da organização, mesmo com os avanços tecnológicos. Embora, no discurso, os dirigentes tentem passar uma imagem de que as coisas funcionam e que as tecnologias auxiliam na regulação (VASCONCELOS; PINOCHET, 2002).

Em um estudo de um consórcio de curso em EAD *online*, Hai-Jew (2004) apontou que 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 proceder com essas avaliações de forma constante. O autor ainda pondera que, embora os professores possuam liberdade no que diz respeito às práticas pedagógicas, essa se dá dentro de certos

limites previamente definidos pelo curso. Os gestores procuram manter o controle com relação ao currículo e às práticas pedagógicas gerais, incluindo a alocação de professores em determinadas disciplinas. Nas decisões relativas a esses pontos, os docentes não participam.

Por sua vez, ao estudar a organização de curso a distância em uma IPES, Rezende e Urbanavicius Junior (2009) apontaram os professores como profissionais preparados e altamente especializadas que portam considerável autonomia sobre suas atividades. Por outro lado, Hai-Jew (2004) destaca que a maioria dos docentes não costuma ter interação entre si, ou se tem, é deveras esparsa, há não ser quando estão dentro de uma mesma disciplina. O que faz com que se fomente a sensação de isolamento e falta de coesão entre os atores na EAD.

4 Sistemas levemente articulados

Segundo Meyer e Rowan (1991), as principais linhas de pensamento nos estudos organizacionais advogaram, durante muito tempo, que à medida que a escala das atividades organizacionais se expandisse, maiores níveis de coordenação seriam requeridos e controles burocráticos emergiriam para as estruturas de maneira eficiente.

Karl Weick (1976) está entre os autores que surgem, na década de 70, para questionar esses pressupostos, passando a enfatizar os aspectos cerimoniais das regras e estruturas organizacionais educacionais, mostrando que mesmo as regras existindo e sendo importantes para as organizações, as práticas diárias dos atores destoam fortemente do que está formalmente explícito. Segundo Weick (1976), o conceito de sistemas levemente articulados (SLA) serve de forma mais adequada para sintetizar aspectos do funcionamento das instituições educacionais.

Todavia, ao se apontar organizações educacionais como portando características de SLA, não se quer dizer que dentro da universidade não existam elementos de cunho burocráticos ou mesmo fortemente articulados. Para Lutz (1982), as instituições universitárias são burocracias em muitos aspectos, pois requerem que uma séria de procedimentos sejam seguidos para o seu funcionamento.

A noção mais recente de sistemas levemente articulados aponta para o caráter dinâmico do conceito, o qual pode explicar simultaneamente articulação e desarticulação entre as unidades e atores da organização (ORTON; WEICK, 1990). Segundo Orton e Weick (1990), o conceito de SLA é simplificado quando pesquisadores usam-no de forma estatística, como se somente houvesse elementos desarticulados e anárquicos dentro da organização.

Uma das primeiras características das organizações como SLA é que os atores e departamentos dentro dessas, embora estejam relacionados entre si, também preservam concomitantemente um alto grau de independência. Assim, as interações entre os atores e entre os setores internos da instituição tendem a ser, por vezes, infrequentes, fracas e, até mesmo, de pouca importância (ORTON; WEICK, 1990).

Weick (1976, 1982) aponta que esse maior isolamento dos atores termina então por fazer com que possíveis problemas ou irregularidades, em determinado departamento, afetem pouco os outros departamentos. Dessa forma, problemas permanecem relativamente isolados sem influenciar o funcionamento do resto da organização. No entanto, da mesma forma, esse isolamento faz com que soluções para reparar distúrbios tenham dificuldades em serem executadas com celeridade, ou mesmo serem levados adiante. Assim, problemas também são mantidos sem solução por um longo período (WEICK, 1976).

Outra característica interna dos SLA é a existência debilitada de mecanismos de controle sobre os atores, de modo que aqueles existem frequentemente apenas para constar e possuem um aspecto deveras cerimonial (WEICK, 1976, 1982). Diante de uma supervisão mais branda sobre os atores, Weick (1982) aponta para o fato de que antes mesmo de soluções de problemas poderem ser executadas, a aferição de erros já são difícil de acontecer.

Contudo, as organizações levemente articuladas preservam e executam mecanismos de controle. Porém, o que acontece é que esses ficam, no mais das vezes, restritos a agir sobre classificações formais. Em outras palavras, pode-se colocar que os documentos e as regras são estritamente supervisionados (WEICK, 1976, 1982). O objetivo principal disso é preservar as categorias legitimadas dentro e fora da instituição, fazendo com que a organização mantenha o reconhecimento e a aceitação externa (MEYER; ROWAN, 1991). Contudo, muitas vezes, essas categorias racionalizadas são contraditórias entre si, ou mesmo, contraditórias com a cultura e os aspectos técnicos da organização. Conforme Meyer e Rowan (1991), a solução para essas inconsistências, caso venham a acontecer, é a desarticulação entre as normas e as práticas.

A seguir, a Figura 1 sintetiza os principais aspectos internos de sistemas levemente articulados, os quais foram expostos previamente nesta seção:



Figura 1: dimensões do conceito de sistemas levemente articulados

Fonte: elaboração própria

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

5 Procedimentos metodológicos

Os pressupostos adotados no nível paradigmático 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). Nesta pesquisa, foi adotado o paradigma interpretativista. 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. A perspectiva interpretativista enfatiza que a realidade é socialmente criada e socialmente sustentada (LICOLN; GUBA, 2006). Por sua vez, a abordagem metodológica foi a qualitativa, pois, na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), essa ressalta as qualidades das entidades e dos 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; 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.

Esta pesquisa utilizou como fonte de dados entrevistas semiestruturadas e notas de campo. O presente trabalho selecionou 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), conseguiu-se os contatos dos professores (titulares e tutores). Porém, antes de partir pra campo, o roteiro de entrevista foi aplicado e validado com três professores de EAD *online* que atuam em IPES. Posteriormente, ao logo da coleta de dados, por vezes, houve desvios da sequência estabelecida a priori, contudo, procurou-se cobrir todos os pontos do roteiro. No total, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas com docentes. Interrompeu-se a coleta junto aos professores na décima entrevista, pois se obteve indícios de saturação, com informações e perspectivas se repetindo. Ainda foram entrevistados o coordenador de curso e o coordenador de tutoria. Ao final, totalizaram-se 12 entrevistas.

Para analisar os dados coletados, empregou-se a análise categorial, que é uma das técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). O quadro a seguir apresenta a categoria de sistemas levemente articulados, as suas dimensões e os indicadores que operacionalizam essas dimensões.

Dimensões	Indicadores
Baixa interação e dependência entre os atores	- Interações inconstantes e fracas entre atores - Forte autonomia dos atores
Problemas mantidos sem resolução	- Problemas permanecem isolados - Dificuldades para reparar distúrbios
Baixa utilização de mecanismos de controle	- Mecanismos de controle debilitados - Dificuldades em aferir problemas
Controle cerimonial sobre normas	- Forte controle sobre regras formais - Categorias racionalizadas contraditórias entre si

Quadro 1: sistema levemente articulados – dimensões e indicadores

Fonte: baseado em Weick (1976; 1982); Orton e Weick (1990)

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

A seguir, apresenta-se a análise dos dados, tendo em vista o objetivo deste trabalho.

6 Análise dos dados

A partir da análise das entrevistas, pode-se notar que, dentro do curso investigado, as interações mais frequentes entre atores acontecem basicamente entre o professor-titular e os professores-tutores que o auxiliam em determinada disciplina. Esses aspectos são percebidos nos trechos a seguir:

Eu, essa é a impressão que eu tenho, a interação que eu vejo maior é entre os tutores virtuais e os professores executores que eles estão vinculados, eu particularmente não vejo uma integração entre os professores executores, ou entre tutores virtuais de disciplinas diferentes. Acontece casos, lógico né,

que tem as vezes, por exemplo, alunos que são de programas de pós graduação stricto sensu, tanto de mestrado, quanto doutorado, e as vezes se candidatam em editais e atuam em disciplinas, então eles próprios trocam figurinhas entre eles [...]. (coordenador de curso).

É como eu te disse, a gente tinha pouco contato. Eu tava lá (na sede da IES) e fuçava mais porque eu queria saber das minhas disciplinas [...] Não tem aquela coisa, assim, rádio corredor? Nem isso a gente tinha, porque a gente (os professores) não se conhecia. (docente)

Já as interações dos docentes com os membros da coordenação, que também são esparsas, são mais constantes em certos períodos, como ao final do semestre. Isso pode ser verificado por meio da fala de um docente.

É pouca, a relação é bem pouca. No final do semestre, geralmente aí aumenta esse contato, porque... as pendências, né, que o pessoal tem. Geralmente eles mandam e-mail. Dificilmente você recebe ou eu recebi um e-mail individual tratando da minha disciplina. Sempre copiam todo mundo em e-mails, mesmo que não faça parte da sua disciplina. (docente).

Por outro lado, dentro do curso, os professores-executores aparentam possuir independência entre si e frente aos coordenadores, tanto que raramente precisam solicitar algo a esses. Por outro lado, dificilmente acontece das atividades de um docente interferirem ou prejudicarem o trabalho de outro, isso não é inferido nas falas, a não ser como algo muito raro.

No entanto, contrariamente a esta tendência, existe certa dependência entre atores quando se analisa a relação entre o professor-tutor e o professor-titular, já que esse último é o principal responsável pela organização da disciplina. Esses aspectos podem ser vislumbrados nos diálogos com um docente, o qual, no momento em que entrevista foi realizada, estava inserido dentro do curso como professor-tutor:

Não. Do coordenador de tutoria? Não. Nem do coordenador de curso. Eu dependo do professor executor [...] Não. Completamente independente. Pelo menos os tutores da minha disciplina... então, tem o professor executor, tem 5 tutores pra disciplina que eu ministro. Então, cada um fica responsável pelo seu polo. No início, o que acontecia? Todos os alunos viam tudo que todos diziam. Então, o que acontecia era: o aluno fazia uma pergunta e eu respondia. Aí o outro tutor ia, entrava e, tipo, desdizia o que eu dizia. Então, havia um certo conflito [...] Hoje, atualmente é assim, eu só vejo meus alunos. Só quem interage com meus alunos sou eu. Outro tutor não pode interagir. Não pode interagir no ambiente naquela disciplina. Ele pode até interagir via mensagem, porque teve uma relação de amizade, pode, mas em termos de participar do fórum, só quem participa sou eu e os alunos daquele polo. De outro polo não participa. Eu, os alunos e o executor. Agora, o executor consegue ver e participar de todos os polos. (docente).

Os aspectos apresentados nesta seção aparentam ir ao encontro dos achados de Hai-Jew (2004). Ao investigar um consórcio de cursos de graduação a distância, esse autor aponta que a maioria dos docentes não costuma ter interação entre si, ou se tem, é deveras esparsa, há não ser quando estão dentro de uma mesma disciplina.

A partir dos dados apresentados, é possível verificar, que com relação à primeira dimensão de SLA (Baixa interação e dependência entre os atores), seus dois principais indicadores aparecem: Interações inconstantes e fracas entre atores; e Forte autonomia dos atores. O primeiro indicador pode ser verificado nas relações entre a coordenação e os

professores e mesmo nas relações entre os professores. Existe exceção somente no caso das interações entre o professor-titular e os professores-tutores que estão alocados em uma mesma disciplina. Nesse caso, a interação tende a ser maior. Com relação ao segundo indicador, pode-se colocar que, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, esses apontam que os professores dependem muito pouco da coordenação. A dependência entre atores, quando existe, é dos professores-tutores para com o professor-titular da disciplina ministrada.

Em grande parte, devido ao maior isolamento dos atores em SLA, possíveis problemas ou irregularidades em determinado setor afetam pouco os demais setores. Isso faz com que problemas possam permanecer isolados de modo que não venham a influenciar os processos no resto da organização. No entanto, por outro lado, esse isolamento também faz com que soluções para reparar distúrbios tenham dificuldades em serem executadas com celeridade, ou mesmo serem levadas adiante. Assim, problemas também podem ficar sem solução por um longo tempo (WEICK, 1976).

Um das principais dificuldades encontradas dentro do curso é com relação ao treinamento de docentes para utilizar o Moodle. No começo, não havia a capacitação e os professores, segundo suas próprias palavras, basicamente aprendiam na prática. Posteriormente, passaram a ocorrer capacitações semestrais. Todavia, as mesmas são consideradas insuficientes tanto pelos professores, como pelos coordenadores:

Isso poderia ser mais, pelo menos eu acho que umas, uma semana de capacitação, não tão intensiva, que o professor tivesse tempo de absorver de forma mais tranquila, o conteúdo, tudo direitinho. Mas eu acho que pelo menos aqui, uma das reclamações dele é que o prazo é curto, que a capacitação é dada num prazo muito pequeno, talvez por causa dos calendários da universidade, tudo tem que ser adequado ao calendário presencial, mas uma das reclamações são, é essa, o prazo ele é muito pequeno pra capacitação. Tem gente que nunca teve contato com ambiente virtual... fica complicado. (coordenador de curso).

Possivelmente, por causa dessa falta de capacitação, alguns professores relatam dificuldades que colegas costumam ter para mexer nas ferramentas presentes no Moodle. Isso é bem exposto em trechos das entrevistas com o coordenador de tutoria e um docente:

Então, hoje, a grande dificuldade que eu observo de tutor presencial, virtual, executor é que eles não dominam a ferramenta. Mas por que não dominam a ferramenta? Hoje a (universidade) dá essa capacitação. Fizeram agora recentemente uma seleção, dessa seleção fizeram uma prova escrita, e um treinamento. Mas muitos, muitos, muitos, acho que 70... vou ser até um pouco mais ousado, eu digo que 75% a 80, a grande dificuldade dos professores e tutores é que eles não dominam a ferramenta, o Moodle, certo? Eles não sabem alimentar, não sabem abrir um link de discussão de fórum. (docente).

Eu tive, mesmo, um tutor, que me deu o maior trabalho, quando eu tava como executora, exatamente porque ele não sabia a linguagem e nem sabia utilizar o computador de uma forma mais rápida. Ele, pra acessar o Moodle, era uma complicação, ainda mais pra responder perguntas de alunos. Ele se enrolava todo. Quer dizer, também tem isso, né, as pessoas às vezes não vencem essas barreiras da tecnologia e aí fica mais complicado. (coordenador de tutoria).

Belloni (2009) coloca que o docente da EAD *online* precisa desempenhar múltiplas tarefas, para muitas das quais não foi adequadamente preparado. A utilização de distintos recursos tecnológicos, torna o ensino segmentado em múltiplas atividades. Essa complexidade

maior da EAD *online*, em parte advinda das ferramentas disponíveis no AVA, pode ser vista pelas falas previamente expostas.

Todavia, uma questão que certamente parece afetar a gestão do curso de modo geral é que a coordenação precisa lidar com uma série de pendências que se acumularam, desde o começo do bacharelado, as quais acabaram por afetar a capacidade de lidar com outros aspectos do curso, como o monitoramento e a avaliação dos docentes, por exemplo. Esses aspectos podem ser vistos nas falas de um docente e do coordenador de curso:

Parece mentira, mas era um curso de administração de gestão e a questão da gestão era um pouco desorganizada. Mas aí era por quê? Porque era um departamento novo que tava sendo criado [...] Era uma coisa acima dele (do então coordenador). E depois que ele saiu, o que a gente viu com os outros gestores que sucederam... porque foi uma outra coisa, foi dança das cadeiras mesmo, muita sucessão de coordenadores. No caso, a gente percebeu o seguinte, que ele (o então coordenador), muitas das coisas ele guardava, sabe, e nunca dava pra gente [...] Ele segurava a bola e não passava pra gente. Os outros que vieram depois, quando descia, ele... largava, entendeu? Não se virava, não. (docente).

O (curso) teve dificuldades iniciais porque teve muitas coordenações diferentes, professores que assumiam e depois realmente não podiam continuar e quando eu peguei no final do quinto período indo pra o sexto tinha muito problema de pendência no curso, então as vezes é difícil você sanar em um ano pendência de dois anos e meio, três. (coordenador de curso).

Durante a fase de coleta de dados, ao realizar três das 12 entrevistas, foi possível entrar no núcleo de EAD da universidade. Nas notas de campo foram colocadas as impressões que o pesquisador teve ao observar o local. Na entrevista com um docente, foi feita a seguinte aferição:

Entrei pela segunda vez na Central de EAD [...] Esse é muito apertado! Notei, primeiramente, umas três salas, casa uma com três cursos escritos na porta. Quando abri a porta da sala na qual me disseram que estaria o entrevistado, notei que a sala era bem barulhenta, com uns seis computadores, embora fosse pequena. Os computadores estavam ocupados. Além disso, tinha gente com computador e mesinha ao longo dos corredores [...] talvez o espaço físico para a estrutura da EAD [...] seja bem limitado. Havia muita gente. Talvez tenha se expandido (em número de curso, alunos, etc.) e não tenha muita estrutura para tal. Eram muitas pessoas passando no corredor. (notas de campo)

Um dos docentes entrevistados apontou, em certo momento, que tinha tido uma impressão semelhante a do pesquisador nas vezes em que adentrou no mesmo lugar:

E aí eu digo... às vezes eu compreendo porque termina que a estrutura não é muito boa, não é favorável. Não sei se você já foi na daqui, mas, cara, eu digo... não consigo trabalhar num lugar assim, tão bagunçado, sabe, tem que tudo... virginiano, tem que ta tudo no lugarzinho e bagunça o tempo todinho. Aí quando eu chego lá, poxa, um monte de gente, um fala aqui, você num se concentra. (docente).

Outro fato relevante foi que na entrevista com o coordenador de tutoria, esse entrevistado passou a impressão que tinha muito trabalho para fazer naquele momento e que esperava que a entrevista não demorasse muito:

[...] Quando começou a entrevista ratifiquei algumas informações repassadas por e-mail. Entre ela e de que a entrevista poderia durar de 40 a 50 minutos. Coloquei também que algumas entrevistas, embora poucas, tinham durado mais chegando a passar de uma hora. Ela disse algo como: “Não faça isso comigo não!”. Colocou que tinha muito trabalho ainda naquela tarde. Ela falou isso sorrindo. (notas de campo).

Junto com as notas de campo, os trechos das entrevistadas apresentados assemelham-se com as falas e os diálogos dos entrevistados parecem com os argumentos de Reponen (1999), o qual defende que problemas dentro das universidades tendem a ser tolerados por um longo tempo sem resolução.

Por outro lado, um fator que, conforme certos professores, afeta a capacidade de controle dos professores por parte da coordenação é o atraso de bolsas e diárias. O problema, os entrevistados ressaltam, já foi bem maior, todavia, ainda acontece:

Assim, alguns professores ficaram insatisfeitos por conta que não estavam sendo pagos. Eu vou lhe dar um exemplo. Eu vou lhe dar um exemplo que você vai ficar chocada: eu terminei Auditoria e controladoria governamental semestre passado, 4 bolsas, e estou fechando executor, que não era mais pra pegar, mas teve necessidade, de Matemática financeira, 4 bolsas, total 8, né? Só recebi 2 [risos]. Esse é o exemplo que eu vou lhe dar. Quando fechar Matemática financeiro, aí que eu pego o e-mail do financeiro, junto com o dos coordenadores: finalizei a disciplina e a situação de pagamento é essa, resolve. E eu ter paciência de receber daqui pra dezembro. (docente).

Com relação à segunda dimensão do conceito de SLA (problemas mantidos sem resolução), é possível verificar que determinadas situações ficam sem solução por um longo tempo, já que a coordenação aparenta ter que lidar com problemas que se acumulam desde o começo do curso, o que acaba por afetar outros processos de sua responsabilidade, como a supervisão e o monitoramento dos docentes. Aparentemente, não há também uma estrutura qualificada no Núcleo de EAD. Por fim, a questão das bolsas parece afetar o controle sobre o corpo docente, já que isso pode criar a justificativa para o não exercício correto das atividades. Contudo, verifica-se concomitantemente que os problemas não permanecem isolados sem afetar o restante da organização.

Em SLA, a existência debilitada de mecanismos de controle sobre os atores, de modo que aqueles existem frequentemente apenas para constar, é por demais presente (WEICK, 1976, 1982). Assim, a terceira dimensão de sistemas levemente articulados denomina-se: Baixa utilização e ineficiências de mecanismos de controle.

Primeiramente, nota-se pelas colocações dos entrevistados que, mesmo com mecanismos de supervisão disponíveis no AVA, os quais são capazes de registrar os acessos dos professores, esses não podem ser utilizados em toda sua capacidade. Em grande parte, isso acontece porque falta pessoal para conseguir analisar e filtrar os dados e os atores a serem supervisionados são muitos. Esses aspectos podem ser notados nos trechos das entrevistas a seguir:

Tem uma pessoa só pra visualizar quantas horas a gente tá dando no ambiente. Aí tem essas reuniões pra chamar atenção, pra dizer que... o discurso é muito bonito, sabe, mas às vezes a prática não... Eles mesmos não... entendeu? [...] Fica uma única pessoa (docente).

Não acho que isso é efetivo. Não acho. Ou pelo menos se é rápido, sabe? Pra você ter uma ideia, teve duas semanas, eu acho, atrás eu recebi um e-mail

referente a uma falha minha que foi... teve um problema no sistema e eu não consegui postar as notas, eu mandei as notas por e-mail e eu não voltei no ambiente depois pra botar as notas e isso foi no começo do ano passado e só agora foram dar conta que as notas da disciplina que não deu pra postar e eu também esqueci, então não é em tempo real, assim, acho que demora muito. (docente).

Ao se analisar as falas dos professores, nota-se que elas vão ao encontro dos argumentos postulados por Vasconcelos e Pinochet (2002). Os autores colocam que frequentemente os atores organizacionais dispõem de espaços de reação, podendo furtar-se à supervisão da qual são alvos. Além disso, é impossível supervisionar a todos o tempo todo. No entanto, pode-se ver também, pelo discurso dos coordenadores de curso, até agora apresentados, que ao contrário do estudo de Vasconcelos e Pinochet (2002), os dirigentes não tentam passar uma imagem de que as coisas funcionam e que as tecnologias auxiliam na regulação. Eles explicitam que não tem capacidade plena de impedir que os empregados consigam se furtar ao sistema.

Os achados se assemelham aos argumentos de Eliasquevici e Prado Junior (2008), os quais apontam as dificuldades ligadas à decisão e à execução das tarefas dos coordenadores dentro de um curso à distância por causa das complexidades advindas do alto número de colaboradores, com características distintas, envolvidos:

Mas ai a gente tá tendo, vendo se consegue pelo menos acompanhar a atuação dos professores virtualmente. Mesmo porque, mesmo que a gente não tenha condições, assim, operacionais de tá todo dia entrando no ambiente, olhando, mas pelo menos alguns dias, dois dias na semana, tal, olhando direitinho, porque no (curso) são oferecidos, nós temos três turmas, três entradas, 2010.1; 2011.1; 2011.2, são quase 400 alunos e além desses 400 alunos nós temos 10 polos [...]. (coordenador de curso).

Contudo, é importante pontuar que existem diferenças no controle entre docentes, de modo que os mecanismos de supervisão mostram-se mais presentes sobre os professores-tutores, principalmente devido ao fato deles terem uma relação mais próxima com os estudantes.

Porém, como a relação do aluno é muito mais com o tutor virtual, a tendência é a punição ser mais com o tutor virtual, porque os alunos tendem a reclamar muito mais do tutor virtual do que do professor executor, porque eles não têm tanto contato com o professor executor. É mais com o virtual. Eu acho que é muito mais com os tutores virtuais. O monitoramento é muito mais do que com o professor executor. Eu acredito que sim. (docente).

Além disso, o próprio controle da atividade docente, ainda mais na EAD *online*, é uma tarefa complexa para muitos dos entrevistados, de modo que isso contribui para que os professores acabem por ter uma maior autonomia.

éhh... enquanto professor, avaliar o desempenho do professora... pô, isso é complexo. Isso é muito complexo, porque tem a parte off-line, digamos, de planejamento e elaboração de prova. Como é que você vai avaliar uma elaboração de prova do aluno, do professor, se o material que ele preparou tá ok. Mas isso não é só um problema da EAD, mas um problema da graduação presencial também. Como se avalia o professor na graduação presencial? Hoje em dia, avaliação institucional, deixa eu ver como é que faz, aluno, o chefe, seria mais ou menos esse modelo aplicado. Acho que não tem... partir pra uma coisa quantitativa, do tipo, número de interações com aluno, é complicado na parte do professor executor, porque se ele fez o login no

sistema, não significa que ele tá fazendo nada mais. Pode ser que ele faça o login e pronto. (docente).

Os achados vão ao encontro do que é defendido por Cameron (1984), o qual coloca que mecanismos de controle pautados em resultados não funcionam bem no contexto universitário devido ao fato de números serem difíceis de serem interpretados em contextos de ensino. Isso quer dizer que o AVA sozinho e seus mecanismos de supervisão não são capazes de avaliar os professores.

Alguns docentes também chegam a advogar que nas suas visões, a punição para os maus professores é demorada. Um docente explicita isso:

Numa rede privada ele é punido. E qual é a diferença? A diferença é porque, assim, na rede privada ele tem uma meta a atingir, tem resultados, tem que comprovar esses resultados e se num atendeu a empresa privada tira. Oh, Márcio, mas também num tira no nosso curso? Tira, mas, assim, que venha a tirar, ele já tem recebido uns 4 meses, ele fica 4 meses lá ou 2 meses recebendo pra depois ser retirado. Então, a imagem já fica negativa. Se o tutor errou agora, chamou atenção e ele fez novamente, na próxima ele não faz mais. Na rede privada é assim, reclama uma, se não aconteceu, tira imediatamente, porque senão fica rotulado e que não presta, que não funciona. Eu fico vendo isso muito. (docente).

O que se pode verificar também é que no final existem mecanismos de monitoramento sim. Contudo, funcionam de um modo mais informal, embora não em toda sua potencialidade, a partir principalmente do *feedback* dos outros atores.

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?”. (docente).

Os achados contradizem o que é colocado por autores como Lapa e Preto (2010) e Del Pino et al. (2011), os quais defendem uma forte tendência para delimitação da prática docente no contexto da modalidade de EAD no âmbito universitário. Além disso, apontam que o trabalho dos professores fica mais restrito por causa de mecanismos de controle. O que, pela fala de dos entrevistados, aparenta não acontecer, embora mecanismos formais de controle ou mesmo processos de supervisão demonstrem ter suas limitações, ou mesmo não poderem ser utilizados em toda sua potencialidade.

Com relação à terceira dimensão do conceito de SLA (baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle), a partir da análise dos dados, é possível verificar dois indicadores: mecanismos de controle debilitados e dificuldades em aferir problemas. A adequação da supervisão branda, o outro indicador da dimensão em questão, ao *locus* investido é relativa, pois além dos mecanismos formais de monitoramento, há os mecanismos informais (viabilizados principalmente pelo *feedback* dos alunos com relação aos docentes). Além disso, existe a punição para os professores quando esses apresentam posturas errôneas. “Se ele pisar na bola e aquilo vai comprometer o trabalho da equipe [...] Não, ele é excluído, tem que ser, entendeu? Então isso aí eu não tenho a menor dificuldade de dizer porque é o que ocorre realmente, entendeu?”. (coordenador de curso).

As organizações levemente articuladas preservam e executam mecanismos de controle. Porém, o que acontece é que esses ficam, muitas vezes, restritos a agir sobre

classificações formais. Em outras palavras, pode-se colocar que os documentos e as regras são estritamente supervisionados. O objetivo principal disso é preservar as categorias legitimadas dentro e fora da instituição, fazendo com que a organização mantenha o reconhecimento e a aceitação externa (MEYER; ROWAN, 1991).

Dentro do *locus* investigado, essa dimensão (controle cerimonial sobre normas) pode ser aferida quando se trata de diferenciar a função de professor-executor da de professor-tutor. Embora a UAB, e mesmo o curso, coloquem as atividades dos professores-tutores e dos professores-titulares bem definidas, o que acontece é que a separação entre essas funções dificilmente é seguida dentro do curso:

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. (docente).

Hai-Jew (2004) postula que os gestores do curso procuram manter o controle com relação ao currículo e às práticas pedagógicas gerais, incluindo a alocação de professores em determinadas disciplinas. Nas decisões relativas a esses pontos, os docentes não participam. Isso pode ser visto na fala de um docente e no discurso do coordenador de curso:

[...] mas na disciplina, ela tem uma ementa, na ementa a gente num mexe, porque num pode mexer, mas a montagem do programa a partir da ementa você fica tranquilo. Quando você tem o material base é massa, porque a matéria já mastigada. Quando você não tem, aí você tem que ta procurando um material adequado, lidar com os direitos autorais, aquela coisa todinha pra ta disponibilizando pro o pessoal. Mas, tirando isso, a gente tem uma... dá pra fazer um negócio bacana, dá pra fazer umas experiências boas. (docente).

Certo. E eles podem interferir inclusive nos tutores que vão trabalhar com eles? Os professores executores podem escolher os tutores? (Pesquisador). Não, isso realmente não acontece não. A gente pega tanto professor executor, quanto os tutores virtuais a gente faz exatamente em função do perfil, então, é, até agora pelo menos no meu mandato a gente não tem dado essa autonomia. (coordenador de curso).

Na última dimensão de sistemas levemente articulados (controle cerimonial sobre normas), é possível verificar seus dois indicadores: forte controle sobre regras formais; e categorias racionalizadas contraditórias entre si. Pode-se notar o primeiro indicador no controle da coordenação sobre os currículos e na alocação de professores. Já o segundo indicador manifesta-se na separação entre as funções de titular e tutor, que embora institucionalizada formalmente dentro do curso e reconhecida pela UAB, é difícil de ser verificada na prática.

Na próxima seção, são apresentadas as conclusões deste artigo.

7 Conclusões

O conceito de sistemas levemente articulados mostrou-se condizendo com o *locus* investigado. A primeira dimensão, que é a baixa interação e dependência entre os atores, mostra-se presente, já que na própria EAD a interação entre docentes é bem restrita, inclusive

com a coordenação. Da mesma forma que os professores-titulares não são dependentes da coordenação, têm um alto grau de autonomia para executar as atividades de ensino. Com relação à segunda dimensão, problemas permanecem por um longo tempo sem serem resolvidos dentro do curso. Essa é uma característica bastante presente no caso investigado, principalmente quando se nota que as falas dos coordenadores corroboram com as falas dos entrevistados. Por outro lado, a debilidade dos mecanismos de controle presentes no AVA também é presente. Embora existam, não são utilizados em toda sua potencialidade, até porque não há pessoas suficientes para refinar os dados. Os atores concordam entre si quando apontam que é grande o número de atores e, por consequência, muitas são as demandas para a coordenação, o que afeta a capacidade dessa de monitorar a atividade docente de forma perene. Por fim, o controle cerimonial sobre normas existe quando se nota que as regras muitas vezes são burladas, embora bem delimitadas. Deve-se lembrar que a UAB coloca as funções de cada um dentro do curso bem especificadas. Todavia, isso não se revela na prática.

8 Referências

- 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 Eletrônica 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.
- BIRNBAUM, R. The Life Cycle of Academic Management Fads. **Journal of Higher Education**, v. 71, n.1, p.1-16, 2000.
- 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.
- CAMERON, K. S. Organizational Adaptation and Higher Education. **Journal of Higher Education**, v. 55, n. 2, p. 122-144, 1984.
- CASTRO, J. M.; LADEIRA, E. Gestão e planejamento de cursos a distância (EaD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 2, p. 229-247, 2009.
- 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.
- HAI-JEW, S. WashingtonOnline 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.
- 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.
- LUTZ, F.W. Tightening Up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. **Administrative Science Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 653-69, 1982.
- 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.
- MEYER JUNIOR, V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIM, L. Gestão Estratégica: Um Exame de Práticas em Universidades Privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 49-70, 2012.
- MERRIAM, S. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 275 p.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: ASSOCIATES, MEYER, W. M.; et al. (Org.). **Environments and Organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. p. 78-109.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: DIMAGGIO, P; POWELL, W (Org.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**, London: University of Chicago Press, p. 41-62, 1991.
- 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.
- ORTON, J. D.; WEICK, K. E. Loosely Coupled Systems: a Reconceptualization. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 2, p. 203-223, 1990.
- PRATES, A. A. P. Gestão Organizacional: A Idiosincrazia de instituições de ensino superior. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.
- 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.
- SABA, F. Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. (Eds.). **Handbook of Distance Learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 3-20.
- 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.
- WEICK, K. E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p. 1-19, 1976.
- WEICK, K. E. Administering Education in Loosely Coupled Schools. **Phi Delta Kappan**, v. 63, n. 10, p. 673-676, 1982.