

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Ariel Behr

**TERRITÓRIO VIRTUAL: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NAS PERSPECTIVAS DO TEMPOESPAÇO E DA
SOCIOMATERIALIDADE**

**Porto Alegre
2014**

Ariel Behr

**TERRITÓRIO VIRTUAL: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NAS PERSPECTIVAS DO TEMPOESPAÇO E DA
SOCIOMATERIALIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Mello Rodrigues de Freitas

**Porto Alegre
2014**

CIP - Catalogação na Publicação

Behr, Ariel

TERRITÓRIO VIRTUAL: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS PERSPECTIVAS DO TEMPOESPAÇO E DA SOCIOMATERIALIDADE / Ariel Behr. -- 2014.

155 f.

Orientador: Henrique Mello Rodrigues de Freitas.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. tecnologias de informação e comunicação. 2. gestão da educação a distância. 3. abordagem territorial. 4. sociomaterialidade. 5. tempo espaço.
I. Freitas, Henrique Mello Rodrigues de, orient. II. Título.

Ariel Behr

**TERRITÓRIO VIRTUAL: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NAS PERSPECTIVAS DO TEMPOESPAÇO E DA
SOCIOMATERIALIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Conceito final:

Aprovado em ____ de _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Becker – PPGA/EA/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Angela Freitag Brodbeck – PPGA/EA/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Amarolinda Zanela Klein – PPGA/UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Cristina Dai Prá Martens – PPGA/UNINOVE

Prof. Dr. Henrique Mello Rodrigues de Freitas – PPGA/ EA/UFRGS (Orientador)

*Aos meus pais, avôs, avós, tios, sogros, irmãos,
cunhados e à minha esposa amada: minha
vida e minhas conquistas não seriam
absolutamente nada sem ter
vocês para compartilhar.
Esta conquista eu
dedico a vocês!*

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que contribuíram para que a conclusão deste Curso de Doutorado fosse possível. O tempo abdicado para a construção desta Tese não se dá somente por parte do pesquisador, mas muito se dá por parte da família e dos amigos. Por isso, agradeço, com toda a sinceridade e do fundo do coração ...

à Deus, pela vida maravilhosa que me concedeu e por toda a luz que tem colocado em meu caminho;

ao meu orientador, Prof. Henrique Freitas, não só pelo direcionamento nesta tese, mas pelo “divisor de águas” que representa na caminhada da minha vida. Sou profundamente grato por cada palavra e pelas tantas oportunidades de crescimento profissional e pessoal que me proporcionas. Não há palavras que expressem minha gratidão;

aos membros da banca, pelo rico direcionamento que deram ao projeto desta pesquisa e pelos exemplos de profissionais que são;

à equipe do GIANTI (Cristina, Ricardo, Fernando, Kathiane, Ismael, Carla e Letícia) pelo coleguismo e ajuda em tantos momentos;

aos meus amigos e colegas do Mestrado e do Doutorado, pelas jornadas de aulas compartilhadas, e especialmente à minha amiga Kathiane Corso, por além disso, apoiar todas as etapas dessa caminhada na Pós-graduação, e engrandecer cada trabalho;

aos meus amigos e colegas do CPOR/PA, colegas da graduação na UFRGS, colegas de trabalho na UFRGS e amigos da ACM, por toda a parceria e por toda a felicidade que compartilhamos juntos;

aos meus grandes amigos da UNIPAMPA, por todo o apoio durante o Curso do Doutorado, e por me permitirem um início de carreira maravilhoso. A cada dia sinto a falta do convívio com vocês;

aos meus grandes amigos Everton Farias, Marcelo Casagrande, Kathiane Corso, Cristian Wittmann, Diego Dallagnol, Gustavo Bernhard e Cesar Techemayer, desejo ter vocês ao meu lado por toda a vida, pois vocês são pessoas muito especiais e são muito representativos em todo e qualquer momento;

aos meus pais por todo o amor, carinho e preocupação com minha formação pessoal e profissional. Valorizo cada gesto de vocês, pois sei que tudo que fazem é pensando no melhor para mim e meus irmãos. Não poderia desejar nada mais do que este amor!

Aos meus avós, pela referência que são em minha vida, por toda atenção e todo carinho;

à minha Vó Marialva, especialmente, por tudo que fez por mim durante a vida toda; reforço que sem a tua presença e teus cuidados eu não seria nada do que me orgulho em ser hoje;

aos meus tios Dado e Marla, pela força e garra que têm, e por terem sido exemplos de que todos os obstáculos podem ser superados, com dedicação, simplicidade e amor;

aos meus irmãos e primos, pela esperança no caminho que ainda temos pela frente;

à minha segunda família (os Moro), que me acolheram e permitiram encontrar novos pais, irmãos e sobrinhos. Sou muito grato por todo o suporte e amor que dão e, por fim,

à Sra. Gabriela Moro Behr [...] é muito difícil dizer o que tu representas para mim [...] tu és minha principal incentivadora, minha parceira de sonhos e felicidades, o meu suporte para cada dificuldade. Agradeço cada olhar, cada palavra, cada beijo e cada abraço! Tu és o amor da minha vida! Muito obrigado por nunca sair do meu lado e por ser esta esposa maravilhosa!

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê.”
(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) impacta diretamente a forma como indivíduos encaram e se relacionam com os diversos aspectos da vida social. Hoje se vê que o espaço está no tempo e o tempo está no espaço, e verifica-se que estas duas dimensões estão sendo remodeladas pelo uso intenso de TICs. No âmbito educacional, a Educação a Distância (EAD), tem se apresentado como uma modalidade de ensino em que professores e alunos podem tratar de forma mais flexível as dimensões de tempo e espaço, e isso se deve ao uso intensivo da internet e das TICs. Diante dessa realidade, o presente estudo tem como objetivo analisar a gestão da EAD nas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado do Rio Grande do Sul sob a perspectiva de um território influenciado pelas TICs. São utilizadas como bases teóricas para operacionalizar este objetivo a abordagem territorial e as visões da sociomaterialidade e dos estudos de tempo-espaço, enquanto perspectivas analíticas do uso de TICs no território. Com essas perspectivas teóricas é desenvolvido e utilizado um modelo de estudos. O objetivo da pesquisa é abordado de forma qualitativa, utilizando como método de pesquisa o estudo de caso único e incorporado. Os dados da pesquisa foram conseguidos por meio da coleta de documentos e da realização de entrevistas com o principal gestor do Setor de EAD e com professores das IFES; e a análise dos dados se deu utilizando a análise de conteúdo. Os resultados apontam para diferenças nas estruturas organizacionais das IFES do Estado do Rio Grande do Sul, bem como para a influência dos programas de fomento do governo federal na estrutura do Setor de EAD dessas IFES. São apresentadas estratégias para lidar com alguns desafios da modalidade EAD identificados pelos entrevistados. No que tange a visão sociomaterial, fica evidente a impossibilidade de serem definidos resultados a priori de uma interação entre agentes humanos e tecnológicos num interesse organizacional; sejam essas interações de cunho administrativo ou pedagógico. A influência das TICs na concepção das ações humanas evidencia o entrelaçamento constitutivo dos aspectos sociais e materiais da vida organizacional das IFES estudadas. Percebe-se a existência de um 'tempo-espaço socialmente construído' por meio de um contínuo de relações entre atores humanos e tecnológicos; e também a necessidade de se conceder 'liberdade de adaptação contextual' aos atores da EAD, para que possam fazer uma leitura contextual adequada dos tempos, espaços, tecnologias e conteúdos com que venham a se relacionar.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias de informação e comunicação; gestão da educação a distância; abordagem territorial; sociomaterialidade; tempo-espaço.

ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies (ICT) directly impacts the way individuals perceive and relate to the various aspects of social life. Today we see that space is in time and time is in space, and it is verified that these two dimensions are being remodeled by the intense use of ICT. In education, e-learning has emerged as a method of teaching in which teachers and students can, more flexibly, address the dimensions of time and space, and this is due to the intensive use of the Internet and ICTs. Given this reality, the present study looks to analyze the management of EAD in Federal Public Institutions of Higher Education (IFES) of the State of Rio Grande do Sul from the perspective of a territory influenced by ICTs. As a theoretical basis to operationalize this goal, the territorial approach and the visions of sociomateriality and studies of timespace are used, while analytical perspectives of the use of ICTs in the territory. With these theoretical perspectives in consideration a study model is developed and used. The objective of the research is approached in a qualitative manner, using as a research method a single and embedded case study. The research data were obtained by collecting documents and interviewing teachers and the main manager of the E-learning Department of IFES; and the data analysis was based on content analysis. The results indicate differences in the organizational structures of IFES on the State of Rio Grande do Sul, as well as the influence of the incentive programs of the Federal Government in the structure of E-learning Department. Strategies to deal with some challenges of E-learning identified by respondents are presented. Regarding the sociomateriality view, it is evident the impossibility of defining “a priori” results from an interaction between human and technological agents in organizational interest; being these interactions of an administrative or educational interest. The influence of ICT in the design of human actions demonstrates the constitutive entanglement of social and material aspects of organizational life. It was perceived the existence of a 'socially constructed timespace' through an ongoing of relations between human and technological actors; and also the need to grant 'freedom of contextual adaptation' to the actors of the E-learning, so that they can make a proper contextual reading of the times, spaces, technologies and content with which they will relate.

KEYWORDS: information and communication technologies; management of distance e-learning; territorial approach; sociomateriality; timespace.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01: Modelo de estudo	58
Figura 02: Desenho da pesquisa	67
Figura 03: Estrutura organizacional da SEAD/FURG	91
Figura 04: Ações fomentadas pelo edital de fomento interno de uma IFES	106
Figura 05: O contexto do ator da EAD	133
Figura 06: Modelo de estudo revisado	138

QUADROS

Quadro 01: Perspectivas do território	31
Quadro 02: Protocolo de pesquisa	69
Quadro 03: Operacionalização do Modelo de Estudo	78
Quadro 04: Procedimentos adotados para o rigor do estudo qualitativo	84
Quadro 05: Organização dos resultados da pesquisa	87
Quadro 06: Resumo das informações institucionais dos Setores de EAD	92
Quadro 07: Os atores da EAD nas IFES	97
Quadro 08: Aspectos motivadores e desmotivadores para atuar na EAD	104
Quadro 09: Estratégias para adesão de docentes à EAD nas IFES	108
Quadro 10: Desafios para a gestão e para os docentes da EAD nas IFES	110

LISTA DE SIGLAS

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

EAD: Educação a Distância (ou Educação Aberta e a Distância)

FURG: Universidade Federal do Rio Grande

IFES: Instituição Pública Federal de Ensino Superior

RS: Rio Grande do Sul

TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação

UFCSPA: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA: Fundação Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Problemática do Estudo	16
1.2 Objetivo Geral	18
1.3 Objetivos Específicos	18
1.4 Justificativa e relevância do estudo	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 EAD e Gestão da EAD no Ensino Superior	21
2.2 Espaço e Território: a abordagem territorial	25
2.2.1 Território em moviment(ação)	28
2.2.2 Relações sociais: Relações de poder e territorialidade.....	32
2.2.3 (I)materialidade e Multiterritorialidade: a caminho do virtual.....	34
2.3 Virtualização e Contexto diante das tecnologias	37
2.3.1 Os conceitos do virtual	38
2.3.2 Contexto na tecnologia	39
3. MODELO DE ESTUDO	42
3.1 Elementos de constituição do ‘território virtual’	43
3.2 Perspectivas de análise do território	47
3.2.1 Relação entre espaço e tempo: o TempoEspaço.....	48
3.2.2 A sociomaterialidade	51
3.3 Apresentação do Modelo de Estudo	57
4. MÉTODO	59
4.1 Tipo de Pesquisa	59
4.2 Contexto organizacional de estudo	63
4.3 Desenho da Pesquisa	66
4.4 Protocolo de Pesquisa	68
4.5 Coleta de Dados	70
4.5.1 Entrevistas semi-estruturadas	72
4.5.2 Documentos	75
4.6 Operacionalização do Modelo de Estudos	77
4.7 Análise dos Dados	79
4.8 Sobre o rigor do estudo qualitativo	83
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
5.1 Estrutura, desafios e estratégias na gestão da EAD nas IFES	88
5.1.1 Atores e Funções	92
5.1.2 Motivação e estratégias para os atores aderirem à EAD	99
5.1.3 Desafios da EAD nas IFES	109
5.2 Relação sociomaterial entre as TICs e as práticas de EAD nas IFES	115
5.2.1 TICs a disposição e utilizadas pelos atores	115
5.2.2 Sem resultados a priori	117
5.2.3 A prática entrelaçada	119
5.3 Relação com tempos e espaços nas práticas de EAD nas IFES	121
5.3.1 Administração dos tempos de atuação	122
5.3.2 A influência dos espaços de atuação	127
5.3.3 O contexto de atuação.....	131
5.4 Consolidação das Dimensões do Modelo de Estudo não exploradas	134
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
6.1 Considerações sobre a pesquisa	140
6.2 Contribuições	141

6.3 Limitações e Sugestões de Estudos Futuros	143
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A:	151
APÊNDICE B:	153
APÊNDICE C:	154

1. INTRODUÇÃO

Um novo contexto a cada novo dia, a cada nova interação, a cada novo instante. A vida na modernidade, como propõe David Harvey (2007, p.22), conta com um caráter de constante transitoriedade que “não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes”. De acordo com Castells (2002), hoje temos Tecnologias de Informação (TI) que permitem integrar o mundo em redes, gerando uma gama de comunidades virtuais, podendo ser dito que vivemos numa revolução tecnológica, caracterizada por um ciclo constantemente realimentado de inovação e uso da tecnologia.

Esta realidade tem em sua face possibilidades de interação mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que, inevitavelmente, apresentam novas possibilidades e novas demandas na relação do indivíduo com as **dimensões do espaço e do tempo**. O tratamento desta temática é bastante amplo, e se apresenta nas mais diversas áreas do conhecimento, fato que permite perceber que se trata de um fenômeno social, mais do que de algo exclusivo de uma ou outra área do conhecimento.

Henri Lefebvre (1991), um dos filósofos contemporâneos que aborda a temática das **dimensões espaço e tempo**, afirma que foi a visão de Descartes que deu início à noção ampla que temos acerca do tema. Lefebvre (1991, p.1) observa que Descartes deu fim à tradição aristotélica a qual afirmava que o espaço e o tempo eram categorias que apenas facilitavam a nomeação e a classificação das evidências dos sentidos, ou seja, eram tratados como “ferramentas empíricas para ordenar dados de sentido ou, alternativamente, como generalidades, de alguma forma superior aos elementos de prova fornecidos por órgãos sensoriais do corpo”. Mas tratando dessas dimensões no “reino do absoluto”, como afirma o autor, foi então possível o aprofundamento dos estudos específicos sobre cada termo de forma isolada.

Como coloca Saquet (2009), hoje se vê que o espaço está no tempo e o tempo está no espaço, e que, além disso, a relação entre estes conceitos está sendo considerada de diferentes formas frente aos processos históricos e às relações sociais. Na abordagem dada pela Geografia sobre essas questões a relação espaço-tempo é entendida como formadora do espaço e do território, sendo estes conceitos distintos, e merecedores de diferenciação. (SAQUET, 2009).

Nas décadas de 60 e 70, como forma de evidenciar contradições, lutas de classe e formas históricas de mudanças sociais, a Geografia passou por um período de renovação da perspectiva dominante – a do materialismo histórico e dialético. (SAQUET, 2009). Naquele momento, o conceito de espaço, visto apenas como posição geográfica, assumiu caráter relacional, passando a considerar as distâncias, as localizações, as extensões, os custos, as informações e as interações sociais (HARVEY, 1969 *apud* SAQUET, 2009)¹. Na década de 80 a tendência da área, provocada por pesquisadores italianos e suíços, foi de centrar suas pesquisas e argumentações no conceito de **território**, tendo este maior abrangência, e deixando de lado a visão do espaço enquanto área contínua, com características específicas e com certa estabilidade e homogeneidade. (SAQUET, 2007; 2009).

No Brasil, o conceito de território passou a ser utilizado depois da década de 80, já abarcando a visão de não ser apenas um recorte do espaço, mas algo **criado** a partir dele. O território contempla a presença do homem, sendo então um espaço transformado historicamente pelas sociedades. (SAQUET, 2009). Nessa perspectiva, ele é um espaço onde atores depositam trabalho, energia, informação e, conseqüentemente, é onde se revelam “relações marcadas pelo poder”. (RAFFESTIN, 1993, p.143). Em outra definição ainda, o território pode ser entendido como um espaço de dominação política, ou como “espaço de acesso controlado”. (SACK, 1986 *apud* HAESBAERT, 2009)².

O elemento essencial do território é então o poder, ou melhor, as relações estabelecidas pelo seu exercício. Com esse entendimento Souza (2009, p. 59) afirma que o território tem na dimensão política “aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil”. Na ideia reforçada, o território é então um espaço definido e delimitado a partir das relações de poder, e que não necessariamente está atrelado a fronteiras regionais, com medidas de tamanho bem definidas, mas sim vinculado aos indivíduos e objetivos que se consolidam em um determinado lugar, desde a maior unidade territorial imaginada imaginado, até a menor delas: o corpo do indivíduo. Haesbaert (2009) complementa dizendo que, em qualquer acepção, território tem a ver não apenas com o “poder político” tradicional, referindo-se também ao poder num sentido explícito, de dominação, ou implícito (simbólico), de apropriação.

É então um poder verificado nas relações, e que é mutante como estas o são. O caráter dinâmico deste território também o define, e o estudo desse movimento se faz necessário para

¹ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1969 *apud* SAQUET, 2009.

² SACK, Robert. **Human territoriality: Its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 *apud* HAESBAERT, 2009.

sua compreensão. Pensando nos limites físicos do território, como os limites de um estado-nação, a evolução da política e da cultura são exemplos de como as relações e conexões entre pessoas modificam a um território. Porém, o movimento dos indivíduos *vindos de*, ou *indo para*, outros territórios também completa esta análise; e olhando por este ponto de vista, suas entradas, saídas e reentradas (ou, de forma bastante superficial, suas territorializações, desterritorializações e reterritorializações) também devem ser observadas. (SAQUET, 2009).

Todavia, essa dinâmica no território é algo que vem sendo discutido diante da influência das tecnologias nesse processo. As tecnologias aliadas ao aspecto da comunicação, direta ou indiretamente, deslocam a referência de tempo e espaço presente na interação entre os indivíduos envolvidos com um território. Mas ainda assim, estes indivíduos seguem conseguindo produzir efeito nas mesmas arenas de decisão. O que muda de fato é que a presença física do indivíduo não é mais o fator essencial para sua ação. No entanto, o que é essencial sim, é a presença de seu *virtus*, que no latim significa “força” ou “potência”, e na visão de Lévy (1996) caracteriza a virtualização. Então, é virtual aquilo que existe como possibilidade, que é não-material, mas que tem aptidão para se realizar. Assim, a virtualização deve ser vista como uma dinâmica atuante “na construção de novos territórios, tenham eles uma maior carga funcional ou simbólica, sejam eles mais estáveis ou em constante movimento”. (HAESBAERT, 2004, p.274).

1.1 Problemática do Estudo

Partindo do conceito de território, é trazida na presente Tese uma problemática de estudo se valendo da abordagem territorial no cenário das TICs. Mais especificamente, é focada a problemática das práticas de gestão educacional neste território que é influenciado pelas TICs em sua configuração.

Ao observarmos a realidade das TICs no campo da educação, logo é feita a relação com o que usualmente tratamos ao utilizarmos a sigla EAD. A sigla significa ‘Educação a Distância’, mas em alguns casos também chamada de ‘Ensino a Distância’. A mesma sigla, em uma perspectiva mais inclusiva, dá maior sentido à letra “A”, sendo vista como Educação Aberta e a Distância. Mas independente da sigla utilizada, percebe-se que a noção da qual se está referindo é a de uma modalidade de ensino em que professores e alunos tratam de forma mais flexível as dimensões de tempo e espaço, devido ao uso intensivo da internet e das TICs.

Essa modalidade de ensino vem sendo amplamente utilizada no cenário mundial, e no Brasil não é diferente. Segundo dados da Associação Brasileira de Ensino a Distância

(ABED) houve um crescimento de 52,5% na quantidade de alunos matriculados na modalidade EAD na comparação entre os anos de 2011 e 2012, o que foi acompanhado por uma maior quantidade de instituições oferecendo cursos na modalidade neste mesmo período. Essas instituições são públicas, privadas e do terceiro setor, e oferecem cursos desde o ensino básico até o ensino superior, passando por cursos de aperfeiçoamento, cursos livres e cursos corporativos. (ABED, 2013).

Com a grande adoção da modalidade por instituições de diferentes naturezas, algumas características dos cursos os diferenciam, seja por sua qualidade, pela carga de encontros não-presenciais, ou ainda pelos valores cobrados para cursar os mesmos. Em instituições públicas de ensino superior hoje são 424 cursos superiores gratuitos oferecidos (e-MEC, 2013). Mas cabe destacar que este número é conseguido, em especial na realidade pública, pois existem iniciativas de fomento à EAD, como, por exemplo, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) que estimula a adoção e a oferta de cursos na modalidade em instituições públicas. Todavia esse fomento cria novas estruturas de recursos nas instituições, e influencia as estruturas de recursos existentes, conduzindo estas instituições a uma nova realidade de gestão educacional.

Assim, a gestão da EAD, como é tratada no presente estudo, envolve a administração dos diversos tipos de recursos (pessoas, tecnologias, instalações, tempo, dinheiro) à disposição das instituições com a finalidade de cumprir com as definições estratégicas das mesmas. (MOORE; KEARSLEY, 2007). E nas estratégias da instituição residem também aspectos das relações de poder que nela são estabelecidas. Assim, a gestão da EAD é parte que influencia, e também é influenciada pela dinâmica territorial na organização.

Os elementos apresentados até então permitem verificar que o interesse da presente Tese recai sobre o território, as tecnologias e a gestão da EAD. A abordagem territorial é ampla o suficiente para abarcar a discussão entre esses temas, todavia, deseja-se dar um olhar mais aproximado às tecnologias nesse território. Assim, será utilizado ao longo desta Tese o termo 'território virtual' para representar um território que tem nas tecnologias um dos atores centrais de sua constituição, sendo exploradas nas seções pertinentes do presente estudo, as características que constituem esse tipo de território.

Desta maneira, o interesse da presente pesquisa está em responder ao seguinte questionamento: *como é conduzida a gestão da EAD em IFES, na perspectiva de um território influenciado pelas TICs?* A fim de responder à problemática citada, são propostos os objetivos da pesquisa na seção que segue.

1.2 Objetivo Geral

Na direção do que foi apresentado, a presente Tese tem como objetivo: analisar a gestão da EAD nas IFES do Estado do Rio Grande do Sul sob a perspectiva de um território influenciado pelas TICs.

1.3 Objetivos Específicos

Para que seja possível atingir o objetivo supracitado, outros se fazem necessários, denotando uma linha operacional para a obtenção de entendimento acerca da temática proposta, quais sejam:

- a) apresentar o modelo de **estrutura organizacional** dos Setores de EAD das IFES do RS;
- b) identificar **desafios** e **estratégias** para realizar a gestão da EAD, na perspectiva de gestores e professores;
- c) analisar a relação **sociomaterial** entre TICs e as práticas que envolvem a EAD nas IFES; e
- d) analisar o significado dado às dimensões **tempo e espaço**, e a relação deste com a configuração do contexto nas práticas de EAD das IFES.

Para tanto a pesquisa é colocada em uma abordagem qualitativa ao questionamento e aos objetivos propostos, dando especial atenção aos agentes tecnológicos relacionados aos agentes humanos na gestão da EAD nas IFES no Estado do Rio Grande do Sul.

1.4 Justificativa e relevância do estudo

O uso das TICs, potencializado pela internet, faz do homem um ser capaz de agir numa noção de tempo e espaço mais fluida ou comprimida, que deve ser repensada nos mais diferentes cenários. Pensando nas redes formadas por estas tecnologias, pode-se afirmar que os aspectos imateriais ganham destaque quando se analisa um território, mas principalmente quando se analisa os movimentos de uma sociedade nesse território. (HARVEY, 2007).

Este destaque dos aspectos imateriais é dado por Haesbaert (2004, p.268) ao observar que, sendo o território constituído por relações de poder, “a menor carga material dos mecanismos de controle informatizados levaria [...] a uma espécie de “desterritorialização” pelo ciberespaço”, onde se pode “exercer controle sobre territórios muito distantes e a descontinuidade de nossos territórios se torna muito mais corriqueira”.

Um exemplo disso se vê no segmento das tecnologias móveis (como celulares e *notebooks*), que por sua portabilidade permitem novas formas de interação na sociedade, com

novos tempos e em novos contextos, mudando o modo de viver em todos os setores (KAKIHARA; SORENSEN, 2001; DOURISH, 2004). Kakiyara e Sorensen (2001) afirmam que pelo o uso destas tecnologias é possível que se promova uma mobilidade espacial, temporal e contextual, sendo que na mobilidade espacial, o uso integrado da internet tem apoiado e facilitado atividades sociais e econômicas que exigem uma troca rápida de símbolos. Assim, a mobilidade dos símbolos, e consequentes viagens simbólicas pela internet, geram uma realidade espacial distinta: a mobilidade do espaço em si mesmo. (KAKIHARA; SORENSEN, 2001).

Esta inserção tecnológica deve ser vista com promotora de um processo distinto de territorialização, onde o território, mergulhado nos sistemas em rede, multiescalares, se torna mais complexo, em razão de características mais híbridas e flexíveis que adquire. (HAESBAERT, 2004). Assim, o reflexo desta realidade complexa aparece nos mais diversos territórios e nas mais diversas escalas do mesmo.

Trazendo esta realidade para o âmbito da Administração, Orłowski (2007) também destaca a necessidade de se entender as formas contemporâneas de organização, constituídas por tecnologias múltiplas, emergentes, em mudança, e interdependentes. E, neste sentido, a presente Tese observa um território constituído pelas TICs e por seu uso intensivo nas práticas de gestão da EAD. Diante dessa realidade de gestão, o presente estudo se justifica no momento em que se propõe a contribuir com o entendimento dos desafios colocados aos gestores da EAD de uma instituição de ensino, entendendo existir aí uma possível contribuição da pesquisa para a prática dessas organizações. (MILL et al, 2010).

Acredita-se, então, que a relevância deste estudo esteja na possibilidade de aliar o estudo do território, aos estudos da Administração e dos Sistemas de Informação, além de estabelecer relações empíricas com aquilo que é verificado na literatura. E desta forma, um olhar analítico mais complexo, e multidisciplinar, poderá ser dado àquilo que é feito na prática organizacional.

Para tanto, o presente estudo está estruturado trazendo, primeiramente, esta breve introdução. No capítulo 2 são apresentados os aspectos da EAD e da Gestão da EAD, para em seguida apresentar a relação entre as definições conceituais de espaço e território. Ainda nessa seção, são abordados aspectos da virtualização e do contexto no estudo sobre as tecnologias. No capítulo 3 é apresentado o modelo de estudo da pesquisa, onde características do olhar que se dá para o território são ressaltadas, e a perspectiva analítica da relação entre tempo e espaço, e da sociomaterialidade são abordados. No capítulo 4 é apresentado o método de

pesquisa desta Tese, ressaltando também a forma como se operacionalizou o modelo de estudos da seção anterior. No capítulo 5 são apresentados os resultados da pesquisa e suas consequentes análises. E, por fim, no capítulo 6 são trazidas algumas conclusões e as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo do presente estudo traz algumas referências teóricas que permitem um entendimento geral sobre o que está se tratando na pesquisa, bem como ajuda a estruturar o modelo de coleta de dados e permite a consequente análise dos dados coletados. Assim, trata-se da EAD na Educação Superior e da Gestão da EAD, o que auxilia na elaboração de questões do instrumento de coleta de dados do estudo, bem como subsidia a análise dos dados da pesquisa. Em seguida é apresentada a Abordagem Territorial, que permite um olhar qualificado à realidade estudada e auxilia na estratificação analítica, e nas próprias análises do modelo de estudo (capítulo 3) da pesquisa. E, por fim, são apresentadas as visões da sociomaterialidade e dos estudos de tempo-espaço, enquanto perspectivas analíticas do uso de tecnologias no território.

2.1 EAD e Gestão da EAD no Ensino Superior

A EAD pode ser entendida na realidade atual como a modalidade de ensino onde é possível que professores e alunos não estejam presentes no mesmo lugar ao mesmo tempo, mas que ainda assim promovam um processo educacional. Além disso, atualmente a EAD está bastante associada ao uso de TICs na mediação desse processo educacional. Nessa perspectiva, o que diferencia a EAD de hoje daquela que era praticada anos atrás, são os recursos tecnológicos à disposição das instituições que oferecem essa modalidade de ensino. (DIAS; LEITE, 2010).

Muitos autores já fizeram **resgates históricos** de iniciativas de EAD no mundo, mas Kipnis (2009) destaca quatro exemplos que aparecem como marcos da EAD na educação superior em nível mundial. O primeiro deles é a Universidade de Londres, que em 1858 abriu o processo de EAD para as pessoas que não podiam ir a Londres estudar, oferecendo diploma a estudantes por todo o mundo, e realizando seus primeiros exames externos em 1865, nas Ilhas Maurício. O segundo exemplo é o da *University of the Cape of Good Hope*, conhecida também como Universidade da África do Sul, que desde 1873 funcionou como agência examinadora para as universidades de Cambridge e Oxford, e em 1946 tornando-se uma universidade a distância independente. O terceiro exemplo é o da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na Espanha, criada como *Universidad Libre a Distancia*, mas transformando-se em 1972 na UNED. Inicialmente atuou com unidades de estudo impressas, enviadas gratuitamente aos alunos por correio postal. Em seguida foram criados

centros regionais, dando maior capilaridade à estrutura da universidade e, assim, chegando a núcleos mais distantes das grandes cidades. Depois disso a UNED começou a se expandir internacionalmente, levando seu modelo de trabalho com EAD para países da América Latina, e liderando a *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* (AIESAD). E, como quarto exemplo, e mais conhecido entre as universidades abertas, conforme Kipnis (2009), está a *United Kingdom Open University* (UKOU), também conhecida somente por *Open University*, na Inglaterra, que teve suas primeiras inscrições em 1970, e que se internacionalizou na década de 1990, com o lançamento da *Open University Worldwide*.

No Brasil, a EAD surgiu da iniciativa privada, com a distribuição de material impresso por correio postal, sendo consolidado este modelo com o surgimento do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941); apesar de também existirem evidências pontuais do uso da EAD via rádio no Brasil desde a década de 1940. (KIPNIS, 2009; DIAS; LEITE, 2010). Na década de 1960 o governo federal promove uma ação pública envolvendo a modalidade EAD, desenvolvendo o Movimento de Educação de Base (MEB) visando à alfabetização de adultos via rádio. (DIAS; LEITE, 2010). Mas foi a UKOU a maior influência do surgimento da EAD no ensino superior brasileiro, fazendo com que no ano de 1979 a Universidade de Brasília (UnB) resolvesse encampar o modelo de Universidade Aberta no cenário brasileiro. (AZEVEDO, 2012). A UnB ofereceu entre 1979 e 1985 alguns cursos de curta duração na modalidade EAD, firmando convênio com a UKOU para tradução de materiais dos seus cursos, para serem veiculados de forma impressa. (KIPNIS, 2009). Essa iniciativa acabou sendo frustrada, segundo Azevedo (2012), por conta de ineficiências na distribuição dos recursos que financiariam integralmente esta iniciativa.

Na década de 1980 Kipnis (2009) destaca o surgimento das primeiras experiências brasileiras com universidades abertas, que também ofereciam cursos de extensão de curta duração na modalidade a distância, como aconteceu na Universidade Aberta do Nordeste (UNAE), em 1983, a partir de um consórcio entre 20 entidades de ensino superior, públicas e privadas, do Nordeste. Mas, somente com a difusão das TICs na educação na década de 1990 que a EAD passa a existir efetivamente nas instituições de educação superior brasileiras, sendo explicitamente tratada na Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e passando a fazer parte da agenda política dos estados e do governo federal, estimulando a participação das universidades. (KIPNIS, 2009).

Com o surgimento gradual de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade EAD nas universidades, utilizando, por exemplo, videoconferências como foi o caso em 1996

no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); as **experiências com EAD ampliaram o acesso ao ensino superior**, e isso apontou para uma necessidade de gestão dessa ampliação, que solicitou “[...] mudanças em processos institucionais que colocam à prova uma estrutura estabelecida de processos organizados para uma universidade mais elitista e inserida no paradigma presencial”. (KIPNIS, 2009, p.211). Diante das experiências isoladas das universidades, e com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade, surgem ainda na década de 1990 as **redes virtuais de instituições de educação superior**, destacando-se a criação da ABED, em 1995; e a criação da Associação Universidade em Rede (UniRede) (inicialmente com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil), em 1999. Essas duas associações são até hoje atores importantes no cenário brasileiro para a disseminação da pesquisa, das inovações e do conhecimento gerado sobre EAD.

Outra forma de se olhar para o histórico da EAD é numa perspectiva evolutiva da tecnologia, ou seja, numa visão onde a fase posterior engloba a fase anterior. Numa visão bem ampla dessas fases Taylor (2001) afirma que a EAD pode ser vista em cinco momentos de sua existência: o Modelo por Correspondência, Modelo Multimídia (assíncrono), Modelo de Teleaprendizagem (síncrono), Modelo de Aprendizagem Flexível (material *online*) e Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente (tirando maior proveito dos recursos da internet e da *web*). Moore e Kearsley (2007, p.34) também destacam cinco gerações³ da EAD, porém, além de destacarem os mesmos adventos tecnológicos trazidos por Taylor (2001) (correspondência, uso do rádio e televisão, e uso da internet), destacam o final da década de 60 e início da década de 70 como uma geração que deu especial atenção à visão sistêmica na “organização da tecnologia e dos recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação”, destacando-se nesse período a criação da UKOU.

Duas das principais fontes de **dados estatísticos sobre a EAD** na educação superior brasileira são o Censo da EAD realizado pela ABED, e o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo da ABED coleta dados junto a instituições de ensino de diferentes naturezas e portes, e que oferecem cursos de diferentes níveis, percebendo então com maior amplitude o contexto nacional da EAD. O Censo da ABED apontou que, em 2011, o Brasil contou com 3.589.373 alunos matriculados em cursos na modalidade EAD; e que em 2012 este número

³ Kipnis (2009) diz que, embora possa haver divergências quanto ao número de gerações da EAD (três, quatro ou cinco), estas sempre são entendidas a partir da tecnologia disponível no momento; e indica que uma nova fase pode estar surgindo com o advento da inteligência artificial para respostas automáticas e tutoria inteligente.

aumentou para 5.772.466 alunos matriculados. Deste número de 2012, 19,7% correspondem a matrículas em cursos autorizados, 74,5% em cursos livres e 5,8% em disciplinas na modalidade EAD de cursos presenciais. E, dentre os 19,7% (1.141.260 alunos) matriculados em cursos autorizados, 61,8% (705.026 alunos) das matrículas foram feitas em cursos do ensino superior. Considera-se nestes números que o Censo traz somente os números das instituições que demandaram tempo para participar da pesquisa, e que, conforme o presidente da ABED, Frederic Litto, muitas grandes instituições (inclusive públicas), não participaram. (ABED, 2013).

Já no Censo do INEP, que dá foco especial no ensino superior, diz que no ano de 2011 (ano da coleta de dados do último Censo divulgado pelo INEP) o Brasil contava com 6.739.689 alunos matriculados em cursos superiores, sendo 992.927 (14,7%) destes matriculados em cursos na modalidade EAD. Destes 992.927 alunos, 177.924 (17,9%) estavam matriculados em instituições públicas e 815.003 (82,1%) em instituições privadas. (INEP, 2013).

O cenário da EAD no Brasil é crescente, todavia ainda são perceptíveis alguns obstáculos ao seu desenvolvimento e a sua implantação com maior amplitude. Os **principais obstáculos** em cursos autorizados, identificados pelas instituições respondentes do Censo da ABED em 2012⁴, são, nesta ordem, os ‘desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EAD’, a ‘evasão de educandos’, a ‘resistência dos educadores à modalidade EAD’ e os ‘custos da produção dos cursos’. (ABED, 2013). Lidar com essas características em um cenário onde a modalidade EAD está em crescimento remete à necessidade das instituições de definirem com clareza seus objetivos, seu público alvo, sua necessidade de recursos de todas as naturezas; e se planejarem para lidar com os obstáculos apresentados. Assim, os aspectos relacionados à gestão da instituição que atua na modalidade EAD ganham destaque, e podem ser verificados na seção que segue.

As atividades que envolvem a EAD em uma instituição devem ser tratadas da mesma forma que as demais atividades institucionais desenvolvidas, sendo da mesma forma planejadas, desenvolvidas e avaliadas. (DIAS; LEITE, 2010). **Falar de gestão** da EAD em instituições de ensino, pelo que é apresentado pela ABED (2012), **é falar das atribuições do setor responsável pela EAD na instituição**. Nessas instituições “o modelo de gestão de EAD pode ser centralizado ou não e ter, como setor, diferentes níveis hierárquicos”. (ABED, 2012, p.36). E isso remete então ao fato de que deve existir uma preocupação das instituições de

⁴ Ano do último censo publicado pela ABED.

definir quais são as atribuições do setor responsável pela EAD, bem como de encaixá-lo em sua estrutura organizacional, de forma a permitir seu efetivo desempenho.

A **definição das atribuições do setor é algo essencial** para informar os limites de sua atuação dentro das definições estratégicas da instituição de ensino. Pela amplitude de possibilidades de uso da EAD (no ensino, pesquisa, extensão, capacitação, entre outros) a administração geral da instituição de ensino precisa ser explícita a respeito de quem está tentando atender, como e por quê; provendo aos demais administradores os recursos (pessoas, instalações, tempo, dinheiro) para que possam **selecionar metas e objetivos factíveis dentro dos limites desses recursos**. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Como afirmam Mill *et al* (2010) as principais decisões (planejar, organizar, dirigir e controlar) e os principais recursos (instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas) estão visivelmente presentes na gestão da educação em geral e, particularmente, na gestão da EAD. No sentido do que foi dito, entende-se que **conduzir a gestão da EAD** em uma instituição de ensino com hierarquia verticalizada (*top-down*, com características como a departamentalização e a burocratização), como é a maior parte das instituições de ensino brasileiras, envolve: planejar, desenvolver e avaliar o uso dos recursos; para que em seus diversos níveis hierárquicos, a instituição possa cumprir os objetivos estratégicos para si definidos. (MOORE; KEARSLEY, 2007; DIAS; LEITE, 2010; MILL *et al*, 2010; ABED, 2012).

Os conceitos apresentados conduzem a uma visão de que os recursos (de todas as naturezas) são distribuídos pelo dirigente máximo da instituição de ensino aos diversos setores da mesma, inclusive ao setor de EAD. Consequentemente, o gestor do setor de EAD, aplica ou redistribui os recursos para os setores a si subordinados, e dessa forma os recursos vão “escoando” pela estrutura organizacional, no cumprimento de seus objetivos. E esta lógica remete o presente estudo ao seguinte questionamento retórico: quem faz gestão de EAD em uma instituição de ensino? O que se depreende é que a gestão da EAD é realizada por todos aqueles que lidam com os recursos institucionais direcionados para a EAD. Em outras palavras, **a gestão da EAD acontece em todos os níveis da estrutura organizacional**, por seus diversos atores, atuando em todos os processos que empreguem recursos da instituição direcionados para a EAD, na finalidade de atender aos objetivos estratégicos da instituição.

2.2 Espaço e Território: a abordagem territorial

Esta seção do presente estudo apresenta a visão teórica de Espaço e Território, onde está contemplada a abordagem territorial e o conjunto de premissas utilizadas na construção e análise do modelo de estudo desta pesquisa. Como ponto de partida ao entendimento das relações entre espaço e território é bastante útil a abordagem reflexiva e analítica de Lefebvre (2008) **apresentando o espaço sob quatro hipóteses**, abordadas na forma de pontos de vista sobre o mesmo. Em suas hipóteses, sequencialmente, o autor analisa o espaço enquanto forma pura (excluindo ideologias); enquanto produto da sociedade (fruto da descrição empírica antes de qualquer teorização, porém resultado de interesses funcionais); enquanto instrumento político intencionalmente manipulado (mediador do saber na ideologia, e da ideologia no saber, assim ampliando a segunda hipótese); e enquanto algo ligado à reprodução das relações sociais de produção (ampliando, no tocante às relações de produção, a terceira hipótese).

É uma visão bastante, para não dizer totalmente, **baseada nas concepções econômicas marxistas**, que permite entender o espaço enquanto algo produzido para o desenvolvimento de uma atividade social; e é uma visão que por fim enfatiza as **contradições do espaço** (necessidade de se desvelar o real daquilo que não é real) não advindas do conteúdo visto no espaço geométrico, mas sim no conteúdo prático e social e, especificamente, no conteúdo capitalista. Na visão do autor o capitalismo deve ser entendido como sendo constituído por diversas classes de capital (territorial, comercial e financeiro) acompanhadas por capitalistas e por uma variedade de sobreposições entre mercadorias, trabalho, conhecimento, o próprio capital e a terra. (LEFEBVRE, 1991).

Apesar do grande viés econômico dos escritos de Henri Lefebvre, e também de que o autor sempre se referiu a espaço e não a território, “é fácil perceber que não se trata de espaço num sentido genérico e abstrato, muito menos de um espaço natural-concreto. Trata-se, isto sim, de um espaço-processo, um espaço socialmente construído”.(HAESBAERT,2007, p.21). Este mesmo autor garante que **o que diferencia a visão de espaço lefebvreana das dinâmicas de territorialização** que serão a seguir apresentadas, **é simplesmente o foco dado às relações de poder**, que é maior na abordagem territorial.

A complexidade inerente ao fator social do território remete à impossibilidade de se restringir o conceito em única definição. Desta forma, inicialmente apresenta-se a **abordagem territorial** num sentido mais amplo, que reconhece uma unidade entre as dimensões **economia-política-cultura-natureza (E-P-C-N)**, ou economia-política-cultura-ambiental (E-P-C-A) podendo ser vista como uma “forma para se compreender a miríade de processos, redes, rearranjos, a heterogeneidade, contradições, os tempos e os territórios de maneira a

contemplar a (i)materialidade do mundo da vida”. (SAQUET, 2009, p. 91). Nesta abordagem autores como Raffestin (1993), Haesbaert (2007), Saquet (2007; 2009) e Souza (2009), focam suas reflexões sobre o conceito de **território**, mais do que sobre o conceito de espaço, e isto fica claro em função do objetivo de buscar maior entendimento nos aspectos políticos e culturais, do que nos aspectos econômicos. Não é um abandono da visão econômica, mas uma reflexão complementar, onde se verifica a essência da dinâmica territorial nas relações de poder.

São vários os conceitos de território verificados na literatura nacional e internacional, e, por este motivo, faz-se necessário trazer para o presente estudo conceitos que permitam perceber a amplitude dessas visões acerca do território. As definições de Souza (2009) merecem ser trazidas na íntegra pela riqueza das explanações construídas pelo autor, sem perder o foco daquilo que é essencial no conceito. Sendo assim,

o território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão principal, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo [...], mas o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia este espaço? Este Leitmotiv traz embutida [...] a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício do poder: quem domina ou influencia quem neste espaço, e como? (SOUZA, 1995 apud SOUZA, 2009, p.60). (grifo do original).

Esta passagem deixa clara a complexidade do conceito, e o reconhecimento pelo autor das dimensões cultural, econômico e política. O autor ainda afirma que “em meio a relações sociais complexas, uma dimensão pode aparecer, histórico-culturalmente, como a mais importante, o que não significa que ela seja a única relevante”. (SOUZA, 2009, p.60).

Esta complexidade já bastante afirmada faz, muitas vezes, com que a preocupação do conceito de território esteja mais para dizer o que este não é, do que de fato aquilo que ele é. Uma razão para isso são as **diversas dicotomias que circundam o conceito, não permitindo a interação entre as categorias**, como apresentado por Haesbaert (2009). Um exemplo disso pode ser visto também em Souza (2009) quando este enfatiza o envolvimento material e imaterial do espaço, mas não dissocia essas duas categorias como coisas extremas. Ou seja, o território pode ser visto como um substrato do espaço a ser conquistado, defendido e explorado; todavia segue sendo composto de relações sociais projetadas neste espaço e, sendo assim, como também é o poder, o território torna-se algo impalpável. Finalizando, Souza

(2009, p.68) entende que o “espaço social é multifacetado, e o território é uma dessas facetas”.

De forma bastante clara Haesbaert (2009) traz o entendimento de outros teóricos acerca do conceito de território, reforçando o respaldo dado por estas definições em outro conceito de suma importância, o de **territorialização**. Sendo assim o autor destaca a necessidade de rompimento das dicotomias existentes e traz, entre outros, o entendimento do território enquanto “um sistema de objetos e um sistema de ações na articulação entre fixos e fluxos” (baseando-se em Santos (2006), dando ênfase ao movimento e à não existência de uma dicotomia entre mobilidade e imobilidade. O território também é visto como sendo construído no movimento, no cotidiano e na mobilidade (baseando-se em Deleuze e Guattari, 1996). Nesta visão existe uma articulação em rede de diversos espaços descontínuos, que criam uma nova constituição do território, uma dimensão funcional-expressiva.

Assim, em uma das definições mais amplas, a proposta de **conceito de território** trazida por Haesbaert (2009, grifo nosso) entende o mesmo como “*produto do movimento* combinado de territorialização-desterritorialização do espaço, isto é, de relações de poder construídas *no e com* o espaço, tanto de poder no sentido de dominação (*mais concreta*), quanto de apropriação (*mais simbólica*)”. Nesta definição a dinâmica (e não só a estática) do território é bastante reforçada, visto isso nos termos grifados. Na sequência deste estudo serão ainda apresentadas a abordagem processual e a visão das relações de poder diante desta conceituação de território.

2.2.1 Território em movimentação

Sendo possível entender o território como surgindo do espaço, e como algo complexo em função de seu caráter social, fica claro o entendimento de Raffestin (1993, p.143) de que “o espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si”. Não só a definição será importante, senão também, a compreensão do processo que une, ou envolve, o indivíduo em um território. Este fluxo é visto como o **processo de territorialização**, sendo composto de três momentos que pode(m) ser descrito(s) no(s) termo(s) territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R), justamente por ser algo em movimento, indissociável e subsequente. (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2007, 2009; SAQUET, 2007, 2009).

Estes momentos marcam então a interação do indivíduo com o território, sendo sumariamente, a territorialização a aproximação do indivíduo em direção ao território, a

desterritorialização o afastamento, e a reterritorialização a reaproximação, do mesmo ou de outro território. De acordo com Haesbaert (2009) existe uma problemática em torno do conceito de **desterritorialização**, sendo este de suma importância para compreender alguns processos sociais que estão se desencadeando atualmente. Existe uma primeira dicotomia no conceito de desterritorialização, colocando-o como **destruição** ou **reconstrução** de territórios. Neste sentido a abordagem de reconstrução é preferível, até porque permite a visão processual do conceito, que não pode ser concebido sem uma subsequente reterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Num resgate literário o autor afirma existirem quatro perspectivas acerca do termo desterritorialização, com perspectivas mais econômicas, políticas, culturais ou filosóficas. Na **perspectiva econômica**, mais visível e explorada na literatura, o movimento das grandes empresas, por exemplo, pode ser entendido como um processo de desterritorialização, uma vez que estas empresas têm acesso livre a diferentes países, assim desconfigurando a característica nacional da mesma. Outro foco de análise na perspectiva econômica é dado por Levy (1996) trazendo a desterritorialização associada à virtualização do mundo contemporâneo, ligada, por exemplo, ao tele-trabalho ou trabalho móvel, com evidentes impactos na economia diante da redução de deslocamentos, entre outros. (HAESBAERT, 2007; 2009).

Na **perspectiva política**, existe a visão de um Estado-nação em crise, com fronteiras que já não têm o mesmo valor de outrora, sendo esta uma visão um tanto ultrapassada, pois reconhece como único território o território do Estado. Assim, por conta dos mercados globalizados, entre outros motivos, esta perspectiva chega a um discurso do “final dos Estados-nação”, ou do “fim das fronteiras”. Outra abordagem seria a da noção do mundo constituído por uma sociedade em rede, como proposta por Castells (2002), onde existe o domínio do espaço de “fluxos” (de informação, por exemplo) e não mais do espaço de “fixos” (de estabilidade territorial), levando também a um processo de desterritorialização. (HAESBAERT, 2007; 2009; CAMPOS, 2008).

Na **perspectiva cultural**, a desterritorialização é vista com um produto do hibridismo cultural, verificado na dificuldade crescente de associação da identidade dos indivíduos a uma determinada cultura local; e também à facilidade de reprodução de grupos sociais, abertos à globalização, nas diversas culturas. E, por fim, na **perspectiva filosófica**, tendo principal foco a visão de Deleuze e Guattari (1996), o conceito de desterritorialização é associado (de forma

simplificada⁵) a uma espécie de linha de fuga, ou com um movimento de saída do território, de aparecimento do novo, sendo este o momento da desterritorialização que leva, concomitante e subsequentemente, a um movimento de reterritorialização. (HAESBAERT, 2007; 2009).

Frente a esta nuance conceitual, também se faz importante retomar algumas perspectivas, e apresentar outras, acerca do conceito de território, e de como a desterritorialização é vista em cada uma delas. Haesbaert (2009) apresenta duas linhas principais de construção do conceito de território, sendo uma primeira mais **materialista** e outra mais **idealista**. Na perspectiva **materialista**, se tem o entendimento do território enquanto espaço material e enquanto espaço relacional. Esta concepção de território como espaço material (já exemplificada por Souza, 2009) vê justamente os aspectos tangíveis e palpáveis do território, e desta maneira a desterritorialização pode ser vista, tanto como o afastamento do território pelo indivíduo, quanto pelo abandono do território em razão de um deslocamento para o mundo virtual (ciberespaço nas ideias de Levy, 1996), ou pela eliminação das distâncias numa compressão espaço-tempo mediada pela TI (aproximação de dois pontos espacialmente distantes, pelo uso da TI). Todavia, este deslocamento para o mundo virtual, também apresenta concessões para desenvolvimento das comunicações pessoais, percebida com frequência na perspectiva mais relacional. Nesta visão do território enquanto espaço relacional, logo, que envolve as relações sociais, o território é visto não como placo ou pano de fundo, mas como elemento constituinte da sociedade. Assim, a

⁵ Faz-se notar aqui que existem diferenças nas abordagens de Haesbaert (2007, 2009), em relação a Deleuze e Guattari (1996), quando trata do conceito de linha de fuga, e consequentemente, simplifica o que vem a ser a desterritorialização. Para Deleuze e Guattari (1996) a linha de fuga define uma multiplicidade por se tratar da “parte do fora” desta. É por meio desta linha de fuga que uma multiplicidade muda de natureza, e se conecta a outras. Logo, antes de marcar o fora, a linha de fuga marca uma conexão do dentro. Haesbaert e Bruce (2002), assumem a simplificação do conceito, afirmando que a “**desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território**, ‘é a operação da linha de fuga’; e a reterritorialização é o movimento de construção do território”. Nesta perspectiva, a linha de fuga representa um momento de transição, onde se deixa uma realidade e se entra em outra; todavia, como destacam Deleuze e Guattari (1996, p.18), “a linha de fuga faz parte do rizoma [...] por isso que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia”. Com isso, percebe-se a indissociação dos movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização, que estão “em perpétua ramificação, presos uns aos outros”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.18). Esta marca é colocada no exemplo da orquídea e da vespa, e suas (pelo menos tentadas) reproduções, onde a orquídea exala um aroma semelhante ao da vespa fêmea, chamado a vespa macho a cópula, e assim permitindo a reprodução (polinização) da orquídea. Neste exemplo os autores destacam que não existe mais a “imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um desses devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.19). No presente estudo serão utilizadas as definições de Haesbaert (2007, 2009) até o limite da simplificação realizada pelo autor, porém considerado o conceito de desterritorialização de Deleuze e Guattari (1996) enquanto algo que é representado em um movimento indissociado dos processos de reterritorialização.

desterritorialização é percebida como uma “deslocalização”, ou numa perspectiva mais política, como o “fim das fronteiras”.

Já na linha considerada por Haesbaert (2009) como **idealista**, o território é visto como espaço simbólico de referência identitária, abarcando os valores culturais, e sendo a desterritorialização representada pelo hibridismo cultural, como uma sobreposição de culturas que leva a um desenraizamento ou a um espaço multi-identitário. É possível agrupar estas definições, num esforço de sistematizar as perspectivas, da forma como está apresentado no Quadro 1, que segue:

Quadro 01: Perspectivas do território

Econômico	1. Território Materialista a) Território como espaço material - Materialidade: Desterritorialização vista no ciberespaço, ou mundo virtual - Distância Física: Desterritorialização vista como “fim das distâncias” ou como compressão espaço-tempo
Natural	- Recurso Natural (ou Abrigo): Desterritorialização como abandono da terra
Político	b) Território como espaço relacional - Localização: Desterritorialização vista como “deslocalização” - Espaço de dominação política: Desterritorialização vista no fim do Estado e das fronteiras
Cultural	2. Território Idealista a) Território como espaço simbólico - Referência identitária: Desterritorialização vista como hibridismo cultural, desenraizamento ou espaço multi-identitário

Fonte: elaborado pelo autor com base em Haesbaert (2009).

Na tentativa de apreensão da dinâmica do território, ciente do homem enquanto síntese da territorialidade, Saquet (2009) propõe que um processo de territorialização possa ser apreendido levando-se em conta as seguintes considerações: a) os atores sociais e suas ações em redes efetivadas em diferentes escalas; b) as formas de apropriação simbólicas e materiais do espaço; c) as técnicas e tecnologias como mediador entre o homem e o espaço; d) as relações de poder e trabalho; e) os objetivos de cada atividade social, juntamente com sua mobilidade no tempo e no espaço; f) as diferentes relações do homem com a natureza (interior e exterior); g) as continuidades e descontinuidades territoriais (E-P-C-N), isto é, a transtemporalidade; h) a heterogeneidade e os traços comuns: desigualdades, diferenças e identidades e; i) os processos de T-D-R concomitantes e complementares. Estes fatores ajudam a sistematizar as análises, e servirão a este trabalho no momento da organização das reflexões acerca do modelo de estudo elaborado.

Reforçando o caráter dinâmico do território Haesbaert (2009) traz um complemento de Deleuze afirmando que não há território sem vetor de saída, e que atualmente o indivíduo está constantemente se “desreterritorializando”, ou seja, o território não é mais algo fixo, ou fechado; o território é processo e é dinâmica, onde não existe desterritorialização sem um esforço do indivíduo para se reterritorializar em uma nova parte. Diante destas exposições, acredita-se ter ficado clara a característica processual e dinâmica que o território tem, sendo caracterizados em seguida os aspectos das relações sociais e identitárias neste fluxo.

2.2.2 Relações sociais: Relações de poder e territorialidade

Seja qual for a abordagem de território empregada, um elemento sempre presente é o das relações de poder mediadas pelo espaço, ora numa dimensão mais concreta, ora mais simbólica, como já colocado na definição de Haesbaert (2009). Valendo-se das ideias de Lefebvre (1991) o autor relaciona a dimensão mais concreta ao conceito de dominação, relacionado aos valores de uso; e quando traz a dimensão mais simbólica, trata do conceito de apropriação, relacionado aos valores de troca.

Este relacionamento conceitual, na visão de Lefebvre (2008, p.57) (bastante tocada pelo marxismo), serve para que a burguesia possa dispor de uma dupla forma de poder no que tange ao território. Assim, na abordagem mais concreta, o poder se exerce “pela propriedade privada do solo”, levando a um espaço imediato, percebido, vivido, despedaçado e vendido. E na perspectiva mais simbólica, o poder se dá “pela globalidade, a saber, o conhecimento, a estratégia, a ação do próprio Estado”, trazendo consequências num espaço abstrato, concebido, conceitual, global e estratégico.

Mas mesmo sendo visível o foco do exercício do poder, na visão de Souza (2009) parece não ser possível fazer uma dissociação das perspectivas concreta e simbólica. Para o autor o território, enquanto projeção espacial das relações de poder, não pode, jamais, ser compreendido e investigado sem se considerar seu aspecto material, colocando que

...se o exercício de poder, e com ele o desejo ou a necessidade de defender ou conquistar territórios, tem a ver com um acesso a recursos e riquezas, com a captura de posições estratégicas e/ou com a manutenção de modos de vida e do controle de símbolos materiais de uma identidade – ou seja, coisas que remetem ao substrato espacial e às suas formas, aos objetos geográficos visíveis e tangíveis –, como poderia a materialidade ser desimportante?!... (SOUZA, 2009, p.64).

Nesse sentido, ao ver do presente estudo, não é o conceito territorial que se restringe, mas a dimensão de seu impacto material que se amplia. Souza (2009) reforça em sua fala que,

mesmo em algo extremamente relacional, no limite, o exercício do poder visa um interesse financeiro, ou a manutenção de um *status quo* das relações sociais e do controle sobre os itens materiais.

Entendendo o território como sendo constituído de natureza e sociedade, e o processo de territorialização como processo e dinâmica de aproximação e afastamento do indivíduo para com o território; se faz importante também observar como o indivíduo percebe este território, e neste ponto a noção de **territorialidade** fica em evidência. Sim, noção e não conceito, pois é marcante a falta de consenso acerca do tema, como colocado por Lima, Aredes e Martins (2009). Territorialidade seria sumariamente a noção de referência que o indivíduo tem ou faz a algum território, e que posteriormente se mostra importante para entendimento da multiterritorialidade, proposta por Haesbaert (2007; 2009).

Em uma primeira perspectiva epistemológica, a territorialidade pode ser entendida como uma propriedade geral reconhecidamente necessária à existência do território, e que varia de acordo com o conceito de território que se estiver utilizando (HAESBAERT, 2007). Na visão de Raffestin (1993) a territorialidade é vista como um fenômeno social que envolve indivíduos mediados pelo território, sendo que tal mediação é mutante frente ao tempo e ao espaço. E em outra visão ainda, mais ampla do que as demais, Sack (1986 *apud* SAQUET, 2009)⁶ entende que a territorialidade diga respeito às próprias ações humanas, ou seja, à tentativa de um indivíduo ou grupo para controlar, influenciar ou afetar objetos, pessoas e relações numa área determinada.

Estas abordagens têm em comum o que ressalta Saquet (2009, p.87): “a centralidade do homem, na efetivação dos territórios e das territorialidades, como síntese e mediação entre a sociedade e a natureza”. Então, o principal elemento desta noção de territorialidade é seu caráter abstrato e imaterial. Abstrato ao ponto de ser utilizado enquanto ferramenta analítica, e imaterial podendo ser reconhecida enquanto imagem ou símbolo de um território. (HAESBAERT, 2007). Uma boa ilustração do conceito pode ser vista na ‘Terra Prometida’ dos judeus, “territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente”, como propõe Haesbaert (2007, p.25).

Outra evidência interessante desta abstração é trazida por Souza (2009) ao ilustrar o caso de uma rua onde, durante o dia, existe um comércio ativo, sendo caracterizada uma territorialidade neste sentido; porém, durante a noite, este mesmo território é ocupado pela

⁶ SACK, Robert. **Human territoriality: Its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 *apud* SAQUET, 2009

prostituição, caracterizando outra territorialidade no mesmo território, variando somente a dimensão do tempo. Assim se percebe que, não fosse pelo fator abstrato da territorialidade, a apropriação do território encarada no sentido estrito de movimento ou processo, perderia sua possibilidade de apresentar variações e de caracterizar distinções.

E, por fim, ainda tratando das identidades e do território, também se faz relevante trazer o conceito de lugar, que seria uma espécie de identidade territorial. Na visão de Saquet (2007, p.109) o lugar pode ser entendido como “um contexto, mediação entre o particular e o universal e como componente do nosso sentido de identidade, como território e territorialidade construídos histórica e geograficamente, pela relação efetivada entre os sujeitos e destes com o ambiente da vida cotidiana”. Assim, a marca complexa da abordagem territorial pode ser distinta, considerando, além de todos os fatores do presente, também os fatores históricos; fatores do passado que constituíram o presente, onde o novo contém o velho.

2.2.3 (I)materialidade e Multiterritorialidade: a caminho do virtual

Nesta seção serão apresentadas as ideias de dois pesquisadores, Saquet (2007) e Haesbaert (2007), acerca de uma configuração recente da Geografia, e principalmente, uma abordagem recente ao estudo do território, em razão de atuais mudanças sociais e tecnológicas. Para chegar a estas ideias se faz importante, contudo, entender o que estes pesquisadores consideram no conceito de **rede**, e que consequências o mesmo traz ao olhar sobre o território.

Um dos grandes fins ou objetivos da territorialização, como dito por Haesbaert (2007, p.28), está na “construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadoria e informações)”. Neste sentido o autor entende uma rede como uma estrutura de dutos e nódulos que faz conexões, se baseando nas definições de Raffestin (1993) sobre a noção de um sistema territorial, fruto das relações de poder estabelecidas entre Estado, empresas, outras organizações e indivíduos; composto por nós (ponto das relações sociais), malhas (conjunto de pontos e conexões entre agentes) e redes (ligações entre os agentes sociais).

Como também afirma Castells (2002), esta rede é representada nos fluxos, ou seja, na movimentação e articulação. E tendo esta característica rompe com o dualismo entre fixidez e mobilidade, remetendo a uma lógica distinta no tratamento do território. Hasbaert (2007)

então considera a lógica de um território em movimento composto por redes, ou seja, a lógica de um “território-rede”, distinto do “território-zona”, que é meramente areal.

Numa visão não muito distinta, Saquet (2007, p.158, grifo do original) aborda o território enquanto uma “pluralidade de sujeitos, em relação recíproca [...] *no e com* o lugar e *com outros* lugares”, sendo as redes “elementos basilares deste território”. A visão de rede do autor é inspirada em Dematteis (1997, *apud* SAQUET, 2007)⁷ que vê as redes enquanto fluxos materiais articulados por fluxos invisíveis. Saquet (2007) entende que as redes de circulação (materiais) e de comunicação (invisíveis) substantivam o território.

Tendo esta ideia de rede e movimento como elementos do território, Saquet (2007) afirma que, de fato, o território pode ser compreendido em área e em rede, assumindo uma configuração de articulação entre esses dois termos, que remete à própria territorialização. Todavia, uma territorialização **(i)material**, capaz de articular **ideia e matéria** em unidade, e que contém aspectos ligados ao movimento de reprodução da sociedade e da natureza. Sendo assim, o autor conclui que “há redes em territórios e territórios em redes, territórios nas redes e redes no território, num movimento único; territórios e territorialidades, em movimento e no movimento, no trabalho, na família, no lazer, na associação, enfim, na vida em tramas”. (SAQUET, 2007, p.161).

A contextualização das abordagens de Haesbaert (2007) e Saquet (2007) tem foco bastante direcionado à conjugação do dualismo entre o fixo e o móvel, entre matéria e ideia, e têm na rede um ator estruturante e estruturador, que permite o movimento *do e no* território. Esta concepção enriquece o conceito de território e os conceitos derivados deste. Assim, identifica na territorialização o movimento de apropriação e reprodução de relações sociais; e identifica na territorialidade a cotidianidade e (i)materialidade, em um movimento relacional-processual (SAQUET, 2007).

A proposta de Saquet (2007, p.172) se centra então em propor uma abordagem territorial (i)material (articulando ideia e matéria), que considere “a complexidade e unidade de elementos e momentos, processos e conflitos, temporalidades e territorialidades”. Na visão do autor o território (material) pode desaparecer, porém sua porção (i)material não deixará de existir, uma vez que está presente e é vivida nas relações sociais. Assim, este ‘desaparecer’, na visão do autor, é carregado da dimensão temporal e deve ser percebido na verdade como um ‘acontecer em movimento’.

⁷ DEMATTEIS, G. Il tessuto delle centro cita. In: COPPOLA, P. (Org.). **Geografia politica delle regioni italiane**. Torino: Einaudi, 1997, *apud* SAQUET, 2007.

Aliado a uma realidade onde predominam as tecnologias, este acontecer em movimento configura “novas territorialidades, identidades [...] com novos processos de aprendizagem e valorização do local”. Assim, a ideia da (i)materialidade pensa nas diversas formas de apropriação e dominação do território, onde “é possível dominar sem estar presente”, e onde a “reprodução do capital acontece na circulação, no movimento [...] movimento material-imaterial (e imaterial-material) que transforma o Estado e cria novas relações, novos papéis simbólicos e políticos”. (SAQUET, 2007, p.169).

Outra visão acerta dos aspectos ‘menos palpáveis’ do território está na proposta de Haesbaert (2007, p.19), sobre a multiterritorialidade, que “aparece como uma alternativa conceitual dentro do processo denominado por muitos de desterritorialização”, e sendo esta desterritorialização reconhecida como um mito para o autor. A multiterritorialidade parte da diferenciação entre os conceitos de territórios-rede e territórios-zona. Estes dois tipos de território remetem a **duas lógicas distintas**, uma lógica “tradicional” ou zonal, preocupada com o “controle de fluxos pelo controle de áreas, quase sempre contínuas e de fronteiras claramente definidas”; e outra lógica reticular (ou empresarial), “também controladora de fluxos, porém prioritariamente através de sua canalização”, por meio da rede que amarra os territórios fragmentados. Assim, a hegemonia estatal dos territórios-zona é obrigada a “conviver com novos circuitos de poder que desenham complexas territorialidades, em geral, na forma de territórios-rede, como é o caso das territorialidades do narcotráfico e do terrorismo globalizado”. (HAESBAERT, 2007, p.29-30).

Ainda, vale ressaltar que a ideia da complexidade das territorialidades está presente na visão dos dois autores. Como também está presente a ideia de que a lógica zonal (material) não desaparece, e nem poderia, em função de que as relações sociais (de poder) sempre requisitarão o domínio de espaços delimitados, onde as leis e os costumes serão definidos em nome dos integrantes do território.

A multiterritorialidade é então apresentada por Haesbaert (2007, p.32-33) como uma das modalidades de territorialização diante de “múltiplos territórios” ou das “múltiplas territorializações”. No caso da multiterritorialidade estas territorializações são realizadas na “conexão flexível de territórios-rede multifuncionais, multi-gestonários e multi-identitários”, remetendo a uma “sobreposição lógica de territórios, hierarquicamente articulados, encaixados”. Esta sobreposição, na originalidade do conceito de multiterritorialidade, estaria associada a uma convivência de múltiplas escalas do espaço, mas no sentido estrito do espaço e não do território.

Assim, a multiterritorialidade contemporânea inclui uma revisita conceitual não apenas quantitativa, pela maior diversidade de territórios, mas também qualitativa, na medida em que se tem hoje a possibilidade de combinar a intervenção nesses territórios, tanto pela possibilidade de tele-ação mediada pela tecnologia (TICs ou robótica mediada pela TI), quanto pela intensificação da mobilidade física. (HAESBAERT, 2009). E diante deste domínio do território-rede

a perspectiva euclidiana de um espaço-superfície contínuo praticamente sucumbe à descontinuidade, à fragmentação e à simultaneidade de territórios que não podemos mais distinguir claramente onde começam e onde terminam ou, ainda, onde irão 'eclodir', pois formações rizomáticas também são possíveis. (HAESBAERT, 2004a *apud* HAESBAERT, 2007, p.37).

A multiterritorialidade trata então de permitir ao indivíduo a vivência de múltiplas formas de territorialidade, de forma simultânea (com o auxílio das TICs) ou sucessiva (diante da facilidade de mobilidade física). E assim favorecendo um novo tipo de "experiência espacial integrada" que inclui: uma dimensão tecnológico-informacional; uma compressão espaço-tempo de múltiplas "geometrias de poder" e; uma dimensão cultural-simbólica com a identificação territorial ocorrendo no/com o próprio movimento. (HAESBAERT, 2007).

Os conceitos moldados pelos dois autores têm em mente suas aplicações no âmbito da geografia, logo, visam sempre à existência material desse território. Assim, percebe-se que os aspectos da tecnologia foram considerados, porém, sumariamente explorados pelos autores no que se refere à possibilidade de virtualização desse território.

Não se pode dizer que as abordagens dos autores são opostas, nem tampouco dizer que são complementares. O que pode ser dito é que as duas abordagens são conscientes uma da outra, e que falam de uma mesma realidade, dinâmica, e que se constitui em seu próprio movimento. A noção de movimento, aliada ao processo histórico de territorialização, apresenta então as características de um conceito bastante consistente, mas um conceito que solicita reflexões diante do uso de tecnologias (explorado na seção que segue do presente estudo), mas também podendo ser vista diante de aspectos da sociedade da informação apresentada por Castells (2002) ou da vida líquida e fluida dos indivíduos, contextualizada por Bauman (2007), entre diversas outras possibilidades.

2.3 Virtualização e Contexto diante das tecnologias

Esta seção tem a finalidade de apresentar alguns conceitos que permitam uma melhor compreensão dos aspectos tecnológicos presentes na sociedade, que permeiam territórios, e

configuram novas práticas sociais. Desta forma, são trazidas definições acerca da virtualização e do contexto diante das tecnologias de informação.

2.3.1 Os conceitos do virtual

A palavra **virtual** é derivada do latim “*virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência” e pode ser entendida como aquilo “que existe em potência e não em ato” (LÉVY, 1996, p.5), isto é, aquilo que é virtual possui a potencialidade para se atualizar sem necessitar se concretizar efetiva ou formalmente. Usualmente o termo virtual remete a algo que utiliza as TICs, e sua possibilidade de comunicar e transacionar dados de forma remota, ou a distância; o que se aproxima da definição trazida por Shekhar (2006) ao afirmar que a palavra virtual tende a ser usada em referência às coisas que imitam os seus equivalentes “reais”, mas que são realizadas principalmente em meio eletrônico.

Um estudo mais aprofundado do termo foi realizado por Steil e Barcia (1999) que, em pesquisa bibliográfica, chegaram à definição de que

o atributo virtual é utilizado para designar uma lógica organizacional especialmente relevante quando as fronteiras de tempo, espaço geográfico, unidades organizacionais e acesso a informações são menos importantes, enquanto que o uso de tecnologias da comunicação e informação é considerado altamente útil. (STEIL e BARCIA, 1999, p. 3).

A partir dos anos 90, com a grande expansão do uso da internet, o conceito de organização virtual passou a ser utilizado, mas não de forma consolidada (CANO, 1999). Davidow e Malone (1993) apresentaram características essenciais de organizações virtuais, concebidas por girarem em torno da interconexão causal entre a globalização e a virtualidade. Para os autores, uma organização deste tipo enfatizava seus ativos não físicos, flexíveis e altamente adaptáveis ao uso extensivo do trabalho em equipes.

Partindo desses conceitos, derivações foram utilizadas para representar outras posturas teóricas, sendo verificado o uso do termo **virtualização**, como uma ampliação do termo virtual. Na acepção de Lévy (1996) a virtualização não se opõe ao real, mas é um fator que origina novas realidades particulares, e consegue trazer à organização da sociedade uma maior liberdade. A virtualização, portanto, pode se manifestar de diferentes formas, como no tele-trabalho, no mercado eletrônico, em comunidades virtuais, entre outras formas.

Esta realidade é o que permite a concepção de seres sociais que vivem no mundo virtual, ou seja, indivíduos que têm acesso à internet pelo uso de TICs e acesso às redes sociais, logo se constituindo em seres sociais (também) virtuais, capazes de apresentar

manifestações políticas, econômicas e culturais inclusive por este meio. Este exercício da individualidade no meio social virtual pode ser visualizado também no exercício de relações de poder e da projeção dessas relações no espaço. Como exemplo deste exercício do poder no cenário das redes sociais virtuais, pode ser verificado o caso da privação ao acesso de indivíduos em fóruns de discussão⁸, onde a censura de mediadores impede participações democráticas num espaço que poderia ser público.

Até então, diversos termos para definir o virtual foram encontrados na literatura apresentada no presente estudo. Por exemplo, foram trazidos os opostos em real-virtual (DEMATTEIS, 1997 *apud* SAQUET, 2007⁹), concreto-simbólico (LEFEBVRE, 1991), efetivo-potencial (LÉVY, 1996), real-imaginado (HAESBAERT, 2007), entre outros. O que de fato pode ser concluído nestas abordagens é que estes termos sempre estão colocados para dirimir a dicotomia entre o material e imaterial, e por esta razão, esta Tese adota um entendimento de virtual, como algo imaterial que é realizado na web, por meio das diversas TICs. Assim, dá-se foco a faceta daquilo que é virtual que seja mais relevante ao presente estudo.

2.3.2 Contexto na tecnologia

O contexto para a tecnologia, assim como para outras áreas de conhecimento, é um conceito complexo e de múltiplos entendimentos. Nesta seção apresentam-se as visões de duas pesquisas que abordam o conceito pelo ponto de vista fenomenológico, que “permite ver o indivíduo não apenas onde ‘está’, mas sim como ‘age’ e ‘sente’ durante a interação”. (CORSO; FREITAS; BEHR, 2011, p.1809).

A primeira pesquisa considerada é a de Dourish (2004) entendendo o contexto, diante do paradigma da ubiquidade (sumariamente, a integração contínua de computadores no mundo em que vivemos. (WEISER, 1991)). Na abordagem do autor, o termo contexto é utilizado com dois diferentes significados, podendo ser entendido à luz das perspectivas fenomenológica (social, interacionista) ou positivista (técnica, funcionalista). As teorias positivistas buscam reduzir os fenômenos sociais observados a essências ou modelos simplificados que capturam os padrões subjacentes. (DOURISH, 2004). Assim, o autor define o contexto sob a ótica positivista, como um problema de representação, podendo ser

⁸ Aqui está se considerando um Fórum de Discussão qualquer espaço na web onde seja permitida a realização de comentários de um sujeito nas publicações ou postagens de outro. Este Fórum pode existir em espaços virtuais com acesso controlado (como um Ambiente Virtual de Aprendizagem, por exemplo; mas também em ambientes de acesso aberto como um blog ou um site de um jornal na web, entre outros exemplos possíveis.

⁹ op.cit.

codificado e representado pelos sistemas. Os conceitos que Dourish (2004) traz evidenciam que o contexto, à luz desta lente de análise, diz respeito a tudo aquilo que representa o cenário, ou o ambiente de uso de sistemas ubíquos: local, identidade, ambiente, e tempo.

Já na perspectiva fenomenológica, para Dourish (2004), os fatos sociais são considerados como propriedades emergentes de interações, que não são previamente dadas, mas sim negociadas, contestadas, e subjacentes aos processos de interpretação e reinterpretação. Assim, o contexto sob a ótica fenomenológica, é apresentado pelo autor como um problema de interpretação, assim, o autor demonstra a preocupação com o que o contexto significa para o indivíduo e como ele pode ser codificado. No modelo interacional de contexto que Dourish (2004, p. 6) busca propor, “o contexto não é somente algo que descreve um cenário, é alguma coisa que as pessoas fazem. É uma realização, ao invés de uma observação, um resultado ao invés de uma premissa”. A argumentação do autor é feita em cima de discordâncias do conceito positivista, e considerando o contexto como uma característica da interação, interessada em elaborar o significado de uma atividade, buscando ligar os conceitos de ação e significado ao conceito de prática.

A segunda pesquisa considerada é a de Tamminen et al. (2004) que, a fim de entender os ambientes urbanos móveis de computação consciente, realizaram um estudo empírico com cidadãos finlandeses, objetivando identificar diferentes aspectos de contexto móvel criado e mantido por ações situadas desses indivíduos na vida cotidiana. Os autores definem o contexto também numa ótica fenomenológica, sendo determinado por situações carregadas com “diferentes recursos de ação: motivos, planos, outras pessoas, computadores móveis, e semelhantes”, e assim, dão especial atenção ao estudo da natureza interacional e situada dos contextos móveis. (TAMMINEN et al., 2004, p. 136).

Por meio de observação a atividades cotidianas em área metropolitana, os pesquisadores identificaram cinco características dos contextos móveis, quais sejam: **atos situacionais planejados** (relativos a planos mentais de navegação, que por situações diversas podem exigir mudanças de contexto), **espaços pessoais e de grupo** (derivados de necessidades reais de espaços específicos para cada situação), **navegação em espaços urbanos** (verificada na dificuldade de se definir rotas urbanas, mas que podem ser auxiliadas pela interação social), **tensões temporais** (vendo a relação do indivíduo com o tempo nos estágios de aceleração, antecipação, abrandamento e parada; a fim de proporcionar simultaneidade por meio dessas relações) e **multi-tarefa** (relativa à capacidade limitada de interação das pessoas com os recursos disponíveis). Estas características podem ser vistas

como a soma de diferentes recursos e ações pelas quais os contextos são construídos e apoiados.

Assim, o contexto ganha importância na construção do presente estudo, uma vez que qualifica o olhar para o território, dando especial destaque às pessoas desse território ao interagirem com as tecnologias e com outras pessoas. Diante desta realidade, verifica-se a utilidade do estudo do contexto em propostas que envolvam a tecnologia e a ação humana, mas principalmente naqueles onde a dimensão espacial esteja sendo observada.

Verifica-se que as visões teóricas até então apresentadas vêm de áreas distintas, mas acredita-se que possam ser teoricamente aproximadas, uma vez que na prática dificilmente são dissociadas. Assim, o próximo capítulo desta Tese apresenta o modelo de estudo elaborado para a pesquisa, bem como os objetos e teorias que auxiliaram as análises dos dados coletados.

3. MODELO DE ESTUDO

Inicialmente vale ressaltar que o estudo do território, da forma como está sendo proposto, envolve elementos que **caracterizam** o território, e aspectos que permitem a **análise** dessas características. Até agora foram apresentados no presente estudo dois blocos teóricos, de duas áreas de conhecimento distintas (geografia e administração), e que inicialmente não se relacionam teoricamente. Porém, na presente Tese, faz-se um esforço conceitual para aproximá-las. Por esta razão, o presente capítulo traz o modelo de estudo da pesquisa, apresentando algumas perspectivas teóricas que permitem um aprofundamento analítico sobre os resultados da pesquisa (e não somente teorias que aumentem a variabilidade de tipos de elementos a serem analisados).

Entende-se que seja possível a aproximação das áreas (geografia, administração, e também da gestão dos sistemas de informação), uma vez que, apesar da estranheza de alguns dos conteúdos aplicados de cada área, as três pertencem à grande área social aplicada, fato que as une, verificando-se isso principalmente ao observarmos a importância da tecnologia nas mudanças de uma sociedade. Entendendo que a tecnologia é um ator bastante presente na sociedade atual e nas relações que a constitui, então se percebe que o conceito de território pode ser explorado por esta ótica.

Na perspectiva geográfica o conceito de território abarca muitos aspectos, inclusive a realidade das tecnologias, e o impacto dessas nas relações pessoais no território. Todavia, a presente Tese deseja resguardar a amplitude do olhar trazida pela geografia, mas dará enfoque especial nos aspectos da gestão e do uso de tecnologias. Assim, está sendo utilizado o conceito de ‘território virtual’ ou “território (do) virtual” para anunciar que se está observando um território que utiliza as TICs na mediação de relações interpessoais e interterritoriais. E, além disso, um território onde as TICs também são atores finalísticos nas relações, ou seja, onde existem interações entre os sujeitos e as tecnologias, e essas interações nem sempre visam à comunicação com outra pessoa.

Destaca-se uma citação trazida na pesquisa de Santos (2011), que também permite ilustrar a realidade em que o presente estudo se insere:

Quando assisto televisão, ou me correspondo por e-mail, o entorno pode não importar muito à medida que estou mergulhado no drama que assisto ou nas palavras que escrevo. Mas um novo sentido de lugar emerge dessa mesma circunstância: ‘espaços virtuais’, como chamados, acompanhados das discussões sobre ‘realidade virtual’. Ao habitar um lugar virtual, tenho a impressão clara que as pessoas com as quais me comunico, ou aquelas a que assisto, embora não

fisicamente presentes, apresentam-se no entanto a mim, e eu a elas [...]: pareço compartilhar o ‘mesmo espaço’ com outros que estão de fato posicionados em algum outro lugar no planeta. (CASEY, 1997 *apud* SANTOS, 2011, p.76¹⁰).

Desta forma, pretende-se dar um olhar mais preocupado com as tecnologias no território, logo, aos aspectos virtualizados pela tecnologia nesse território. Para isso, são apresentados os elementos que constituem esse ‘território virtual’ e, em seguida, as perspectivas teóricas com as quais será analisado este território.

3.1 Elementos de constituição do ‘território virtual’

A proposta de estudo de um ‘território virtual’ inicia por sua caracterização, que parte das definições existentes acerca do território tradicional. Uma primeira, mas essencial distinção daquilo que é virtual está em que, atualmente, transmitir informações para um servidor de dados, permitindo a criação de um “endereço” virtual (email), não é tarefa difícil, nem onerosa. Além disso, existe (por enquanto) ampla disponibilidade de domínios para hospedar sites, fato que minimiza a possibilidade de conflito, ou a necessidade de algo semelhante à “conquista de um território zona” por conta da escolha de um nome para identificar o site. Esta realidade se mostra de suma importância na análise de um território, uma vez que, diferente do território presencial, um ‘território virtual’ remete à troca da lógica do **ou/ou** (justaposição, sucessão), para a lógica de **e/e** (sobreposição, simultaneidade) (DELEUZE; GUATTARI, 1996), fato que também é percebido na proposta da multiterritorialidade. (HAESBAERT, 2004; 2007).

No que tange a essa mudança de lógica diante da dinâmica territorial (processos de T-D-R), é possível considerar inicialmente os quatro grandes fins ou objetivos da territorialização trazidos por Haesbaert (2007, p.28), quais sejam:

1) abrigo físico, fonte de recursos materiais e/ou meio de produção; 2) identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria construção de fronteiras); 3) controle e/ou disciplinarização através do espaço (fortalecimento da ideia de indivíduo através de espaços também individualizados, no caso do mundo moderno) e; 4) construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações).

Ao pensarmos nesses fins/objetivos para um ‘território virtual’, verifica-se que o **primeiro fim/objetivo** da territorialização proposto por Haesbaert (2007) tem sua aplicação bastante restrita, uma vez que a categoria que mais diferencia um ‘território virtual’ de um

¹⁰ CASEY, E. S. **The Fate of Place: A Philosophical History**. Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press, 1997 *apud* SANTOS, 2011.

território tradicional seja a dimensão da Natureza, por conta da característica eminentemente material desta. Todavia, imagina-se que este primeiro fim/objetivo possa ser visto na exploração do ‘território virtual’ enquanto “meio de produção”, se verificado, por exemplo, o setor de *software* e sua característica de desenvolvimento global compartilhando informações pela *web*. O **segundo fim/objetivo**, de “identificação ou simbolização de grupos” pode ser considerado, contudo, os “referentes espaciais” não devem ser considerados no sentido estrito da palavra, uma vez que, para isso, seria necessário entrar numa discussão conceitual do que seja esse espaço de referência. E nessa discussão considerar, inclusive, a dificuldade de identificação e construção de fronteiras no ‘território virtual’.

O **terceiro fim/objetivo** talvez seja o que mais se adapta a um ‘território virtual’, haja vista a marcante potencialização das estruturas de “controle e/ou disciplinarização” que o uso das TICs permite. E, por fim, o **quarto fim/objetivo**, de “construção e controle de conexões e redes” pode ser visto no ‘território virtual’ uma vez que lida com características materiais (pessoas e mercadorias) e imateriais (informações) deste território. As características materiais são vistas diretamente, e as imateriais podem ser visualizados com simplicidade em qualquer banco de dados ou aplicativo virtual, criado por uma linguagem de programação que traz suas funções e informações. Além disso, como este fim/objetivo se refere diretamente a “construção e controle de **conexões** e redes”, a característica da comunicação se faz presente, e a presença das TICs neste processo são indiscutíveis.

Desta forma, uma percepção que se traz no presente estudo é de que estes fins/objetivos não precisam ser “acumulados e/ou distintamente valorizados ao longo do tempo”. Assim, acredita-se ser importante observar um ‘território virtual’ contemplando as definições acima. (HAESBAERT, 2007, p.28).

Retomando a lógica territorial apresentada por Saquet (2007), verifica-se que a continuidade se dá na não-continuidade e na própria descontinuidade, que contém em si, elementos do momento e da totalidade anteriores. Isso não leva necessariamente a uma lógica evolutiva, mas sim a uma lógica de continuidade, onde é possível entender que **o velho é recriado no novo** e permanece, parcialmente, nele. Assim, quando se parte para a análise de uma nova realidade, é importante ter em mente que nela conterão elementos de uma realidade mais antiga, por mais radicais que tenham sido as mudanças que permitiram a condução ao que hoje é real. (SAQUET, 2007).

A lógica da evolução tecnológica segue este princípio quando uma tecnologia adapta ou recria práticas, mas logo é superada por sua própria criação que leva a novas práticas.

Quando se olha para o desenvolvimento tecnológico, verifica-se que o cotidiano é impactado, e em cada sociedade este impacto é diferente, como pode ser visto, por exemplo, nos estudos de Tamminem et al. (2004) ao considerarem as ações situadas com a tecnologia na vida cotidiana. O fato é que cada sociedade se apropria e produz sua realidade em relação às tecnologias, segundo concepções próprias, numa relação (i)material, concreta e abstrata, teórica e prática; mas entendendo a prática no sentido trazido por Wenger (1998 *apud* DOURISH, 2004)¹¹, ou seja, enquanto processo em que se experiencia o mundo, e onde o engajamento com ele é significativo para o indivíduo.

Ao se trazer à análise ainda outros fatores sociais e tecnológicos, é essencial adotar uma postura sempre adaptada à realidade que se está estudando, no caso à brasileira. A complexidade envolvida na relação entre movimento do pensamento e o real, exige cuidado para que não se veja e compreenda o Brasil, em suas especificidades, com um olhar e um método eurocêntricos ou da realidade hegemônica. E mesmo dentro do Brasil, “é fundamental ajustar, rever, reelaborar as abordagens, com o real dos Brasis”. (SAQUET, 2007, p.157).

Por exemplo, falar igualmente da dimensão do tempo, que parecer ser o mesmo para todos, pode ser um grande equívoco, uma vez que “o tempo do relógio é um tempo socialmente organizado, construído, de coerção e controle, regulação”, mas que também contém as mudanças da natureza, e que não desliga o homem de sua natureza exterior. Logo, o tempo é diferente em cada contexto, pois “é vivido em diferentes momentos e de diferentes formas e intensidades”. (SAQUET, 2007, p.175).

Esta sensibilidade frente ao fator humano, complexo por natureza, é o que se espera da tecnologia numa abordagem de contexto centrada na visão fenomenológica de Dourish (2004). Por outro lado, na abordagem territorial tradicional, falar em território remete a um sentido de domínio e pertencimento (HAESBAERT, 2007), e isto ainda é um grande desafio no sentido tecnológico, em que os ambientes são descartáveis, bem como algumas identidades criadas virtualmente o são.

Como afirma Haesbaert (2009), no limite de um território que só existe no imaginário das pessoas, ter-se-á somente territorialização sem território, como já citado no exemplo da “Terra Prometida” dos judeus. Neste sentido, uma representação de ‘território virtual’ que existe somente em potência ou em conceito (LÉVY, 1996), também seria apenas territorialidade. Porém, esta situação também é vista como um caso limite nesta proposta, onde se está considerando que um território absolutamente ‘virtual’ (que só acontece na web,

¹¹ WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998 *apud* DOURISH, 2004.

como o *Second Life*, por exemplo), não deixa de existir no presente, logo, não deixa de ser *real* (em oposição àquilo que seja virtual e só exista em potência). Pode ser que se esteja apresentando aqui uma variante do conceito de território-rede apresentado por Haesbaert (2007), mas é neste ponto que se justificam as elaborações teóricas: na promoção de futuras diferenciações ou aprofundamentos conceituais, se for o caso.

Acredita-se que a consideração de uma ‘territorialidade virtual’ (ou identidade do indivíduo em relação a um ‘território virtual’) venha a compor uma categoria importante de análise, tanto na esfera política, quanto econômica e cultural. Nesta linha, Haesbaert (2009) traz uma dificuldade (política) da abordagem territorial onde sempre se quer atribuir a cada identidade nacional ou étnica um território específico para existir e se reproduzir. Concretamente, esta dificuldade está em frente a uma impossibilidade espacial de acolher de forma individualizada a todas as manifestações políticas e culturais que estão em busca de resgatar ou apresentar uma identidade. Neste processo extremo de exclusão, o autor fala no Estado perdendo um controle que possuía no passado, e criando “espaços de exceção”, ou seja, espaços onde a legislação estatal não funciona, como, por exemplo nos campos de refugiados.

Sob certa ótica esta realidade também pode ser vista em alguns aplicativos na web, onde as regras sociais e legislação podem ser diferentes como, por exemplo, no *Second Life* ou outro metaverso¹². E esta realidade também pode ser vista em espaços como as redes sociais virtuais, que compartilham informações, independente da origem das mesmas, e onde a criação de novas *formas ético-políticas*, sejam virtuais ou materiais, devem tentar **amenizar a dominação** econômica, cultural e política que não corresponda às aspirações, aos desejos e às necessidades da sociedade, nas ideias de Antonio Gramsci, como assevera Saquet (2007).

Um fato que ilustra esse tipo de manifestação é trazido no filme *Encontro com Milton Santos: O Mundo Global Visto do Lado de Cá*, onde o uso de TICs conectadas à internet possibilitou a manifestação de um “espaço de exceção” frente à dominação territorial, por meio do site Youtube. Em relato Ailton Krenak (líder indígena) diz que

o exemplo da câmera [pausa], de poder fazer uma imagem animada, de poder transmitir uma imagem dessas [pausa]; ela tem a importância que os Axaninca (tribo indígena), no alto do Rio Juruá demonstraram quando eles conseguiram botar para o mundo inteiro uma situação de risco que a floresta estava correndo com a entrada de madeiras, de invasão no território deles, mandando uma mensagem pra rede, com imagem do que estava acontecendo, com texto [pausa], mobilizou gente no mundo inteiro. (TENDLER, 2006).

¹² Um local simulado da interação social, onde acontecem relações econômicas e manifestações culturais (PEREIRA, 2009).

Esta referência ao virtual, criada pelos denunciadores da ilustração acima tratada, pode configurar uma forma de amenizar a dominação vista no território presencial, por meio de uma territorialização virtual. Neste caso, o uso de TICs auxilia a amenizar a dominação econômica no “espaço de exceção”, e mudando a “forma ético-política” vista na prática (apesar desta prática ser adversa às regras do Estado).

As definições geográficas sobre o conceito de território não têm foco direcionado a algum nível ou local específico da sociedade, todavia, considera-se necessário que exista alguma definição para a delimitação das características do *locus* de análise focado. Desta forma, faz-se necessário destacar que o modelo de estudo que está sendo apresentado não está sendo delineado para ser conduzido necessariamente em uma rede social virtual, como realizado por Rebs (2009) também utilizando o termo ‘território virtual’. Mas o modelo de estudo é delineado sim, para que tenha como *locus* as práticas que ocorrem em um ambiente organizacional que têm interações mediadas pelo uso de TICs, se caracterizando uma rede social, mas não necessariamente virtual. Para afirmar isso, têm-se como base as definições de Gabriel (2010), dizendo que

[...] redes sociais tem a ver com pessoas, relacionamento entre pessoas [...] tem a ver com ‘como usar as tecnologias’ em benefício do relacionamento social. A essência das redes sociais é a comunicação, e as tecnologias são elementos catalisadores que facilitam as interações e o compartilhamento comunicacional. [...]. Podemos definir uma rede social como ‘estrutura social formada por indivíduos (ou empresas), chamados de nós que são ligados (conectados) por um ou mais tipos específicos de interdependência, como amizade, parentesco, proximidade/afinidade, trocas financeiras, [...]’. Dessa forma, tanto on-line quanto off-line, há diversos tipos de redes sociais, conforme o tipo de interdependência que elas desenvolvem (GABRIEL, 2010, p.194-196).

Assim, no presente estudo, os elementos a serem analisados serão práticas organizacionais em uma porção territorial política do Brasil: o Estado do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, o foco estará sobre as IFES deste Estado e a forma como estas promovem a gestão das tecnologias ao atuarem com EAD. Na seção que segue é apresentada a perspectiva analítica que recairá sobre estes elementos no modelo de estudo.

3.2 Perspectivas de análise do território

Ciente da dinâmica territorial, verificada no movimento dos seus atores materiais e imateriais, pretende-se que o modelo de estudo que está sendo apresentado receba um olhar analítico da mesma forma dinâmico. E, além disso, um olhar que permita perceber essa

dinâmica se (re)construindo a cada instante em seus processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Entretanto, esta pretensão é acompanhada de um olhar complexo, que considera a realidade e emergência do contexto analisado, dando voz às relações históricas estabelecidas e aos aspetos sociais e materiais entrelaçados na prática. Assim, são apresentadas as perspectivas do TempoEspaço e da Sociomaterialidade, enquanto visões que permitem um aprofundamento analítico acerca desse ‘território virtual’.

3.2.1 Relação entre espaço e tempo: o TempoEspaço

Por serem muitos os autores que abordam a relação espaço-tempo, entende-se que a escolha de um autor privaria muitas outras perspectivas. Assim, inicia-se a apresentação deste tema explorando o trabalho de Santos (2011) que tratou de abordagens sobre esta temática, sendo possível encontrar muitas perspectivas teóricas, além de resultados empíricos sobre uma pesquisa no assunto. De forma bastante ampla, o foco da autora esteve em explorar o trabalho móvel, argumentando que na contemporaneidade “o trabalho adquiriu a possibilidade de ser realizado ‘a qualquer hora e em qualquer lugar’ e que, particularmente, pode ser realizado em movimento, enquanto a pessoa que trabalha desloca-se de um lugar a outro”. (SANTOS, 2011, p.8). E, por conta da necessária interação tecnológica deste tipo de trabalho, tem seu foco próximo do pretendido para esta Tese.

Tendo como linha o referencial teórico selecionado pela autora, e aprofundando nas temáticas mais relevantes a esta Tese, a consideração inicial que se faz é sobre a impossibilidade de promover reflexões de forma separada tratando dos elementos tempo e espaço. É por meio destes dois aspectos da vida social que se faz possível contextualizar um processo histórico, localizando a ocorrência de seus fenômenos. Cientes disso, May e Thrift (2001 *apud* SANTOS, 2011)¹³ trazem o termo *timespace* (TempoEspaço) na tentativa inibir qualquer indissociação entre estas duas dimensões. Todavia, esta associação é trabalhada desde antes da obra dos autores como, por exemplo, na obra de Huggett (1999), que apresenta diversas perspectivas teóricas sobre a concepção do espaço, e marca historicamente esta transição do espaço para o espaço-tempo.

Em uma abordagem bastante amparada em conceitos da física, o autor afirma que “o espaço é uma coleção de possíveis lugares, e o tempo uma coleção de possíveis instantes”, assim, quando se pensa em um espaço-tempo, está se pensando em um recorte do “espaço-

¹³ MAY, J.; THRIFT, N. **TimeSpace: geographies of temporality**. London: Routledge, 2001, *apud* SANTOS, 2011.

em-um-instante”. (HUGGETT, 1999, p.189). (tradução minha). Estes recortes do espaço-tempo são vistos como **pontos**, que quando relacionados a alguma ocorrência, são conhecidos como **eventos**.

O evento seria então a unidade espaço-temporal mínima, e a separação entre dois eventos traçaria uma linha espacial e temporalmente definida. (HUGGETT, 1999). Afastando esta relação da física, e aproximando-a das ciências sociais, pode-se perceber que esta linha entre dois eventos representa um processo histórico, carregado de elementos e relações sociais e materiais. A consideração deste tipo de aproximação é explorada por May e Thrift (2001), trazendo uma compilação de alguns ensaios que abordam diferentes modos contemporâneos de se teorizar TempoEspaço. Os autores afirmam que

o conceito de TempoEspaço baseia-se no fato de que, assim como se reconheceu que a natureza e a experiência do tempo social são múltiplas e heterogêneas, a construção do tempo social também é múltipla e dinâmica e que para compreender tal constituição é necessário explorar questões da prática social em domínios inter-relacionados, cada um deles constituído espacialmente. (MAY; THRIFT, 2001 *apud* SANTOS, 2011, p.22).

May e Thrift (2001) dizem serem quatro estes domínios inter-relacionados da prática social: 1) horários, calendários e ritmos; 2) sistemas de disciplina social; 3) instrumentos e dispositivos; e 4) textos (que podem ser entendidos como veículos de translação, voltados a atribuir sentido social para as novas conceituações de TempoEspaço). E estes domínios são aproveitados por Santos (2011) enquanto categorias de análise na apresentação de seus resultados, abordando a ‘*Construção de TempoEspaço de Trabalho Móvel*’ de forma uma sistemática, e que facilita a leitura de suas análises. As relações feitas em suas análises pela autora são importantes para o presente estudo, uma vez que visam, assim como esta Tese, a relação do indivíduo com as dimensões tempo e espaço.

No que tange aos *horários, calendários e ritmos*; a autora aborda o tempo socialmente construído em função, por exemplo, do “ciclo do dia, do ritmo das estações e dos ritmos do corpo”. (SANTOS, 2011, p.262). Na investigação do trabalho móvel foi verificada uma adequação dos ritmos da vida, em função dos ritmos do trabalho, com reflexos fisiológicos como dificuldades relacionadas ao sono, perda de peso e cansaço físico decorrente do excesso de deslocamentos. Diante dos relatos de seus entrevistados a autora conclui que as inter-relações de tempo e espaço – verificadas nos deslocamentos e trocas de ritmos decorrentes do trabalho – sofrem mudanças ao longo da vida do trabalhador.

Ao analisar os *sistemas de disciplina social*, é abordado o sentido de tempo construído em determinados lugares, como a fábrica, o escritório ou em casa. Foram identificados, na literatura e na investigação, aspectos como a vigilância na apropriação do tempo do trabalhador por parte do empregador, através da criação de regras de prestação de informações associadas ao suporte da tecnologia. Estas regras dissolvem a questão espacial em nome de ganhos com eficiência, produtividade, custo, escala, sincronização e infraestrutura. Outro aspecto destacado sobre este domínio está relacionado com a disciplina promovida pelo sistema de organização e controle dos processos de viagens aéreas, por exemplo, que exige dos indivíduos a chegada antecipada aos aeroportos, para o processamento adequado dos embarques.

Quando trata dos **instrumentos e dispositivos**, são destacados os usos de objetos que dão sentido ao tempo construído, como o relógio e o telefone, por exemplo. Na realidade do trabalho móvel, o telefone móvel celular e o computador portátil foram vistos como dois objetos intensamente presentes, todavia, outros instrumentos e dispositivos como o despertador, o *pen drive* e o próprio avião, também foram considerados. Tem especial destaque na abordagem da autora o telefone móvel celular, por ter o potencial de marcar o sentido de tempo e espaço do indivíduo.

Considerando os **textos**, sejam eles impressos, orais ou eletrônicos, a autora destaca a importância dos mesmos para o modo como o indivíduo age no TempoEspaço. Na análise deste domínio a pesquisadora solicitou que os entrevistados refletissem acerca dos significados de tempo e espaço, encontrando formas particulares de pensar com estas dimensões. Dentre estas, surgiram significados que indissociam os dois termos, mas também aqueles que os relacionam com a atividade desempenhada, e com a experiência vivida neste espaço-tempo.

Em sua seção seguinte de resultados, quando aborda o **‘Trabalho “a qualquer hora e em qualquer lugar”?’**, a autora define que o trabalho móvel “tem em sua constituição básica o envolvimento constante de duas relações: uma pessoa presente nos espaços pesquisados, e realizando uma atividade de trabalho”. Estas são relações, respectivamente, entre pessoa e lugar, e pessoa e trabalho; ou pessoa-lugar-trabalho como trata a autora. Argumentando que o trabalho móvel “acontece no aeroporto e no avião, quando, entre outras entidades, destacadamente, o corpo, o lugar, a natureza, o objeto e o Outro estão envolvidos com o mesmo programa de ação da pessoa que trabalha”, a autora sugere que “não é possível que se trabalhe ‘a qualquer hora e em qualquer lugar’ no que se refere ao trabalho móvel que

acontece no aeroporto e no avião”, uma vez que esta confluência de fatores não pode ser feita ‘a qualquer hora e em qualquer lugar’, em função da indisponibilidade de algum dos fatores, ou da indisposição de algum dos mesmos. (SANTOS, 2011, p.292).

Diante desses resultados, é destacada a complexidade da análise dos relacionamentos de TempoEspaços. Com outras visões, também complexas destes relacionamentos, outros autores já trazidos nesta tese consideram a indissociação de espaço e tempo, como Harvey (2007), Haesbaert (2007) e Saquet (2007; 2009); contudo, a construção sistemática feita por Santos (2011) possibilitou aprofundar o entendimento sobre os TempoEspaços no contexto brasileiro.

3.2.2 A sociomaterialidade

Nesta seção, as elaborações teóricas de Orlikowski (2007) e Cecez-Kecmanovic *et al.* (2011) são apresentadas de forma sistemática, visando refletir a emergência da sociomaterialidade nos estudos organizacionais. O ensaio intitulado “*Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work*” foi escrito pela pesquisadora Wanda J. Orlikowski, do *MIT Sloan School of Management*, e publicado na revista *Organization Studies*, (v.28, n.9, 2007). O ponto de partida da argumentação deste ensaio está na premissa de que as organizações de hoje em dia estão indissolivelmente ligadas à materialidade, e que esta relação não está suficientemente refletida nos estudos organizacionais, os quais tendem a ignorá-la, tomá-la como certa, ou tratá-la como um caso especial.

A autora traz o conceito de sociomaterialidade, defendendo “o ‘entrelaçamento recursivo’ do social e do material na vida cotidiana”, no âmbito das organizações. Em sua argumentação, diz que o contexto do seu estudo se dá nas ideias limitadas do campo organizacional, que, tradicionalmente, tem “negligenciado as maneiras pelas quais a organização está ligada às formas materiais e aos espaços por meio dos quais os seres humanos agem e interagem”. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1435). (tradução minha).

O interesse da autora no artigo tem então dois focos: primeiro, argumentar que nossas formas primárias de lidar com a materialidade nas pesquisas organizacionais são conceitualmente problemáticas e; segundo, propor uma abordagem alternativa que coloca a materialidade como constitutiva da vida cotidiana. E o que justificaria este interesse é uma necessidade de entender as formas contemporâneas de organização, constituídas por tecnologias múltiplas, emergentes, em mudança, e interdependentes.

Diante da motivação posta, a autora apresenta duas formas (e consequentes desdobramentos) de lidar com a materialidade em estudos organizacionais, que num formato sistemático, são apresentadas da seguinte forma:

- 1) Estudos que desconsideram, minimizam ou tomam como certa a materialidade das organizações;
- 2) Estudos específicos de casos de adoção, difusão e uso da tecnologia, inter e intra organizações; porém gerando dificuldades conceituais de lidar de forma amplamente com a materialidade na pesquisa organizacional;

São estas dificuldades:

2a) Ver a adoção, difusão e uso da TI como fenômenos distintos e separados, considerando a materialidade ocasionalmente, por exemplo, quando surge uma nova TI. Faz com que se perca a noção de que cada prática organizacional é sempre vinculada com a materialidade;

2b) Os estudos de adoção, difusão e uso da TI trazem perspectivas limitadas e limitantes, centradas somente nos efeitos da TI (visão técnico-cêntrica, interessada em como a TI potencializa as ações humanas) ou somente na interação com a TI (visão humano-cêntrica, preocupada com a forma com que o homem cria sentido e interage com a TI).

A crítica principal está em que o item 2a, funcionalista e instrumentalista, presume uma TI estável, homogênea e previsível, que ignora como a tecnologia está ligada a influências históricas e culturais. Já no item 2b, a crítica está nesta visão reducionista que minimiza o papel da TI em si, que sai de vista na preocupação com o social. Desta forma, tais concepções remetem a uma visão de que os estudos organizacionais consideram o social e o material, porém, privilegiando aspectos humanos ou tecnologias, não os ligando numa reciprocidade mútua que considere que “o social e o material são intrinsecamente relacionados - não há social que não é também material, e nenhum material que não seja também social”. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1437). (tradução minha).

A autora afirma que algumas abordagens particulares como, por exemplo, a *actor-networks* (CALLON, 1986¹⁴; LATOUR, 1992¹⁵; 2005 *apud* ORLIKOWSKI, 2007), vêm

¹⁴ CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc Bay. In: LAW, J. **Power, action and belief: A new sociology of knowledge?** London: Routledge, 1986 *apud* ORLIKOWSKI, 2007.

¹⁵ LATOUR, B. Where are the missing masses? Sociology of a few mundane artefacts. In: BIJKER, W; LAW, J. **Shaping technology, building society: Studies in sociotechnical change.** Cambridge: MIT Press, 1992, *apud* ORLIKOWSKI, 2007

conseguindo considerar o social e o material em um mesmo registro, sem recair em um dualismo limitante, que os trata como fenômenos separados mesmo que estejam interagindo. O mérito dessas abordagens está em buscar uma reconfiguração da noção de agência, que conforme Orlikowski (2007) não é uma característica inerente aos seres humanos, mas uma capacidade realizada através das associações de atores (humanos ou não humanos). Sendo assim, não é ‘uma capacidade de agir’, definida *a priori*, mas ‘a capacidade de agir’ que é descoberta quando se estuda como mundos vêm a ser construídos. (COOREN; TAYLOR; VAN EVERY, 2006 *apud* ORLIKOWSKI, 2007¹⁶).

Finalizando sua argumentação, Orlikowski (2007, p.1438), (tradução minha) sugere que se pode ter uma “visão analítica considerável” se o material e o social deixarem de ser vistos como esferas independentes da vida organizacional, substituindo a ideia de “materialidade como ‘substância pré-formada’ por meio de ‘relações realizadas’”, pela ideia de um “entrelaçamento recursivo entre material e social” que surge num contínuo (*ongoing*), numa “prática situada”. Isto feito, poder-se-ia caracterizar o entrelaçamento constitutivo do social e material, da forma como estes surgem no contínuo de práticas situadas. Desta forma, é proposta a mudança da visão das práticas organizacionais enquanto "**práticas sociais**" (que reforça a ideia de que o material não é intrínseco à organização), para a visão das práticas organizacionais enquanto "**práticas sociomateriais**", permitindo expressar por meio da linguagem o entrelaçamento constitutivo do social e do material na vida organizacional cotidiana.

A fim de apresentar evidências do conceito de sociomaterialidade, Orlikowski (2007, p.1438) traz dois exemplos empíricos de como se pode começar a examinar o entrelaçamento constitutivo, caracterizando as práticas sociomateriais. O primeiro exemplo trata da busca de informações mediada pelo motor de busca do Google (que traz resultados diferentes a buscas feitas em momentos e locais diferentes), e o segundo exemplo trata da comunicação móvel em uma empresa de investimentos (onde os funcionários, usuários assíduos de *Blackberrys*, dado seus envolvimento com esta Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC), tornam cada vez mais turvo o limite entre o trabalho e não-trabalho, apresentando conflitos entre os desejos, individuais e coletivos, sobre suas disponibilidades).

A análise feita sobre o motor de pesquisa do Google ilustra bem o entrelaçamento constitutivo, uma vez que o motor “varre” constantemente a *web* procurando pesquisas que

¹⁶ COOREN, F; TAYLOR, J; VAN EVERY, E. **Communicating as organizing**: Empirical and theoretical explorations in the dynamic of text and conversation. Mahway: Lawrence Erlbaum, 2006, *apud* ORLIKOWSKI, 2007.

estão sendo realizadas, e assim vai montando um *ranking* (o *PageRank*), como uma forma de popularidade dessas buscas. Esta é uma evidência de como os fatores humanos e tecnológicos interagem e geram resultados constituídos pela “performatividade de computadores, redes, *software*, algoritmos, diretórios, bancos de dados e infraestrutura; uma vez que esta é promulgada pela agência humana inerente ao seu *design*, construção e operação”. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1445). (tradução minha). Este processo une um conjunto de buscas, promovendo um agrupamento de ações individuais, que se desfaz rapidamente, mas deixa um resultado naquele momento.

E não somente no processo de busca se verifica a sociomaterialidade, mas também nos impactos deste entrelaçamento que é, ao mesmo tempo, emergente e contingente. Ou seja, surge da prática e impacta a prática; surge do material e impacta o material. A autora afirma que “a performatividade do agrupamento sociomaterial [*sociomaterial assemblage*] é, portanto, passageira, frágil e fragmentada, o que implica incerteza e risco, produzindo resultados intencionais e não intencionais”, criando novos sentidos e (re)construindo constantemente a realidade organizacional potencializada pelos atores tecnológicos. E, por fim, a autora conclui seu ensaio reforçando que as recentes abordagens da sociologia material, e dos estudos em ciência e tecnologia, oferecem vocabulários e orientações úteis para que se possa explorar a materialidade inserida na prática organizacional. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1445). (tradução minha).

Observa-se que, frente aos conceitos e exemplos trazidos na abordagem de Orlikowski (2007), a sociomaterialidade está mais para um princípio (ou premissa), do que para um conjunto que prescreva práticas. A visão proposta é de que “reconheçamos que todas as práticas são sempre e em todos os lugares sociomateriais, e que esta sociomaterialidade é constitutiva, moldando os contornos e as possibilidades” nas organizações. Sendo um aspecto da prática, naturalmente, não se dissocia nas relações cotidianas, senão somente na análise destas. Como reforça a autora, estas relações são constituídas de vínculos “profundamente consequentes aos tipos de realidades organizacionais que estão sendo produzidos”, e notadamente entrelaçados nas relações entre humanos e tecnologia. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1444-1445). (tradução minha).

Percebe-se no ensaio de Orlikowski (2007) o indicativo para um tratamento restrito da realidade tecnológica no ambiente organizacional, que seria possível de ser colocado em prática somente em alguns casos, mas não em todos. Todavia, a operacionalização de um processo de pesquisa não é alvo da autora (nessa publicação), que dá crédito a outras

abordagens, como, por exemplo, a Teoria Ator-Rede também resgatada e ilustrada por Santos (2011).

A chamada para artigos publicada por Cecez-Kecmanovic *et al.* (2011) para o periódico *MIS Quarterly*, contextualizou a necessidade de publicações que abordassem o entrelaçamento dos aspectos sociais e materiais dos Sistemas de Informação (SI) e das organizações, bem como publicações que trouxessem formas de pesquisar, compreender e conceituar a sociomaterialidade desses SI e dessas organizações. O grande propósito desta chamada esteve em “explorar novas formas de ver e teorizar Sistemas de Informação nas organizações e na sociedade, inspiradas e permitidas por uma visão de mundo sociomaterial emergente”. A expectativa era de artigos que apresentassem “novas metodologias de pesquisa que não se baseiem em dicotomias convencionais entre idealismo e materialismo, subjetivismo e objetivismo”. (CECEZ-KECMANOVIC *et al.*, 2011, p.1). (tradução minha).

Na introdução desta chamada de artigos são citados autores que abordam a temática da sociomaterialidade atualmente. E como ponto inicial, destaca-se a afirmativa de Barad (2007) dizendo que “a noção de sociomaterialidade implica que as coisas, tecnologias, pessoas e organizações não têm significado inerente, limites, ou propriedades determinados”. Refletir acerca desta afirmativa faz com que se excluam julgamentos antecipados dos resultados da interação entre humanos e tecnologias. Assim, da mesma forma como apresentou Orlikowski (2007), a pesquisa organizacional poderá considerar os aspectos materiais e sociais constitutivamente emaranhados, separando-os apenas analiticamente.

Nesta perspectiva, o objetivo dos estudos da sociomaterialidade está em tentar entender os significados temporais, limites e propriedades continuamente (re)produzidos no entrelaçamento de tecnologias, pessoas e organizações (PICKERING, 1995; PICKERING; GUZIK, 2008); a fim de se questionar e repensar a “suposta separação ontológica entre social e tecnológico, sujeito e objeto, mundo de pessoas e mundo das coisas”. (BARAD, 2007). O fato é que são necessárias novas formas de análise entre estas dualidades, que permitam conciliar a natureza tecnológica e a natureza humana/social dos Sistemas de Informação, investigando-os de forma abrangente e coerente. (CECEZ-KECMANOVIC *et al.*, 2011).

Retomando um ponto apresentado por Orlikowski (2007), Cecez-Kecmanovic *et al.*, (2011) também vêem que a perspectiva sociomaterial pode dar outro olhar analítico para aqueles estudos centrados na tecnologia, centrados nos aspectos sociais/organizacionais, e também àqueles que focam as práticas de uso, adoção e adaptação de Sistemas de Informação. Este novo olhar deve partir da complexidade natural existente na realidade organizacional, e

não simplesmente concluir que esta realidade é complexa. Tendo a perspectiva sociomaterial no início do estudo é que outros olhares poderão ser dados ao emaranhado profundo dos Sistemas de Informação na prática das organizações, bem como olhares que busquem a “co-emergência, co-produção e mediação” deste emaranhado. (CECEZ-KECMANOVIC *et al.*, 2011, p.1). (tradução minha).

Diante do exposto, dois aspectos principais verificados em Orlikowski (2007) e em Cecez-Kecmanovic *et al.*, (2011) são direcionados a esta Tese: (i) a necessidade de um suporte teórico que considere a complexidade do cotidiano organizacional, envolvido com aspectos sociais e materiais (como imagina-se ser a abordagem territorial); e (ii) a emergência e relevância da temática da sociomaterialidade nos estudos organizacionais.

As críticas de Orlikowski (2007) sobre os estudos que envolvem as Tecnologias de Informação, e a forma como a pesquisa de Santos (2011) tratou da relação homem-tecnologia, permitem verificar o equívoco conceitual de se considerar a materialidade da tecnologia como algo composto de possibilidades de interação pré-definidas. Assim, é possível verificar que, no limite, pode existir uma predisposição para que o resultado da interação sociomaterial indique características comuns nestas relações homem-tecnologia, porém, nenhum resultado pode ser tomado como certo.

As categorias identificadas na pesquisa de Tamminem *et al.* (2004) não negam a postura fenomenológica dos pesquisadores, uma vez que apresentam características de contextos móveis criados e mantidos por ações situadas da realidade estudada. Naquela pesquisa as características da tecnologia foram consideradas como estáveis, mas isso não foi amparo para que se inferisse que os indivíduos estudados tiveram as mesmas experiências, e nem mesmo que estes estariam propensos a isto. Os fatores que podem inibir o indivíduo de explorar todas as características de uma mesma tecnologia são muitos, sobretudo se considerarmos indivíduos com experiências diferentes, e vivendo em realidades espaço-temporais diferentes.

Como afirma Latour (1994 *apud* ORLIKOWSKI, 2007)¹⁷ é um erro começar com essências, seja dos sujeitos ou dos objetos. Assim, seria um erro definir uma ou outra característica do contexto tecnológico para que fosse identificada na interação entre humanos e tecnologias, e pré-definindo isso, provavelmente emergiriam situações influenciadas. Considera-se aqui a colocação de Orlikowski (2007), de que os aspectos materiais (tecnológicos) e sociais (humanos) são indissociáveis na prática, sendo somente separáveis

¹⁷ LATOUR, B. **On technical mediation**: Philosophy, sociology, genealogy. *Common Knowledge*, v.3, n.2, 1994, *apud* ORLIKOWSKI, 2007.

analiticamente. Assim, entende-se que a abordagem territorial na perspectiva geográfica se apresenta como uma possibilidade de segregação analítica da prática das relações sociomateriais.

Além disso, considerando o entendimento do conceito de agência trazido por Cooren, Taylor e Van Every (2006 *apud* ORLIKOWSKI, 2007)¹⁸, é visível que a relação do social e do material também deva ser vista como algo emergente da prática, assim, sendo a própria prática analisada, sem definir resultados de interações a analisar. O aspecto social é, em primeira análise, o que mais pesa sobre o presente modelo de estudo, uma vez que muitos autores utilizados nesta Tese (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2007; SAQUET, 2009), destacam que o território “não se trata de espaço num sentido genérico e abstrato, muito menos de um espaço natural-concreto. Trata-se, isto sim, de um espaço-processo, um espaço socialmente construído” (HAESBAERT, 2007, p.21). Na próxima seção é apresentada a ilustração do modelo de estudo argumentado até agora.

3.3 Apresentação do Modelo de Estudo

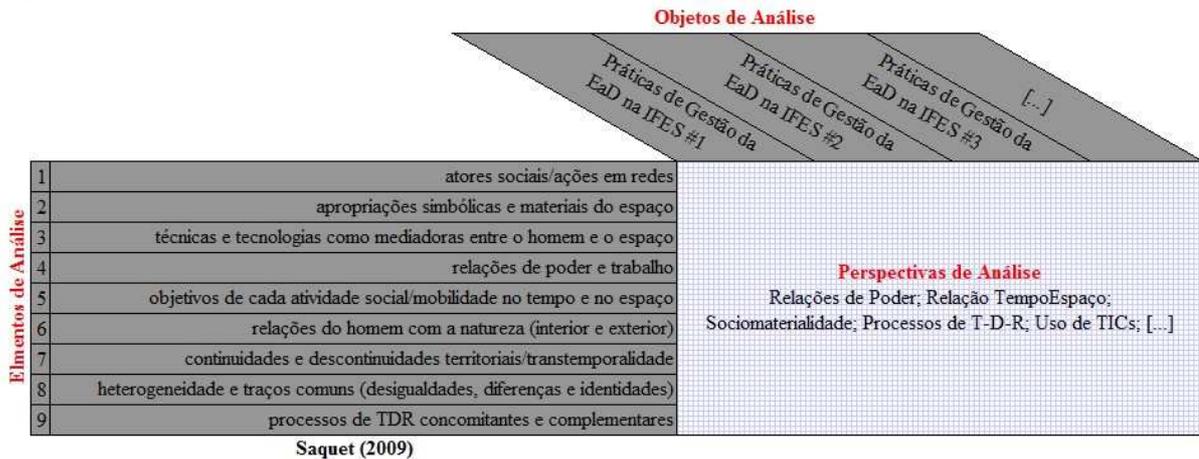
Quando se pensa em colocar estas ideias na prática, já de início, se deve ter em mente que “cada relação espaço-tempo-território precisa ser pensada e abstraída a partir de suas especificidades e dos propósitos de cada pesquisador”. (SAQUET, 2007, p.157). Entende-se assim que, para o estudo adequado das práticas de gestão de EAD nas IFES do Estado do Rio Grande do Sul, seja essencial estudar as **relações de poder** estabelecidas no ‘território virtual’, uma vez que esta é principal característica do território. Este território deve ser estudado também considerando as peculiaridades da perspectiva da **sociomaterialidade** e da relação entre **TempoEspaço**, uma vez que o uso de tecnologias, especialmente focado por essas perspectivas, muda a relação do indivíduo com suas práticas. Assim, o presente modelo de estudo pretende associar elementos de um **processo de T-D-R** às características e às práticas de um contexto organizacional.

Diante dos elementos de caracterização e de análise deste ‘território virtual’, apresenta-se um modelo de estudo na forma de uma matriz analítica (a fim de indicar a sistematização das análises) que considera: 1) os elementos elencados por Saquet (2009) para a apreensão de processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R); 2) práticas de gestão da EAD em diferentes instituições que compõem o caso a ser estudado; e 3) que tem como perspectivas analíticas, principalmente, os assuntos tratados nas definições

¹⁸ op.cit.

de Raffestin (1993); May e Thrift (2001); Dourish (2004); Haesbaert (2007, 2009); Orlikowski (2007); Saquet (2007) e Cecez-Kecmanovic *et al.*, (2011). Esta matriz é apresentada na Figura 01.

Figura 01: Modelo de estudo



Fonte: elaborada pelo autor

A forma como a pesquisa será operacionalizada utilizando esse modelo não perde de vista que se estará observando uma realidade social por meio da percepção de indivíduos, mas composta também de agentes materiais (como as tecnologias) de forma indissociável. Ou seja, onde a separação sociomaterial não pode ser percebida na prática social, mas somente em um esforço analítico. (ORLIKOWSKI, 2007). No capítulo seguinte desta Tese é apresentada a forma como esse modelo é operacionalizado.

4. MÉTODO

Apresentar o método de pesquisa é enunciar, com a maior riqueza de detalhes possível, a sequência de procedimentos adotados pelo pesquisador para atender aos objetivos de pesquisa propostos. Strauss e Corbin (2008, p.17) definem o método de pesquisa como “um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados”, tendo neste processo a teoria o papel de denotar “um conjunto de categorias bem desenvolvidas que são sistematicamente inter-relacionadas através de declaração de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos, educacionais, de enfermagem ou outros”.

Assim, o presente capítulo deste estudo visa apresentar o tipo de pesquisa empregado; o contexto do estudo e as unidades de análise investigadas; o desenho da pesquisa; o protocolo da pesquisa; a forma de coleta dos dados; a maneira como foi operacionalizado o modelo de estudo (apresentado no capítulo 3); e a forma de análise dos dados coletados.

4.1 Tipo de Pesquisa

Para atender à questão e ao objetivo de pesquisa propostos, o presente estudo optou por uma abordagem **qualitativo-descritiva** (GIL, 2008), sendo conduzida na forma de um **estudo de caso**: o caso da gestão da EAD nas IFES do Estado do Rio Grande do Sul. (YIN, 2005).

A **pesquisa qualitativa** é vista aqui como aquela onde os “pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17); assim, o presente estudo vai a campo para investigar em suas unidades de análise a forma como é conduzida a gestão da EAD. E ao ser vista como **pesquisa descritiva**, entende-se que operacionaliza seus objetivos descrevendo os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) e interpretando o fenômeno observado com a descrição e a observação do seu significado, estabelecendo relações entre as variáveis presentes no fenômeno (suas características) e a natureza dessa relação entre variáveis. (GIL, 2008).

A definição de abordagem da presente pesquisa enquanto **estudo de caso único e incorporado** é vista pelo pesquisador como uma opção da estratégia de pesquisa; que define a amplitude dada à coleta de dados, a definição das unidades de análise e, inclusive, a estratégia de análise de dados pretendida. Essa definição se deu principalmente pelas definições de Yin

(2005), mas complementada por outros estudos significativos da área de sistemas de informação, como Benbasat, Goldstein e Mead (1987) e Pozzebon e Freitas (1998).

Um **estudo de caso** é definido por Fonseca (2002) como uma pesquisa que visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, e onde o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. Porém as principais opções metodológicas desta pesquisa foram feitas com base em Yin (2005).

Inicialmente Yin (2005, p.32), define estudo de caso como “uma investigação *empírica* que investiga um *fenômeno contemporâneo* dentro de *seu contexto* da vida real, especialmente quando os *limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos*”. (grifo meu). Essa definição é ainda insuficiente para a caracterização da presente pesquisa, porém traz elementos importantes da escolha. Estes elementos estão na visão da gestão da EAD enquanto um fenômeno contemporâneo, e bastante recente ao ser abordado numa perspectiva qualitativa, como aqui se faz. Além disso, estuda-se a gestão da EAD em seu *lôcus* de existência: as IFES; e sabendo do aspecto social e discricionário inerente a gestão pública, ou de algo público; o que deixa o fenômeno indissociável do contexto.

Outra forma de definição de uma pesquisa como estudo de caso trazida por Yin (2005) está na análise da questão de pesquisa, das proposições, das unidades de análise, da lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as descobertas. Quanto ao enquadramento da questão de pesquisa, o presente estudo pretende investigar “como é conduzida a gestão da EAD”, se adequando ao tipo de questão sugerida por Yin (2005, p.50): as do tipo “como” e “por que”. No que tange à existência de proposições, ou “proposições teóricas” definidas a priori, o presente estudo apresenta estas proposições implícitas nas seções de referencial teórico e do modelo de estudo da pesquisa (apresentado no capítulo 3), mas explícitas dentro do roteiro de entrevistas (Apêndice C), que foi construído com base nas afirmações da teoria, a fim de investigar em campo “como” esses aspectos teóricos se apresentam e são conduzidos na prática (questão de pesquisa).

A definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) é algo bastante aberto na postura de Yin (2005), merecendo, todavia, a atenção para que não se generalize o caso por conta do *lôcus* estudado, mas sim por conta das unidades de análise investigadas. Estas definições são apresentadas na seção seguinte deste capítulo. Sobre a lógica que une os dados às proposições, e os critérios para interpretar as descobertas, Yin (2005, p.47) diz que tais “componentes foram menos desenvolvidos nos estudos de caso”. Ainda assim, pode-se inferir

que estes componentes são desenvolvidos na possibilidade de analisar os dados diante das proposições do estudo, o que se faz viável, uma vez que as proposições partem da teoria e se destinam a um mesmo fenômeno (o caso), e que os dados gerados pela pesquisa permitem realizar inferências, associações, ou generalizações analíticas¹⁹ às proposições iniciais do estudo de caso. Isso aponta para que a definição das proposições, da coleta de dados e da análise dos dados sejam processos que possam convergir dentro da pesquisa, sendo partes de uma mesma realidade: o caso.

Benbassat, Goldstei e Mead (1987) trazem uma listagem com 11 características de estudos de caso (que são aprofundadas e exemplificadas por Pozzebon e Freitas (1998)), onde estão presentes as acima destacadas por Yin (2005) (porém na edição de 1984 do mesmo livro), e acrescentando outras verificadas na literatura. Algumas dessas outras características reforçam as já propostas por Yin (2005), mas também se entende serem características desta pesquisa as demais características, quais sejam: os dados são coletados por vários meios; a complexidade do caso é estudada intensivamente; controles experimentais ou manipulações não estão envolvidos nos processos de pesquisa; o investigador não pode especificar um conjunto de variáveis independentes e dependentes a priori; e os resultados dependem fortemente dos poderes integrativos do pesquisador.

A definição do estudo de caso como **único** é baseada em Yin (2005, p.63), vendo a condução da gestão da EAD nas IFES do Rio Grande do Sul como um “caso revelador” (diferente de um caso raro ou decisivo). O caso revelador é aquele onde o pesquisador tem a oportunidade de investigar problemas, mesmo que estes sejam facilmente encontrados, mas pode desvendar alguns fenômenos predominantes previamente inacessíveis aos cientistas. E desvendar algo previamente inacessível não se caracteriza unicamente por algo novo ou recém-descoberto (o que a EAD não deixa de ser dentro do histórico das IFES), mas também por algo que não foi estudado de forma adequada por falta de interesse, de oportunidade ou de elaborações teóricas suficientes.

Dificulta este tipo de definição (enquanto caso revelador) o fato de se ter optado pela perspectiva teórica da abordagem territorial, o que leva a pesquisa a apontar para dimensões não usuais nos estudos organizacionais. Esta característica da pesquisa dá ao estudo um viés exploratório, que reforça a opção do estudo de caso único (YIN, 2005), todavia sendo esta definição decorrente das opções teóricas e não do caso em si. E, por isso, que tal característica não está sendo tratada como determinante para as estratégias metodológicas da pesquisa.

¹⁹ Método de generalização no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se deve comparar os resultados empíricos do estudo de caso (YIN, 2005, p.54).

Escolheu-se a realidade das instituições públicas para pesquisa, sabendo que estas estão sujeitas a um sistema muito semelhante de fomento e investimento na EAD, o que é diferente nas instituições privadas, que competem por mercados (nacionais, e até internacionais) e, assim, realizam investimentos distintos, que dificultam uma definição de contexto homogêneo para o estudo.

Outro aspecto da definição desta pesquisa enquanto caso único é a concentração geográfica das IFES (onde a gestão da EAD acontece). Poderia ter sido abordada apenas uma Instituição como caso, e se aprofundado as análises na mesma, todavia, não foi possível verificar alguma característica, de qualquer IFES, que pudesse realmente destacá-la como caso raro, ou decisivo. Diante dessa impossibilidade, a concentração geográfica (ou escala política) diretamente seguinte a uma única Instituição foi a escala estadual, assim sendo estudadas as IFES do Estado do Rio Grande do Sul, e sendo escolhido este Estado por viabilidade dos recursos da pesquisa e proximidade geográfica (custos de deslocamento do pesquisador).

E esse último aspecto também serve para definir este estudo de caso como **incorporado**, ou seja, aquele em que envolve mais de uma unidade de análise. Esta seleção não levou a pesquisa a ter que definir uma amostragem dentro da população de IFES presentes no Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que a totalidade dessas foi estudada.

Leva-se em consideração ainda o alerta trazido por Yin (2005) de que casos incorporados devem atentar para conseguir retornar à unidade maior de análise. Ou seja, para que os resultados da pesquisa permitam ter uma visão do caso como um todo, e não somente das unidades de análise isoladas. Esta advertência está sendo considerada na apresentação dos resultados da pesquisa, ao agrupar serem agrupadas algumas IFES e ao serem feitas inferências que caracterizam todas as IFES estudadas.

A diferença central para que se defina a presente pesquisa enquanto estudo de caso único incorporado, e não estudo de casos múltiplos reside no fato de que o contexto político, normativo e de pessoal para todas as IFES é o mesmo, ou muito próximo. E a definição do contexto, é o que para Baxter e Jack (2008) decide o tipo de estudo de caso. As autoras afirmam que no estudo de casos múltiplos o contexto é diferente para cada um dos casos, o que não acontece nesta pesquisa. Assim, apresenta-se na próxima seção o contexto de estudo e suas unidades de análise.

4.2 Contexto organizacional de estudo

O **contexto do estudo** está então na realidade da gestão da EAD nas IFES, com organização acadêmica de Universidade, e que estão situadas no Estado do Rio Grande do Sul (e-MEC, 2013). Assim, a investigação dessa pesquisa recaiu sobre as 07 universidades presentes no Estado, quais sejam: a Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), a Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (que apesar de ter sua reitoria no Estado de Santa Catarina, tem 03 campi no Rio Grande do Sul), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Entende-se que estas IFES estão sujeitas a um mesmo cenário político (sujeitas às mesmas imposições legais, com servidores nas mesmas condições salariais e de carreira, entre outros), mas também a um mesmo cenário político-geográfico, ou escala geográfica, apesar das características singulares de cada região do Estado do Rio Grande do Sul. Essas características contextuais comuns são importantes para um tratamento também comum dessas Instituições dentro do estudo de caso da presente pesquisa. Todavia, ao se considerar a “gestão da EAD” como fenômeno em análise, existem diferenças significativas entre as instituições, uma vez que muitas das decisões que envolvem o fenômeno não são normatizadas por nenhuma instância superior comum às IFES, dependendo muito das iniciativas individuais dos gestores, e de ações de pequenos grupos nas Instituições.

Nos estudos de caso no âmbito organizacional se vê, com muita frequência, o caso sendo uma instituição, pessoas ou outro ente pessoalizado. Diferente disso, no presente estudo, o caso está sendo definido como “a gestão da EAD nas IFES do RS”, sendo este o fenômeno que está sujeito ao contexto supracitado. Assim, as **unidades de análise** da pesquisa foram, então, as Instituições, sendo estas estudadas por meio da fala de representantes institucionais e de documentos gerados pelas mesmas. Em cada Instituição foram coletados relatos do principal gestor do Setor de EAD (estando este em locais diversos na estrutura organizacional) e de professores que atuem, ou já tenham atuado, com EAD.

A definição das unidades de análise de um estudo de caso precisa ser atenciosamente relacionada à questão de pesquisa, a fim de verificar se o estudo destas unidades permite responder a tal questão. (BENBASAT; GOLDSTEIN; MEAD, 1987). As unidades de análise representam e caracterizam o caso que se está estudando, sendo vista por Miles e Huberman

(1994 *apud* BAXTER; JACK, 2008, p.25)²⁰ como “um fenômeno de algum tipo ocorrendo em um contexto limitado [...] o caso é, com efeito, a sua unidade de análise”.

Pozzebon e Freitas (1998) dizem que a unidade de análise, nos estudos de caso, pode ser composta por indivíduos, grupos ou organizações, ou ainda por projetos, sistemas ou processos decisórios específicos. Todavia, a definição não é simples, pois caracteriza muito do trabalho que será feito na pesquisa. Assim, como já foi dito, na presente pesquisa o caso conta com mais de uma unidade de análise, que são as Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) que têm estrutura física no Estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se aqui o fato de serem as Instituições que têm estrutura física no Estado, pois uma das unidades de análise é a Universidade Federal da Fronteira Sul, que tem sua reitoria no Estado de Santa Catarina, mas tem 03 campi no Rio Grande do Sul, fazendo então, parte do contexto deste Estado.

O portal e-MEC (<http://emec.mec.gov.br>) reúne informação de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, porém não foi possível identificar a data de credenciamento junto ao Sistema UAB²¹ das IFES estudadas. Outra estratégia de fomento à EAD nas IFES é o Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS)²², onde duas das IFES estudadas estão credenciadas. Algumas das IFES estudadas não estão credenciadas em nenhum dos dois sistemas de fomento, o que não quer dizer que estas IFES não possam atuar na modalidade EAD, mas elas não recebem a mesma quantidade de recursos para estruturar a EAD na Instituição.

Há de se considerar neste fato que o credenciamento junto à UAB é um evento importante no histórico de trabalho com EAD nas IFES, todavia a UAB foi criada somente no ano de 2005, e antes disso algumas das IFES estudadas já desenvolviam trabalhos na modalidade EAD. Sendo assim, trata-se esta informação como algo importante, mas não preponderante para a definição do contexto do estudo, e conseqüentemente, das unidades de análise.

²⁰ MILES, M. B; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**: An expanded source book. 2.ed. Thousand Oaks: Sage, 1994, *apud* BAXTER; JACK, 2008.

²¹ O credenciamento no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) permite à IFES oferecer cursos na modalidade a distância (de graduação, pós-graduação e extensão) fomentados com recursos adicionais aos recursos orçamentários descentralizados pelo MEC às IFES. Este credenciamento apresenta um incentivo a oferta de cursos em EAD nas IFES, e é uma característica contextual de grande interesse da presente pesquisa, existindo um pressuposto de que aquelas IFES credenciadas junto à UAB encontram-se em estágios mais amadurecidos de desenvolvimento da EAD na Instituição.

²² Criado pelo Ministério da Saúde em 2010, o Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) pretende atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos profissionais de saúde que atuam no SUS (UNA-SUS, 2013). Para fins da presente pesquisa, entende-se que a estratégia de fomento e a atual amplitude de oferta de cursos da UNA-SUS, são distintas das políticas da UAB, e com essa distinção serão tratadas.

Para apresentar inicialmente as IFES estudadas, apresenta-se a seguir algumas características das mesmas, que serão retomadas no capítulo de apresentação dos resultados desta pesquisa.

- A Fundação UFCSPA (www.ufcspa.edu.br) foi autorizada a iniciar seu funcionamento no ano de 1961, tem a sede de sua reitoria na cidade de Porto Alegre e no período da pesquisa a Instituição estava credenciada para atuar com EAD junto à Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) para a oferta de cursos na modalidade a distância.

- A Fundação UNIPAMPA (www.unipampa.edu.br) foi fundada no ano de 2008, e tem estrutura organizacional peculiar, sendo organizada de forma multicampi, estando estes em 10 cidades do Estado do Rio Grande do Sul (Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana). A sede de sua reitoria está na cidade de Bagé, e no período da pesquisa a Instituição não era credenciada junto à UAB, nem à Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), para a oferta de cursos na modalidade a distância.

- A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (www.uffs.edu.br) foi fundada no ano de 2009, e também se organiza no formato multicampi, em 06 cidades nos Estados de Santa Catarina (Chapecó), Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza) e Rio Grande do Sul (Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo). Tem a sede de sua reitoria na cidade de Chapecó e no período da pesquisa a Instituição não era credenciada junto à UAB, nem à Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), para a oferta de cursos na modalidade a distância.

- A UFPel (www.ufpel.edu.br) foi fundada no ano de 1960, tem a sede de sua reitoria na cidade de Pelotas e no período da pesquisa a Instituição estava credenciada junto à UAB e junto à Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) para a oferta de cursos na modalidade a distância.

- A UFSM (www.ufsm.br) foi fundada no ano de 1960, tem a sede de sua reitoria na cidade de Santa Maria e no período da pesquisa a Instituição estava credenciada junto à UAB para a oferta de cursos na modalidade a distância.

- A FURG (www.furg.br) foi fundada no ano de 1969, tem a sede de sua reitoria na cidade de Rio Grande e no período da pesquisa a Instituição estava credenciada junto à UAB para a oferta de cursos na modalidade a distância.

- A UFRGS (www.ufrgs.br) foi fundada no ano de 1934, tem a sede de sua reitoria na cidade de Porto Alegre e no período da pesquisa a Instituição estava credenciada junto à UAB para a oferta de cursos na modalidade a distância.

Para o contato inicial com os gestores dos Setores de EAD das IFES, uma das primeiras dificuldades encontradas (que são características do contexto) foi a falta de padronização de nomenclatura desses Setores. Identificando o setor, e o responsável pelo mesmo, o contato era feito pelo email institucional do setor, ou email direto do gestor (geralmente informado na lista de servidores da IFES). Além da nomenclatura não ser comum, o local do Setor de EAD na estrutura organizacional e sua subordinação também não são padronizados nas IFES. Estas características, dentre outras, serão exploradas no capítulo de resultados deste estudo. As definições da escolha dos respondentes, e as características da coleta, estão apresentadas na seção de coleta de dados (seção 4.5).

4.3 Desenho da Pesquisa

O desenho da pesquisa pode ser definido como a sequência lógica que liga os dados empíricos à questão de pesquisa inicial e aos resultados e conclusões. (HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU, 1996). Yin (2005) diz que este desenho deve indicar uma sequência lógica do estudo, considerando os objetivos e questão de pesquisa, modelos de estudo, e os recursos disponíveis. Assim, entende-se o desenho da pesquisa como uma sistematização dos passos dados pelo pesquisador a fim de atingir os objetivos da pesquisa, e trazer resultados fidedignos para a mesma.

Deste modo, foi organizada a Figura 02 a fim de ilustrar o percurso metodológico da presente pesquisa. Num primeiro momento a preocupação da pesquisa esteve em delimitar a questão de pesquisa ao contexto de estudo, definindo os objetivos e as unidades de análise que seriam estudados. Após, num segundo momento, foram definidas as bases teóricas que seriam trazidas para a pesquisa a fim de subsidiar os instrumentos de pesquisa.

Figura 02: Desenho da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor

Analisando a Figura 02 verifica-se que a primeira etapa da pesquisa foi a definição dos referenciais da pesquisa, ou seja, da questão de pesquisa e dos objetivos de estudo, mas também da leitura do referencial teórico pertinente e da elaboração de um modelo de estudo; que passam a ser também referências para a aplicação da pesquisa. Estes elementos servem de guia para a pesquisa, onde o pesquisador recorreu por muitas vezes, seja para buscar um melhor entendimento dos aspectos teóricos, ou ainda para revisar o modelo de estudos que originou o instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Em seguida, numa segunda etapa, foi definido o tipo de pesquisa e a abordagem que se queria dar à questão de pesquisa. Optou-se por um estudo de caso único e incorporado, baseando-se principalmente nas definições de Yin (2005), e abordando a questão de pesquisa de forma qualitativa e descritiva. Decorrente dessas opções metodológicas alinhadas à questão de pesquisa foram então definidas as unidades de análise e as fontes de dados para o estudo. Em um terceiro momento foram definidas as estratégias de coleta de dados, tentando dar à pesquisa múltiplas fontes de evidências, porém tendo como principal fonte as entrevistas semi-estruturadas. De forma complementar foi utilizada a coleta de documentos, que representa uma fonte de dados mais formal e que permite uma visão longitudinal das unidades de análise. Para a realização das entrevistas foi criado um roteiro de entrevistas, sob o qual foi oportunamente realizado um teste preliminar de sua adequação aos objetivos da pesquisa. Após o teste do roteiro e ajustes decorrentes, o mesmo serviu para balizar as entrevistas da pesquisa, bem como os temas desejados na coleta de documentos.

Numa quarta etapa foram analisados os dados da pesquisa, utilizando a técnica da análise de conteúdo e seguindo as etapas e preceitos sugeridos por Bardin (2011). Como resultado das etapas anteriores, seguidas com rigor metodológico, tem-se um último momento onde se consolidam as análises e é realizada a redação do relatório final da pesquisa. As etapas e procedimentos adotados em cada momento da Figura 02 podem ser mais bem entendidos observando a seção seguinte do texto, que apresenta o protocolo da pesquisa.

4.4 Protocolo de Pesquisa

Após a definição do desenho da pesquisa foram desenvolvidos alguns conjuntos de procedimentos operacionais que permitissem o cumprimento dos objetivos do estudo. Este conjunto de procedimentos é chamado de protocolo da pesquisa por Yin (2005, p.89) que o define como algo a mais do que um simples instrumento para a coleta de dados, pois também “contém os procedimentos e as regras gerais que deveriam ser seguida ao utilizar o instrumento” orientando o pesquisador ao conduzir o estudo de caso.

Campomar (1991) destaca que é imprescindível um protocolo para um estudo de caso, onde se possa relacionar as atividades a realizar e os procedimentos que serão seguidos. Pozzebon e Freitas (1998) destacam que a elaboração de um protocolo é uma estratégia seguida para aumentar a confiabilidade do estudo de caso, devendo este conter o instrumento, os procedimentos e as regras gerais para se usar o instrumento. A aplicação do protocolo permite ao pesquisador realizar várias vezes os procedimentos definidos, sendo este fato importante para um estudo de caso com mais de uma unidade de análise, como é o caso do presente estudo. Assim, aumenta-se a fidedignidade da pesquisa às suas estratégias, logo, dá-se confiabilidade aos resultados apresentados. (YIN, 2005).

Relacionando os alertas dados no terceiro capítulo de Yin (2005) foi possível elaborar uma agenda de procedimentos que operacionalizassem os objetivos de estudo de forma rigorosa. O autor diz que em um protocolo de estudo de caso devem ser contemplados os seguintes elementos: a visão geral do projeto de estudo de caso; procedimentos de campo; questão do estudo de caso e instrumentos para coleta de dados; e guia para o relatório do estudo de caso. Assim, no Quadro 02 é apresentado o protocolo do estudo de caso da presente pesquisa.

As etapas apresentadas não estão necessariamente relatadas em ordem cronológica de acontecimento, uma vez que alguns procedimentos aconteceram de forma simultânea em diferentes etapas (p.ex. a “Elaboração do roteiro de entrevistas inicial...” na etapa 2, e a

“Organização do material necessário para a entrevista...” na etapa 6). Todavia, os procedimentos elencados dentro de cada etapa, estes sim estão ordenados cronologicamente.

Quadro 02: Protocolo de pesquisa

ETAPA	PROCEDIMENTOS
1. Definição do contexto da pesquisa e da organização estudada	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do problema de pesquisa e dos objetivos de estudo - Nova leitura do referencial teórico e destaque de pressupostos (presentes no roteiro de entrevistas) - Definição do contexto de realização do estudo de caso e escolha das unidades de análise a serem estudadas
2. Escolha e elaboração das fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos critérios para seleção dos sujeitos que representariam as unidades de análise (no caso, os entrevistados) - Identificação dos gestores dos setores de EAD de cada IFES e e-mail de contato - Elaboração do roteiro de entrevistas inicial com questões advindas do referencial teórico (literatura técnica e não-técnica) e das experiências do pesquisador
3. Entrada no campo	<ul style="list-style-type: none"> - Formalização da pesquisa junto às devidas instâncias - Primeiro contato com os entrevistados (envio de e-mail explicando os objetivos da pesquisa e como a mesma seria desenvolvida) - Primeira coleta de documentos (estudo das informações do <i>website</i>) sobre cada unidade de análise
4. Revisão e teste dos roteiros de entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de teste preliminar (em junho e julho de 2012) do roteiro de entrevistas em 05 universidades que atuam com EAD na Espanha (Universidad Rey Juan Carlos – URJC; Universidade de Alcalá – UAH; Universidad de León – UniLeón; Universidad Complutense de Madrid – UCM e Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED), também entrevistando gestores e professores; - Ajuste do roteiro de entrevistas com questões reelaboradas, e com novas questões advindas do teste preliminar - Retomada do referencial teórico, e inclusão de novas referências, para readequação do roteiro de entrevistas - Elaboração da versão final do roteiro de entrevistas
5. Coleta de documentos para a análise documental	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do roteiro de coleta de documentos - Coleta de documentos sugeridos pelos entrevistados - Coleta de documentos nos <i>websites</i> das IFES estudadas - Coleta de documentos específicos nos <i>websites</i> dos setores de EAD das IFES estudadas
6. Realização das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Contato via e-mail com os entrevistados, indicando os objetivos da pesquisa, o assunto e a duração imaginada para a entrevista - Agendamento da data e local de realização das entrevistas - Contato via e-mail, via telefone ou via outras pessoas da IFES; com os professores indicados pelo gestor - Organização do material necessário para a entrevista – gravador de voz, impressão do termo de consentimento de participação da pesquisa e do roteiro da entrevista - Realização das entrevistas, entre setembro de 2012 e março de 2013 - Anotação dos aspectos que se destacaram no decorrer da entrevista, e dos elementos não textuais percebidos - Transcrição de cada entrevista na sua totalidade - Leitura da transcrição e escuta do áudio, em simultâneo, para realizar eventuais ajustes
7. Análise dos dados coletados	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação da discussão dos resultados com base nas reflexões teóricas - Análise das entrevistas (lendo as transcrições e ouvindo novamente o áudio) confrontando-as com a teoria e com os documentos

	<ul style="list-style-type: none"> - Análise específica dos documentos - Redação dos resultados da pesquisa de tese
--	---

Fonte: elaborado pelo autor

O conjunto de procedimentos do Quadro 02 representa os passos adotados pelo pesquisador para a obtenção dos resultados da pesquisa, e visa dar maior confiabilidade à pesquisa, como é tratado por Yin (2005, p.60), tornando “as etapas do processo o mais operacionais possível” e conduzindo a pesquisa como se seus procedimentos estivessem sendo constantemente auditados. Para tanto, um primeiro teste do protocolo como um todo foi realizado presencialmente em 05 universidades espanholas, e o resultado da pesquisa foi colocado em um relatório técnico, não publicado em veículos científicos. E, num segundo momento, o protocolo foi novamente aplicado, para gerar os resultados do presente estudo. Na seção seguinte são apresentados os procedimentos adotados na coleta de dados da pesquisa.

4.5 Coleta de Dados

A coleta de dados de um estudo de caso emprega, tipicamente, métodos múltiplos de coleta, vindo estes dados de duas ou mais fontes de evidências. (POZZEBON; FREITAS, 1998). Este fato permite que se tenha uma noção mais ampla do contexto de estudo, mas é realizado também para que se tenha maior validade de constructo na pesquisa. Yin (2005, p.105) afirma que existem muitas alternativas para se coletar dados em um estudo de caso, como por exemplo, a coleta de “documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”.

Na presente pesquisa foram escolhidas duas técnicas de coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas e a coleta de documentos. As fontes de evidências das entrevistas semi-estruturadas foram duas: o gestor do setor de EAD e professores da Instituição; e as fontes de evidências dos documentos são diversas, uma vez que se buscou documentos nas diversas páginas relacionadas no *website*²³ das IFES, não sendo restringidas a priori as fontes, ou atores, que originaram esses documentos.

Essas duas técnicas de coleta de dados foram utilizadas em três momentos, sendo o primeiro a busca de documentos institucionais das universidades estudadas (estrutura organizacional formalizada, estrutura do *website* institucional, entre outros). Num segundo momento foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com os gestores do setor de EAD

²³ No presente estudo está se usando o termo “*website*” como sendo a página principal de cada IFES na internet. Os endereços eletrônicos são aqueles destacados na apresentação das unidades de análise.

e com professores das Instituições, e no terceiro momento, novamente utilizada a coleta documental, então visando documentos indicados no *website* e em outras páginas da Instituição (regulamentos, notícias, editais de fomento ao uso de TICs, eventos, entre outros) e ainda outros documentos que fossem disponibilizados pelos entrevistados após a realização das entrevistas (documentos de planejamento, outras normativas e regulamentos, estrutura do(s) AVA, entre outros documentos que não têm caráter institucional ou de conhecimento ostensivo). Cabe ressaltar que nem sempre as universidades têm a mesma estrutura de informação em seus documentos institucionais, logo, não foram sempre os mesmos tipos de documentos analisados em cada Instituição; porém a estratégia de busca dos documentos foi a mesma para todas em todas as IFES.

Estas técnicas de coleta de dados foram selecionadas, pois: as entrevistas permitem ao pesquisador entender e descrever a situação nos termos dos próprios participantes (YIN, 2005), sabendo que cada entrevista é singular e pode trazer surpresas para o interesse maior da pesquisa (MATTOS, 2005); e os documentos são fontes formalizadas do discurso institucional, podendo corroborar com as afirmações dos entrevistados, apresentar informações complementares, ou ainda evidenciar dissonâncias entre os discursos. Todavia, pela natureza da fonte documental, que dá abertura para diversos tipos de vieses, os documentos foram tratados aqui como fontes complementares às entrevistas. (GODOY, 2006).

A seleção das fontes das entrevistas (gestores e professores) se deu por entender que o gestor do setor de EAD seria o ator com a visão mais ampla acerca da gestão da EAD na IFES, e os professores seriam atores que seriam diretamente impactados pelas ações desse gestor. Outros atores, como os servidores técnico-administrativos, ou os tutores e alunos dos cursos da Instituição também poderiam figurar como fontes desta pesquisa, porém, diante da limitação de tempo da pesquisa como um todo, e da necessidade de optar do pesquisador, preferiu-se entrevistar os professores.

No que tange à dimensão temporal, a estratégia de coleta dos dados da presente pesquisa pode ser vista como *cross sectional*, ou seja, uma estratégia onde a coleta dos dados ocorre em um só momento, pretendendo descrever e analisar o estado de uma ou diversas variáveis naquele dado momento. (POZZEBON; FREITAS, 1998). A seguir são apresentados os procedimentos adotados pela pesquisa para a aplicação de ambas as técnicas de coleta de dados.

4.5.1 Entrevistas semi-estruturadas

A fase de entrevistas visou identificar a percepção dos sujeitos sobre os fenômenos que envolvem a gestão da EAD na Instituição a que pertencem, bem como resgatar informações não registradas oficialmente nos documentos institucionais. Yin (2005) destaca como ponto forte do uso da entrevista em um estudo de caso a possibilidade de se focar diretamente o tópico do estudo de caso. Mas traz como pontos fracos a possibilidade de que os dados tragam visões tendenciosas por causa de questões mal elaboradas, e ainda de que aconteça a “reflexibilidade”, ou seja, de que o entrevistado dê ao entrevistador aquilo que ele quer ouvir.

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, ou seja, entrevistas que têm um roteiro inicial de questões, mas que dão abertura para que sejam feitas novas perguntas, podendo o entrevistado e o entrevistador registrar outros fatos e peculiaridades que não estejam compreendidos no roteiro. (MAY, 2004). De acordo com Roesch (1999) esse tipo de entrevista visa levantar informações sobre o contexto estudado, e preserva a possibilidade do pesquisador criar perguntas de acordo com a necessidade e saturação teórica dos fatos que identificar.

A entrevista semi-estruturada, que também tem como característica permitir ao entrevistado decidir pela forma de construir sua resposta, tem sido cada vez mais utilizada na pesquisa em Administração e se apresenta como uma forma especial de conversação entre entrevistador e entrevistado. (MATOS, 2005). Assim, utiliza-se esta técnica de coleta de dados “como um recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e nele agem”. (MAY, 2004, p.169).

O objetivo inicialmente traçado para a pesquisa foi de entrevistar 03 pessoas por Instituição, sendo um dos sujeitos o principal gestor do setor de EAD (que dependendo da Instituição tem um cargo/posição diferente na estrutura organizacional), e os outros dois, professores que atuem ou já tivessem atuado com EAD. Os 07 gestores contatados se disponibilizaram a receber o pesquisador em seus locais de trabalho. Assim, após a confirmação da data da entrevista, seguindo método de amostragem “bola de neve” (BIERNACKI; WALFORD, 1981), onde um informante legítimo do contexto estudado recomenda outro com características pertinentes ao interesse da pesquisa; foi solicitado ao gestor, ainda por email, a indicação de 02 professores que pudessem contribuir com a pesquisa.

Diante da indicação dos professores, estes eram contatados, também por email, e tentava-se agendar entrevista para o mesmo dia do encontro com o gestor, a fim de reduzir a necessidade de deslocamentos do pesquisador. Em alguns casos, o gestor preferiu não indicar professores previamente, e os indicou durante a entrevista (ou ao seu final). E em uma das Instituições o gestor não indicou nenhum professor para contribuir com a pesquisa, sendo então escolhidos os professores por conveniência do pesquisador. Na ocasião o pesquisador procurou um professor conhecido da Instituição e pediu ao mesmo que sondasse com seus colegas quem já havia atuado com EAD. Assim, entende-se que não foi ferido o método de amostragem “bola de neve”, todavia, um viés diferente daquele do gestor do setor de EAD (que já é um viés distinto para cada sujeito, pelas características idiossincráticas) recaiu sobre a pesquisa.

Assim, nas 07 universidades, foram entrevistadas 21 profissionais (em uma das universidades só foi possível entrevistar um professor, e em outra foram entrevistados 03 professores), no período entre os meses de setembro de 2012 e março de 2013. As entrevistas foram realizadas presencialmente em sua grande maioria, sendo uma realizada por webconferência e outra por resposta escrita ao roteiro de entrevistas; ambas por conveniência dos entrevistados. As entrevistas presenciais foram realizadas nas cidades de atuação profissional dos entrevistados, sendo então necessário o deslocamento do pesquisador às cidades de Alegrete, Cerro Largo, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande e Santa Maria; além de Santana do Livramento, onde o pesquisador residia e atuava profissionalmente na ocasião. Uma das entrevistas precisou ser realizada em mais de um encontro com o entrevistado, por não poder ter sido concluído o roteiro no tempo disponível. Assim, foram gravadas 22 horas e 14 minutos de áudios de entrevistas, sendo estas transcritas em 428 páginas de arquivo Word, na mesma formatação desta Tese.

Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) (Apêndice B), em que concordavam participar voluntariamente da pesquisa, sem qualquer remuneração ou incentivo, e sendo garantido o anonimato dos mesmos na redação do relatório da pesquisa. Dentro do próprio TECLE era solicitado ao entrevistado que o áudio da entrevista fosse gravado a fim de facilitar a apreensão das informações. Todos os entrevistados concordaram com as gravações, e todas as entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas, da forma como preconiza Bardin (2011), incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador.

O Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas, presente no Apêndice C, foi criado com base em cada uma das dimensões do modelo de estudo (apresentado no capítulo 3), sendo aplicado com as mesmas perguntas para gestores e professores. As questões foram elaboradas com base na teoria, identificando assuntos relevantes à gestão da EAD presentes na literatura técnica, mas também em literatura não-técnica (sites, redes sociais, palestras, grupos de email, etc.) e também contaram com assuntos conhecidos pelo pesquisador, fruto de “experiências vivenciadas” em sua atuação profissional na área. (BRODBECK, 2001). As questões baseadas em referencial teórico trazem a referência identificada no Roteiro de Entrevistas, e as questões que não trazem nenhuma referência são aquelas propostas pelo pesquisador.

As questões do Roteiro de Entrevistas foram previamente testadas em entrevistas com gestores, professores e alunos de 05 universidades espanholas, durante os meses de junho e julho de 2012, onde foram realizadas 15 entrevistas. Foram visitadas a ‘*Universidad Rey Juan Carlos*’, onde foram feitas entrevistas com, professores, alunos e gestores (atual e passados) do setor de EAD (Campus Virtual); a ‘*Universidad de Alcalá*’, ‘*Universidad Complutense de Madrid*’ e ‘*Universidad de León*’, onde foram entrevistados somente os gestores do setor de EAD; e a ‘*Universidad Nacional de Educación a Distancia*’, onde foram entrevistados um professor e um aluno. Este procedimento buscou verificar se o Roteiro elaborado traria elementos ricos para uma análise posterior, e ainda inserir questões que não estivessem contempladas no roteiro inicialmente construído. A escolha do local se deu por reconhecimento do pesquisador das iniciativas em EAD realizadas na Espanha e de seu largo histórico de atuação na modalidade (por exemplo, as experiências da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* – UNED); e pela existência de uma aproximação profissional entre o Grupo de Pesquisa GIANTI (do qual o pesquisador faz parte) e pesquisadores da *Universidad Rey Juan Carlos*.

O contexto rico, mas socialmente distinto, da realidade espanhola, permitiu que fossem inseridas questões sobre as estratégias de uso das TICs na EAD, e sobre as formas com que a gestão e os professores lidam com as dimensões de tempo e espaço na EAD. Todavia, os dados lá coletados não serão utilizados como fonte de comparação com a realidade brasileira, mas sim a título de endosso, reforço ou enriquecimento daquilo que foi verificado nas IFES brasileiras. Após esse teste inicial decidiu-se por não entrevistar alunos caso houvesse alguma limitação temporal na coleta de dados da pesquisa (o que de fato houve); uma vez que a visão dos mesmos sobre a gestão da EAD na universidade é baseada em um espaço temporal, via de regra, menor do que o dos servidores da instituição. E também

se definiu que, preferencialmente, os professores entrevistados atuassem na área das ciências sociais aplicadas; sendo este um fator que altera em muito as estratégias de ensino e o suporte tecnológico necessário para a atuação na EAD. Após o teste inicial foi elaborado o Roteiro de Entrevistas, apresentado no Apêndice C.

Para fins de apresentar os resultados das entrevistas realizadas para o estudo de caso sem, contudo, romper com o compromisso de anonimato dos entrevistados, os gestores dos setores de EAD das IFES serão identificados pela letra “G” acompanhada de um número entre 1 e 7. E os professores, serão identificados pela letra “P” acompanhada de um número entre 1 e 14. Todavia, não será seguida a ordem numérica entre professores de uma mesma instituição, nem a numeração dos gestores será atribuída seguindo a ordem alfabética do nome das Instituições; a fim de não remeter o leitor deste estudo a percepções falsas quando da leitura dos resultados da pesquisa.

Durante o período de realização das entrevistas, também foram coletados alguns documentos do site dos setores de EAD das Instituições, que permitiram ao pesquisador saber de alguns fatos da Instituição antes da realização das entrevistas. Outros documentos ainda foram coletados, e os procedimentos adotados nesta coleta são apresentados na próxima seção.

4.5.2 Documentos

A fase da pesquisa documental, assim como a entrevista, tem por objetivo resgatar informações da organização, todavia, informações formalizadas em arquivos da mesma. Estes documentos podem ser verificados na forma de normativos, resoluções e arquivos da comunicação e interações virtuais (sites, relatos de fóruns, chats, entre outros). Os documentos são uma fonte distinta de informação e denotam a construção dos eventos e a sedimentação das práticas sociais, podendo informar e estruturar as decisões que as pessoas tomaram ao longo do tempo. (MAY, 2004).

Muitos documentos podem constituir a base da observação documental de uma pesquisa. Richardson (1999 *apud* DELLAGNELO; SILVA, 2005)²⁴ diz que elementos como objetos, elementos iconográficos, documentos fotográficos, cinematográficos, fonográficos, videocassetes, entre outros; podem ter grande valor documental para as pesquisas em ciências sociais. Como afirma o autor, esses elementos são fontes que mostram as manifestações da vida social em seu conjunto e em cada um dos seus setores. Corsseti (2006) também destaca

²⁴ RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999, *apud* DELLAGNELO; SILVA, 2005.

que, diante de fontes documentais, o trabalho de análise exige que se persiga o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e destinatário desse material. A autora argumenta que o cruzamento e confronto das fontes documentais é uma operação indispensável, possibilitando uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Na visão de Yin (2005) o uso de documentos como fonte de evidências para um estudo de caso tem como pontos fortes a estabilidade das informações, a discricção (uma vez que não foi criada como resultado do estudo de caso) e a ampla cobertura (abrangendo um longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos). Mas tem como pontos fracos, a seleção dos documentos, que pode ser tendenciosa se a coleta não estiver completa, e o acesso a alguns documentos, que pode ser negado ao pesquisador. Godoy (2006) amplia esses itens trazendo como uma das vantagens do uso de documentos a possibilidade de acessar pessoas a que não se tem acesso físico, e a eliminação do perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. Mas a autora aponta as desvantagens de que muitos documentos utilizados pela pesquisa nesse caso, não foram produzidos com o propósito de fornecer informações para uma pesquisa social, o que permite vários tipos de vieses; e que, nem sempre, os documentos constituem amostras representativas do fenômeno em estudo.

Como já dito, a fase de coleta de documentos desta pesquisa teve dois momentos, um antes da realização das entrevistas, e outro depois disso. Antes das entrevistas o pesquisador acessou o *website* das IFES, na busca por documentos que pudessem ambientá-lo quanto à estrutura do setor de EAD e a oferta de cursos na modalidade pela Instituição. Esses documentos permitiram ao pesquisador realizar questionamentos mais situados aos entrevistados, já retirando dúvidas sobre os mesmos. Este momento da coleta aconteceu concomitantemente ao período de entrevistas (entre setembro de 2012 e março de 2013), e não foi tão rico para os resultados diretos da pesquisa quanto a etapa seguinte, uma vez que foi realizado de forma bastante exploratória.

No segundo momento de coleta de documentos (realizado entre setembro de 2013 e janeiro de 2014) adotaram-se procedimentos mais estruturados de busca. Nesta etapa novamente foi visitado o *website* de cada Instituição e, a partir dele, foram realizadas buscas nas páginas vinculadas ao mesmo. Inicialmente alguns termos (presentes no Roteiro de Coleta de Documentos, apresentado no Apêndice A) foram procurados pelo campo de “busca” de

informações de cada *website*, sendo registrado em uma tabela o teor integral dos documentos. Como se pode observar no Apêndice A, os termos foram definidos pelo pesquisador buscando dar grande amplitude à busca de documentos que tratassem diretamente, ou tangenciassem, o tema da EAD.

Após esse procedimento, foi explorada em profundidade a página do setor de EAD de cada Instituição, também atentando aos mesmos termos do Roteiro de Coleta de Documentos, mas dessa vez não utilizando o campo de “busca”, mas fazendo a localização dos termos na tela (Ctrl+F). Muitos documentos apareceram em duplicidade nesse momento, sendo descartados nessas ocasiões. Com esses procedimentos foram encontrados, especialmente, notícias sobre os cursos na modalidade EAD das Instituições, e normativas aplicadas à EAD. Também foram agrupados aos documentos desta etapa aqueles disponibilizados pelos gestores e professores, logo após a realização das entrevistas. Com frequência os entrevistados citavam algum documento em suas falas e, na medida do possível, esses arquivos eram incorporados aos documentos da pesquisa. Nesse momento os entrevistados se aproximam do papel de “informante-chave” da pesquisa, como destaca Yin (2005, p.112).

Os documentos coletados eram todos de caráter ostensivo, e foram organizados em uma tabela, de acordo com o Roteiro de Coleta de Documentos, apresentado no Apêndice A. Estes documentos foram lidos e separados para uso na pesquisa, de acordo com suas temáticas, como é apresentado na seção de análise dos dados. Na seção seguinte é apresentada a forma como foi colocado em prática o modelo de estudo (apresentado no capítulo 3).

4.6 Operacionalização do Modelo de Estudos

A estrutura de coleta, organização e análise dos dados se deu na forma como está estruturado o modelo de estudo (apresentado no capítulo 3), e é apropriado ao método dessa pesquisa na forma apresentada no Quadro 03 abaixo.

A pesquisa foi organizada e inspirada analiticamente no sentido da abordagem territorial, podendo esta ser entendida enquanto uma “forma para se compreender a miríade de processos, redes, rearranjos, a heterogeneidade, contradições, os tempos e os territórios de maneira a contemplar a (i)materialidade do mundo da vida”. (SAQUET, 2009, p.91). Esta visão é carregada da lógica territorial onde se verifica que a continuidade se dá na não-continuidade e na própria descontinuidade, que contém em si, elementos do momento e da totalidade anteriores. Não é uma lógica evolutiva, mas somente uma lógica de continuidade, onde é possível entender que o velho é recriado no novo e permanece, parcialmente, nele.

Assim, quando se parte para a análise de uma nova realidade, é importante ter em mente que nela conterão elementos de uma realidade mais antiga, por mais radicais que sejam as mudanças ocorridas no contexto. (SAQUET, 2007).

Essa visão histórica continuada permite compreender que aquilo que existe hoje em determinado local é fruto de construções (ou desconstruções) passadas, e que estas devem ser trazidas à tona no momento do estudo de determinada realidade. Dessa forma, no Quadro 03, são sumariamente apresentadas as dimensões propostas por Saquet (2009) para que se possa compreender um território. Cada uma dessas dimensões foi colocada em uma ‘fase da coleta dos dados’, sendo elaborada uma série de perguntas no roteiro de entrevistas para cada dimensão. Após a apresentação das dimensões são sintetizados no Quadro 03 os objetivos principais dos questionamentos realizados, para que seja possível perceber o que buscavam os questionamentos feitos aos entrevistados. E, em seguida, são apresentados os objetos de análise das respostas dos entrevistados, bem como algumas referências que auxiliam a leitura e interpretação dos dados.

Quadro 03: Operacionalização do Modelo de Estudo

Fase da coleta de dados (Saquet, 2009)	Objetivo Principal (Foco dado pelo pesquisador)	Objeto de análise e Referências (Dimensões analíticas)
1. Atores sociais/ações múltiplas e cotidianas em forma de redes	Quem são os atores, o que fazem e como fazem?	Intenções Realizáveis, Objetivos e Metas [Raffestin, 2009]
2. Apropriações simbólicas e materiais do espaço	O que os leva a fazer dessa forma?	
3. Técnicas e tecnologias como mediadoras entre o homem e o espaço	Como é o uso e exploração do território?	Uso de TICs [Dourish (2004)]; Sociomaterialidade [Orlikowski (2007, 2010); Cecez-Kecmanovic et al. (2011)]. Mediadores materiais e imateriais entre homem e espaço [Raffestin, 2009]
4. Relações de poder e trabalho	Como é o uso e exploração das pessoas e instituições no território?	Relações de Poder [Dahl (1986); Raffestin (1993)]; Energia, Informação, Reprodução e invenção [Raffestin, 2009]
5. Objetivos de cada atividade social/mobilidade no tempo e no espaço	Porque fazem o que fazem, no instante (tempo+espaço) em que estão ou estavam?	Relação TempoEspaço [May e Thrift (2001); Harvey (2007); Santos (2011)];
6. Relações do homem com a natureza (interior e exterior)	Como é vista a relação dos atores com os recursos externos?	Processos de TDR [Lefebvre (1991); Haesbaert (2007); Saquet (2007, 2009)];
7. Continuidades e descontinuidades territoriais/transtemporalidade	Como é vista a relação de tempo e espaço?	
8. Heterogeneidade e traços comuns (desigualdades, diferenças e identidades)	Como é vista a relação identitária entre os atores?	
9. Processos de TDR concomitantes e complementares	Qual o impacto de outros fenômenos?	

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados resultantes das entrevistas e documentos coletados foram organizados de acordo com as dimensões apresentadas, sendo algumas dimensões muitas vezes agrupadas; seja pela semelhança das teorias utilizadas nas análises, seja pela proximidade dos dados coletados, ou ainda pela dificuldade de explorar evidências de algumas dimensões junto aos entrevistados. Na próxima seção apresenta-se a forma de análise dos dados da pesquisa.

4.7 Análise dos Dados

Os dados tratados foram aqueles oriundos das transcrições das 21 entrevistas e do teor dos documentos coletados, que foram analisados de forma qualitativa, o que não é o mesmo que descrição, caos ou desordem dos dados. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006); mas quer apontar que houve cautela e atenção às especificidades de cada fonte de informação na organização dos mesmos. A **análise de dados** envolve uma atividade reflexiva, que ajuda o pesquisador a se mover dos dados para o nível conceitual. (GODOY, 2006). Inicialmente os dados foram tratados e previamente codificados, de acordo com as dimensões do modelo de estudo (apresentado no capítulo 3), fato que possibilitou um melhor olhar aos dados, a luz das teorias empregadas.

Após este passo inicial foi utilizada a técnica da **análise de conteúdo**, levando em consideração, principalmente, os preceitos trazidos por Bardin (2011); porém também levando em conta a experiência de outros autores com a técnica. (FREITAS; JANISSEK, 2000; DELLAGNELO; SILVA, 2005). Os procedimentos adotados pelo pesquisador na realização da análise de conteúdo são destacados ao longo desta seção.

A análise de conteúdo é um processo por meio do qual se faz uma análise sistemática a fim de examinar a frequência em que as palavras e temas ocorrem, identificando o conteúdo e as características das informações presentes no texto. (HAIR JR. et al., 2005). Freitas e Janissek (2000) dizem que a análise de conteúdo pode ser uma boa técnica para ser usada em todos os tipos de pesquisa que possam ser documentadas em textos escritos (documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais), em gravações de voz ou imagem (rádio, televisão, entre outros), ou em outras atividades que possam ser decompostas como uma entrevista, por exemplo.

O uso da análise de conteúdo no campo da Administração é bastante amplo, uma vez que a técnica permite analisar variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outros. (BARDIN, 2011). Dellagnelo e Silva (2005, p.104) afirmam que

em estudos organizacionais, a análise de conteúdo pode ser utilizada para a compreensão dos depoimentos de dirigentes a respeito do processo de construção de políticas institucionais, para a explicitação dos jogos de poder que se estabelecem ao longo de um processo de comunicação organizacional. Enfim, a quantidade de temas em que se pode utilizar o método nos estudos organizacionais pode ser considerada ilimitada.

A aplicação da análise de conteúdo, da forma proposta por Bardin (2011, p.125-132), pode ser vista em três grandes “pólos cronológicos”: a “pré-análise”, a “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”. O momento da **pré-análise** é aquele onde se organiza a análise, sendo realizada na presente pesquisa: uma leitura geral do material coletado (“leitura flutuante”); a organização do material coletado; a escolha por homogeneidade (“obedecendo a critérios de escolha”) dos documentos a serem analisados; a transcrição das entrevistas por unidade de análise; a definição das categorias iniciais, para recorte do texto em unidades comparáveis; e o tratamento dos arquivos com as transcrições e documentos para uso informatizado. Tendo-se desde o início dessa fase uma perspectiva mais qualitativa da análise de conteúdo, Dellagnelo e Silva (2005, p.105) esclarecem que os itens definidos por Bardin são bastante flexíveis e que “hipóteses nem sempre são definidas e que indicadores nem sempre são quantitativos”; deixando assim espaço para uma análise aberta a definições também feitas *a posteriori*, ou seja, com base no aprofundamento nos próprios dados.

O momento da **exploração do material** é onde se realizam dois processos fundamentais para a pesquisa: a codificação e a categorização; além disso, é onde o pesquisador apresenta os procedimentos utilizados para sustentar suas conclusões e considerações (BARDIN, 2011; DELLAGNELO; SILVA, 2005). O processo de codificação é onde os dados brutos são consolidados em unidades (de *registro* e de *contexto*) que permitem a descrição das características pertinentes do conteúdo. (BARDIN, 2011). As *unidades de registro* são as unidades de significação e correspondem ao segmento do conteúdo considerado unidade de base para a categorização. Escolher o tema da mensagem como unidade de registro é uma prática bastante frequente em estudos organizacionais, como afirmam Dellagnelo e Silva (2005), uma vez que ajuda a encontrar o núcleo de sentido que o autor deseja dar a uma determinada mensagem, cuja presença pode significar algo para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2011).

Já as **unidades de contexto** são as unidades de compreensão para codificar as unidades de registro, ou, conforme Bardin (2011, p.137) correspondem ao “segmento da mensagem cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro [...] pode ser a frase para a palavra, e o parágrafo para o tema”. Uma vez

que nesta pesquisa se faz a análise das unidades de registro por temas, tem-se os parágrafos ou conjunto de frases, de cada entrevistado, de cada IFES, como unidades de contexto. Como neste estudo está se optando por uma abordagem mais qualitativa da análise de conteúdo, as regras estritas de enumeração e modos de contagem (abordagem mais quantitativa) sugeridos por Bardin (2011) serão realizadas pela análise da **presença** (ou não) dos elementos no texto e pela análise da **direção** (favorável, desfavorável, neutra ou ambivalente; em relação ao assunto tratado) do argumento dado pelo autor da mensagem. Como afirma a autora, nessa abordagem mais qualitativa, a capacidade de interpretação e reflexão do analista é fundamental, e a compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Para tanto, a fase de codificação contou ainda com o apoio e revisão de um codificador treinado (pesquisador da área de Sistemas de Informação, com bolsa de produtividade em pesquisa nível 1A do CNPq) como sugere Patton (1990 apud DELLAGNELO; SILVA, 2005)²⁵.

Dando sequência à exploração do material tem-se o processo de categorização, onde se diferenciam e reagrupam as unidades de registro do material coletado. Bardin (2011) diz que este é um processo de classificação das unidades de registro sob títulos genéricos em razão de características comuns entre essas unidades. A categorização, segundo a autora (p.148), é um processo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os termos) e a classificação (repartir os elementos e, portanto, procurar impor certa organização às mensagens). E diante dos dados classificados o analista é capaz de aplicar critérios semânticos (categorias temáticas: por exemplo, os elementos que refletem ansiedade serão agrupados em uma categoria ansiedade; os elementos que refletem valores individuais serão agrupados em uma categoria individualismo); sintéticos (verbos, adjetivos, advérbios, etc.); léxicos (ordenamento interno das orações); expressivos (por exemplo, categorias que classificam os problemas de linguagem); para então criar as categorias. (DELLAGNELO; SILVA, 2005). Na presente pesquisa utilizou-se o critério **semântico** com definição de categorias **temáticas** (ou por **análise temática**), onde termos que têm mesmo significado são agrupados em uma mesma categoria, sendo extraídas partes utilizáveis do texto, de acordo com o problema pesquisado (BARDIN, 2011; DELLAGNELO; SILVA, 2005).

Tratando especificamente da análise de entrevista, Bardin (2011) aborda a análise temática sugerindo que se divida seu texto em temas e subtemas (no caso da presente pesquisa, as dimensões do modelo de estudo e suas questões, respectivamente). Depois disso é possível tentar associar características ao tema central de análise, extraindo significados e

²⁵ PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Thousand Oaks: Sage, 1990, *apud* DELLAGNELO; SILVA, 2005.

obtendo a imagem positiva (o que é) do que afirma o entrevistado, e dessa mesma resposta, inferindo a imagem negativa (o que não é, ou o oposto do que é). Porém, a autora (p.120) alerta que ao se fazer a análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categoria único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal. É preferível “atacar em vários flancos”. Como comenta Bailey (1994 apud DELLAGNELO; SILVA, 2005)²⁶ categorias construídas sem a apreciação dos documentos em análise podem excluir muitas categorias importantes e incluir outras desnecessárias.

Por esta razão a forma de categorização do presente estudo é feita de forma **híbrida** (DELLAGNELO; SILVA, 2005) onde as **categorias iniciais** foram definidas partindo da teoria e do modelo de estudo (apresentado no capítulo 3), sendo este separado em “dimensões” (propostas por Saquet (2009)) e em seguida por “temas” (que consolidam as proposições vindas da teoria, e que permitiram a formulação das questões do roteiro de entrevistas). E, em seguida, a definição de **categorias intermediárias e finais**, feita a partir dos dados da pesquisa e decorrente interpretação dos mesmos. Pagés (1987 apud DELLAGNELO; SILVA, 2005)²⁷ trata esse tipo de categorização em posturas indutivas (vindas da teoria, estilo teórico) e dedutivas (vindas dos dados, estilo empirista); e que “esse embate entre teoria e dados no processo de análise, mais especificamente na definição de categorias, não implica a renúncia das teorias, mas sua explicação e a introdução de um coeficiente de dúvida. Certamente a elaboração teórica futura necessita dessa dinâmica convivência entre teoria e dados, afastamento e aproximação teóricos constantes” (DELLAGNELO; SILVA, 2005, p.111).

E no momento de **tratamento dos dados, inferência e interpretação** é feita a condensação e destaque das informações para redação do relatório da pesquisa e consequente análise dos resultados (confronto dos resultados com a teoria e com a prática). Este é o momento da reflexão e da intuição com base nos dados, onde o analista deve estabelecer relações, verificar contradições, e compreender os fenômenos a que se propôs estudar. Para tanto, conta com seu conhecimento teórico, sua percepção e intuição, e ainda com sua experiência diante do fenômeno em análise. (DELLAGNELO; SILVA, 2005).

Freitas e Janissek (2000, p.39) dizem que, no limite, o objetivo da análise de conteúdo seria a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens analisadas. E existindo alguma coisa a descobrir sobre as mensagens, o analista pode

²⁶ BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 4.ed. New York: The Free Press, 1994, apud DELLAGNELO; SILVA, 2005.

²⁷ PAGÉS, M. et al. **O poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1987, apud DELLAGNELO; SILVA, 2005.

manipular esses dados por inferência de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou pelo conhecimento do assunto, estudado de forma a obter resultados significativos a partir dos dados. E ainda, Bardin (2011, p.169) cita que a intenção de qualquer pesquisa seria a de produzir inferências válidas a partir dos dados, mas nada mais sendo esta inferência do que uma indução a partir dos fatos, ou seja, “um bom instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos”.

Dellagnelo e Silva (2005) destacam que esta fase é facilitada pela capacidade do pesquisador de questionar aquilo que vê de imediato, as evidências, as ideias prontas. Sua capacidade de buscar novas interpretações. Este fato corrobora com o que afirmam Freitas e Janissek (2000) ao definirem que a análise de conteúdo é uma técnica refinada, delicada, e requer muita dedicação, paciência e tempo para satisfazer a curiosidade do investigador. Além disso, são necessárias intuição, imaginação e observação do que é importante, além de criatividade para escolha das categorias já citadas. Diante disso, é importante considerar a experiência do autor desta pesquisa (sobre o tema da pesquisa: a gestão da EAD em IFES), que atua profissionalmente nessa área desde 2009.

Ainda quanto aos procedimentos de análise dos dados, dentre outros elementos Bardin (2011, p.175) destaca que o uso de software na análise de conteúdo é especialmente interessante quando existe um “grande número de variáveis a tratar em simultâneo”, e quando “a investigação implica várias análises sucessivas”. Assim, na presente pesquisa utilizou-se o *software* Sphinx Léxica (versão 5.1.0.8), em alguns dos processos de análise, quais sejam: na organização da quantidade de dados coletados; na navegação no texto das entrevistas e dos documentos analisados (pela busca e realce de termos); e na comparação e análise dos termos em contexto (ao se identificar uma palavra e ler suas diversas ocorrências em seus trechos originais).

4.8 Sobre o rigor do estudo qualitativo

As possibilidades de trazer testes de confiabilidade na pesquisa qualitativa são distintas daquelas proporcionadas pela pesquisa quantitativa, uma vez que a primeira pressupõe a avaliação de todo o processo de análise (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Paiva Júnior, Leão e Mello (2011, p.194), dizem que os critérios de validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa devem ser observados de forma particular, uma vez que este tipo de pesquisa “é sempre, em alguma instância, de caráter interpretativo”, estando a subjetividade do pesquisador presente em todo o desenvolvimento da pesquisa.

A presente pesquisa se baseou nas proposições de Yin (2005) apresentando recursos para a validade do constructo, validade externa e confiabilidade dos resultados trazidos, durante as fases de coleta e análise dos dados, mas também durante a redação dos resultados da pesquisa. O uso desses testes foi escolhido por serem os apresentados por Yin (2005), e também por terem sido abordados por outras publicações presentes neste estudo. (HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU, 1996; POZZEBON; FREITAS, 1998; GIBBERT; RUIGROK; WICKI, 2008).

Da mesma forma como é feito em Yin (2005), o Quadro 04 pretende apresentar as preocupações do presente estudo para com seu rigor metodológico, informando os procedimentos realizados em cada etapa da pesquisa.

Quadro 04: Procedimentos adotados para o rigor do estudo qualitativo

Teste	Preocupação da pesquisa	Fase da pesquisa
Validade do constructo (Fidedignidade)	- Utilização de múltiplas fontes de evidências - Encadeamento das evidências com as conclusões - Revisão do relatório por um informante-chave	- Coleta de dados - Redação dos resultados - Redação dos resultados
Validade externa (Generalização)	- Definição prévia de uma teoria para a pesquisa - Inferências relacionadas à teoria (generalização analítica)	- Projeto da pesquisa - Redação dos resultados
Confiabilidade (Replicabilidade)	- Declaração prévia do que seria feito na pesquisa - Utilização de protocolo de pesquisa - Atenção ao rigor metodológico	- Projeto da pesquisa - Coleta de dados - Relatório da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor com base em YIN (2005)

No que tange à **validade do constructo**, a mesma pretende estabelecer medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sob estudo, sendo possível testá-la sumariamente na utilização de várias fontes de evidências para a pesquisa. (YIN, 2005). Os procedimentos da pesquisa visando esta validade devem recair sobre a pesquisa, principalmente, na fase de coleta de dados, mas também na redação dos resultados. A presente pesquisa preocupou-se em coletar dados por meio de entrevistas com gestores e entrevistas com professores, em todas as unidades de análise; mas também teve como fonte a análise de documentos institucionais, que são produzidos por diversos atores institucionais (p.ex. normativas, estrutura organizacional, entre outros) e não-institucionais (p.ex. legislação).

O cruzamento dessas múltiplas fontes permitiu então verificar a consistência entre dados trazidos nos relatos das entrevistas e nas informações formalizadas nos documentos. Além disso, após a primeira redação dos resultados da pesquisa, o relatório foi submetido à revisão de um informante-chave, que foi um dos entrevistados da pesquisa, conhecedor do caso aqui estudado. Yin (2005) sugere ainda que, para aumentar a validade de constructo, seja possível encadear as evidências às conclusões do estudo, ou seja, apresentar ligações

explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou. Este aspecto pode ser verificado no capítulo de resultados, ao se realizar inferências e conclusões consubstanciadas nos dados da pesquisa, e ao serem apresentadas as fontes das evidências apresentadas (citações com código dos respondentes).

A **validade interna** também é um teste sugerido por Yin (2005), e conforme o autor faz parte das preocupações do pesquisador apenas em estudos de caso causais ou explanatórios, nos quais existe uma preocupação em estabelecer relações causais entre as variáveis, não sendo o caso dos estudos descritivos ou exploratórios. Assim, este tipo de teste não se enquadra ao presente estudo, que não pretende fazer proposições causais.

Quanto à **validade externa**, esta se preocupa em saber se “as descobertas de um estudo são generalizáveis além do estudo de caso imediato”, como afirma Yin (2005, p.58), ou se estas descobertas continuam validas em outro contexto. (GIBBERT; RUIGROK; WICKI, 2008). Nos procedimentos da pesquisa, esta preocupação deve recair sobre o pesquisador ainda no momento do projeto de pesquisa. Um dos testes sugeridos e aplicados na presente pesquisa é a definição prévia de uma teoria para a pesquisa, na tentativa de resguardar o pesquisador para que faça somente generalizações analíticas (generalizar um conjunto de resultados a uma teoria), e não generalizações estatísticas (generalizar que se aconteceu em um caso, acontece em todos). O presente estudo foi estruturado teoricamente com base na abordagem territorial, partindo desta a definição inicial do modelo de estudo e instrumento de coleta de dados, sendo estes complementados com visões teóricas sobre o tema em questão: a gestão da EAD. Este procedimento permite então que os dados apresentados possam ser segregados, organizados, confrontados e analisados de acordo com as bases teóricas; e que inferências sejam feitas em relação à teoria, e não em relação à realidade dos casos estudados. (YIN, 2005).

E a **confiabilidade** serve para minimizar os erros e as visões tendenciosas de um estudo, devendo ser preocupação do pesquisador durante a coleta de dados, e podendo ser verificada na possibilidade de que os procedimentos de coleta de dados de um estudo possam vir a ser replicados em outros estudos (YIN, 2005). A confiabilidade para Paiva Júnior, Leão e Mello (2011) refere-se à garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados.

Na presente pesquisa houve a preocupação com a declaração prévia do que seria realizado na coleta dos dados (evidente na elaboração do desenho de pesquisa e na seção de operacionalização do modelo de estudo, apresentando os elementos que seriam analisados em

cada etapa de coleta dos dados). Além disso, houve a preocupação com a criação de um protocolo de pesquisa, a fim de descrever e tornar operacionais (no maior grau possível) todos os procedimentos pertinentes a aplicação da pesquisa em suas diversas etapas.

Destaca-se ainda, que nesta própria seção que trata da qualidade de um estudo qualitativo, procurou-se ser o mais explicativo e ilustrativo possível, e posteriormente, rigoroso no cumprimento dos procedimentos apresentados. Fez-se isso também com a finalidade de dar maior confiabilidade ao estudo, mas consciente da “flexibilidade” permitida por um estudo qualitativo. Como destacam Dellagnelo e Silva (2005, p.116)

a pesquisa científica prega o rigor nos procedimentos, mas isso não significa que eles sejam únicos. Flexibilidade quer dizer alternativas de caminhos, de referenciais teóricos, de posturas epistemológicas e até mesmo ideológicas. No entanto, ante a possibilidade de flexibilidade, as escolhas se tornam ainda mais importantes. Se em estudos quantitativos podem-se aplicar modelos, validar teorias, simular situações matemáticas; as escolhas são limitadas, as referências são dadas a princípio, as decisões do pesquisador são restritas. Já a pesquisa qualitativa exige bastante do pesquisador; ela requer julgamento e criatividade, depende, em grande medida, das habilidades, treinamento, insights e das suas capacidades. A análise qualitativa depende do intelecto analítico e estilo do analista. A coerência entre suas escolhas, habilidades e criatividade acentua as exigências [...] o que procuramos enfatizar aqui é que clareza e rigor em metodologia não significam rigidez.

Assim, a partir dos procedimentos apresentados nesta seção, e destacando o cuidado desta pesquisa em aplicá-los, acredita-se ter minimizado a possibilidade de erros e vieses no estudo, bem como limitado a possibilidade de equívocos metodológicos. Os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo que segue.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para tornar mais sistemática e concisa a apresentação dos resultados, este capítulo da presente tese está organizado de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e agrupando as informações mais relevantes das sete IFES estudadas. Todavia, cada seção do presente capítulo apresenta resultados vindos das dimensões do modelo de estudo utilizado. De forma sumária, este capítulo está organizado da forma como apresenta o Quadro 05.

Quadro 05: Organização dos resultados da pesquisa

Seção	Objetivo(s) Específico(s)	Assunto(s)	Dimensões utilizadas do Modelo de Estudo
5.1	“a” e “b”	Estrutura, desafios e estratégias na gestão da EAD nas IFES	D1, D4 e D5
5.2	“c”	Relação sociomaterial entre as TICs e as práticas de EAD nas IFES	D3, D4 e D5
5.3	“d”	Relação com tempos e espaços nas práticas de EAD nas IFES	D5 e D7
5.4	-	Consolidação das Dimensões do Modelo de Estudo não exploradas	D2, D6, D8 e D9

Fonte: elaborado pelo autor

Ao iniciar a apresentação dos resultados, é trazida a forma de estruturação do Setor de EAD em cada IFES, e nesse caso, o nome das IFES é destacado. Mas nas demais situações, não se encontram discriminadas as informações de cada Universidade (para resguardo da imagem pessoal e manutenção do sigilo, informado aos entrevistados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos), sendo somente destacadas as falas dos sujeitos da pesquisa, de acordo com os códigos de cada sujeito (apresentados na seção 4.5 desta tese). E cabe ressaltar ainda, que os documentos apresentados, terão sua fonte devidamente registrada, uma vez que foram coletados em fontes de informação públicas de cada IFES.

Quanto às análises apresentadas no decorrer das seções deste capítulo, entende-se que estas sejam aproximações da teoria aos resultados da pesquisa. Esta aproximação acontece muitas vezes por confirmação ou negação do que consta da teoria, mas também acontece em uma reflexão promovida pela teoria diante dos resultados. Assim, nem sempre a teoria serve para uma análise explicativa da realidade estudada, mas serve também como um ponto de partida para propor reflexões e *insights* aos entrevistados (isso acontecendo mais na fase de coleta de dados), ou ainda promover reflexões e *insights* do pesquisador ao analisar os resultados conseguidos.

Diante desses pontos, destaca-se a importância analítica da abordagem territorial, da sociomaterialidade e dos estudos de tempo-espaço, na promoção dessas reflexões (dos entrevistados e do pesquisador), uma vez que essas ‘teorias’ são olhares para a realidade menos prescritivos do que os trabalhos que tratam diretamente da prática estudada, ou seja, trabalhos que tratam especificamente de práticas de gestão da EAD.

5.1 Estrutura, desafios e estratégias na gestão da EAD nas IFES

Uma das primeiras preocupações do presente estudo esteve em identificar os setores responsáveis pela EAD na estrutura organizacional das IFES. E caso não houvesse um setor específico de EAD, buscou-se identificar aquele setor que estivesse mais próximo da responsabilidade pelo uso de TICs na educação. Assim, de início já se verificou que não existe uma padronização de nomenclatura adotada pelo MEC (ou qualquer outro órgão de regulação das IFES), tampouco alguma sugestão de encargos mínimos desse setor; mas sim existe uma aproximação das atividades realizadas em cada uma das universidades estudadas. Desta forma, para um tratamento geral desses setores utilizar-se-á o termo Setor de EAD. E para um tratamento específico do Setor de EAD de alguma das IFES, utilizar-se-á a nomenclatura apresentada na estrutura organizacional de cada IFES, que é descrita a seguir.

Na UFCSPA o Setor de EAD é chamado de Núcleo de Educação a Distância (NEAD) (<http://www.ufcspa.edu.br/index.php/extensao/ead>) e está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEXT) da Universidade. O NEAD é constituído por 10 servidores e tem por finalidade “disseminar a cultura de EAD em todas as instâncias da UFCSPA, projetando, implementando e coordenando o uso dos recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem a distância” (UFCSPA, 2009), conforme aponta o Regimento do NEAD.

Na UNIPAMPA o setor de EAD é chamado de Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) (<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/ead/>) estando vinculado diretamente ao gabinete do vice-reitor da Universidade. A CEAD tem como objetivo “consolidar o ensino na modalidade Educação a Distância na UNIPAMPA” (UNIPAMPA, 2014) e, internamente, não está estruturada em subsetores, mas conta com um coordenador da CEAD, um docente em vaga específica para EAD, um pedagogo, um secretário executivo e um Técnico em Assuntos Educacionais. Esses profissionais encontram-se distribuídos em três cidades distintas onde a UNIPAMPA tem campus; e além destes, ainda existem alguns Técnicos Administrativos (um

administrador e quatro analistas de TI) e docentes elencados como colaboradores da CEAD. (UNIPAMPA, 2014a).

Na UFFS não existe um setor de EAD instituído, como foi relatado pelo Diretor de Infraestrutura de TI da IFES em contato feito durante esta pesquisa. Todavia, o Moodle é utilizado de forma institucional como ferramenta de auxílio ao ensino presencial, tendo um servidor responsável pela manutenção, atualização e integração deste Ambiente Virtual de Aprendizagem com o Sistema Acadêmico da Universidade. Pela experiência relacionada à EAD e envolvimento com as iniciativas de EAD da UFFS, este servidor responsável pelo Moodle, que pertence à Secretaria Especial de Tecnologia e Informação (SETI) foi indicado como contato para a pesquisa, sendo considerado assim como o gestor do Setor de EAD. No site da UFFS não aparece qualquer menção a Setor de EAD, sendo encontrada na busca documental somente uma normativa (Portaria nº 1607/GR/UFFS/2013 do Vice-Reitor da UFFS) possibilitando e regulando um “Regime de Ensino a Distância para estudantes da UFFS selecionados no Programa Ciência sem Fronteiras ou outros programas de mobilidade acadêmica”. (UFFS, 2013, p.1).

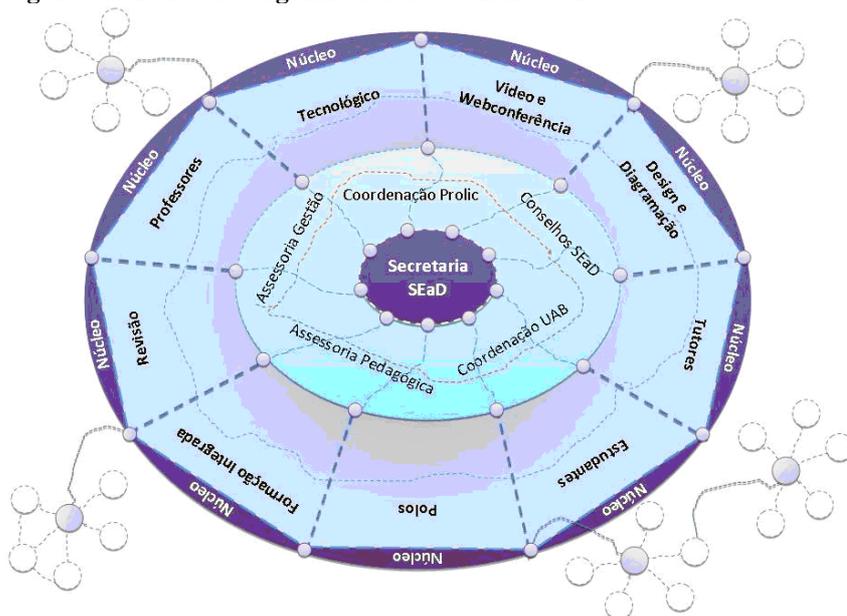
Na UFPel o setor de EAD é chamado de Centro de Educação a Distância (CEAD) (<http://cead.ufpel.edu.br/>) que tem o mesmo enquadramento organizacional das Unidades Acadêmicas (faculdades e centros) da Universidade. O CEAD tem por objetivo “dar suporte, prestar assessoria e desenvolver atividades de pesquisa, extensão e ensino, na área de Educação a Distância”, bem como “capacitar, técnica e cientificamente, os profissionais ligados à EAD e sugerir políticas tecnológicas institucionais para o bom desempenho dessa área na UFPel”; e ainda “manter uma infraestrutura técnica, operacionalmente voltada ao apoio do processo de ensino-aprendizagem a distância” (CEAD-UFPel, 2014). Na busca documental (UFPel, 2014b), verificou-se a previsão de votação pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UFPel de extinção do CEAD e da criação da Coordenação de Programas de EAD (CPED) vinculada ao Gabinete do Vice-Reitor, com o objetivo de prestar “apoio logístico e pedagógico às Unidades Acadêmicas da UFPel, para a execução de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que utilizem, mesmo que parcialmente, a modalidade EAD” contando com “pessoal qualificado na área de pedagogia da modalidade EAD”, conforme consta da Proposta de Estruturas dos Gabinetes do Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitorias da Universidade Federal de Pelotas. (UFPel, 2014a).

Na UFSM o setor que media as atividades de EAD é chamado de Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) (<http://nte.ufsm.br/>), estando subordinado diretamente ao

Gabinete do Reitor. O NTE tem como finalidade executar as políticas educacionais mediadas por tecnologias da UFSM, em seus cursos de graduação, programas de pós-graduação e extensão “atuando como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem bem como no fomento à incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos projetos pedagógicos” da Universidade (NTE-UFSM, 2014a). Internamente, o NTE conta com um Diretor, um Coordenador UAB, uma equipe de Administração e Secretaria Executiva, uma Equipe Multidisciplinar (Assessoria Pedagógica e Pesquisa, Direção de Arte, Designer Gráfico, Diretor de Vídeo e Música e Revisor de Texto), uma Equipe de Capacitação (Assessoria Executiva e Pedagógica, Desenvolvimento e Formação e Capacitação Presencial), e equipes de apoio ao Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, Suporte ao Moodle e Laboratório de Informática (NTE-UFSM, 2014b).

Na FURG o setor de EAD é chamado de Secretaria Geral de Educação a Distância (SEAD) (<http://www.sead.furg.br/>), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e tendo a atribuição de gerir, administrativa e pedagogicamente, as atividades de EAD na Universidade, “promovendo as condições necessárias à implementação das ações da FURG em Programas e Projetos de EAD, incluindo o Sistema UAB”. (FURG, 2014). Internamente a SEAD/FURG se organiza com um Conselho da SEAD (composto pelo presidente do Conselho [que é o próprio Secretário de EAD], coordenadores de programas, assessores, docentes vaga UAB, servidores técnicos administrativos em educação lotados na SEAD, docentes que desenvolvam atividades na SEAD e os representantes de coordenadores de tutoria) e também com um Secretário de EAD, uma Assessoria Pedagógica, uma Assessoria de Gestão, os coordenadores de programas (UAB e PROLIC) e com nove Núcleos (Capacitação, Design, Estudantes, Professores, Pólos, Revisão Linguística, Tecnológico, Tutoria e Vídeo). A Figura 03 abaixo, disponibilizada pela Secretária de EAD, ilustra a estrutura ora descrita, e apresenta a forma integrada (em formato de teia) em que os integrantes da SEAD/FURG se percebem.

Figura 03: Estrutura organizacional da SEAD/FURG



Fonte: SEAD-FURG, 2012.

Na UFRGS o setor de EAD é chamado de Secretaria de Educação a Distância (SEAD) (<http://www.ufrgs.br/sead>), porém tendo um status de Pró-Reitoria, uma vez que está no mesmo nível hierárquico destas no organograma da Universidade. A SEAD/UFRGS é composta internamente pelo Secretário, Vice-Secretário, Assessoria de Gabinete, Coordenação UAB/UFRGS, Coordenação Acadêmica, Coordenação Administrativo-Financeira, Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD) e Polo de Apoio Presencial de Porto Alegre – UFRGS; e tem por missão “coordenar o desenvolvimento de atividades de EAD, buscando o aperfeiçoamento pedagógico através da utilização das TIC no ensino, articulando ações dentro de uma perspectiva organizacional descentralizada, plural e interdisciplinar” dentro da IFES. Atualmente está em fase de aprovação no Conselho Universitário a criação de um Centro Técnico de Inovação Pedagógica e Educação a Distância, que viria a substituir a SEAD/UFRGS no papel que desempenha, e tendo como objetivo dar “incentivo e consultoria técnica e pedagógica sobre o uso das TICs, para o desenvolvimento de ações educacionais na graduação, na pós-graduação e na extensão”. (UFRGS, 2013). O enquadramento organizacional da SEAD/UFRGS como o de uma Pró-Reitoria, na visão do Secretário de EAD, surgiu da visão de que a SEAD/UFRGS “não poderia estar vinculada a uma Pró-Reitoria porque se atua em comunicação a distância na extensão, na graduação e na pós-graduação”. E a SEAD/UFRGS também não poderia estar também acima de uma Pró-Reitoria, ou aglutinando os cursos a distância da IFES, pois os diversos cursos pertenceriam a diversas Pró-Reitorias, dificultando o fluxo administrativo.

Consolidam-se alguns desses dados no Quadro 06 abaixo:

Quadro 06: Resumo das informações institucionais dos Setores de EAD

IFES	Nome Setor EAD	Sigla do Setor EAD	Vinculação do Setor EAD	Programa de fomento
UFCSPA	Núcleo de Educação a Distância	NEAD	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários	UNA-SUS
UNIPAMPA	Coordenadoria de Educação a Distância	CEAD/UNIPAMPA	Gabinete do Vice-Reitor	Não
UFFS	-	-	Secretaria Especial de Tecnologia e Informação	Não
UFPeI	Centro de Educação Aberta e a Distância	CEAD/UFPeI	Gabinete do Vice-Reitor (Unidade Acadêmica)	UAB e UNA-SUS
UFSM	Núcleo de Tecnologia Educacional	NTE	Gabinete do Reitor	UAB
FURG	Secretaria Geral de Educação a Distância	SEAD/FURG	Pró-Reitoria de Graduação	UAB
UFRGS	Secretaria de Educação a Distância	SEAD/UFRGS	Gabinete do Vice-Reitor	UAB

Fonte: elaborado pelo autor

Diante das estruturas apresentadas, destaca-se que em cada IFES foi entrevistado o principal gestor do Setor de EAD, sendo que, com exceção da UNIPAMPA e da UFFS, nas demais IFES, o principal gestor também é docente da IFES. Das sete IFES visitadas, como foi descrito na seção 4.2 deste estudo, duas não são credenciadas a sistemas de fomento do governo federal para a oferta de cursos na modalidade a distância (a UNIPAMPA e a UFFS), sendo possível perceber diferenças na estrutura organizacional dessas IFES. Possivelmente isso acontece também por conta da ausência desse fomento, que não permitiu a descentralização desse tipo de recursos de pessoal e financeiro, para estruturação física e tecnológica do Setor de EAD dessas IFES.

5.1.1 Atores e Funções

Ao começar a falar dos atores e do funcionamento dos Setores de EAD nas IFES, cabe destacar que, inicialmente nesta Tese, tentou-se observar as ações de EAD das Instituições não relacionadas aos programas de fomento do Governo Federal (UAB e UNA-SUS). Todavia, a influência desses programas na estruturação da EAD nas IFES está muito associada às práticas desenvolvidas. No decorrer das entrevistas com gestores e professores, muitos relataram que, não fosse a atividade nos cursos fomentados pela UAB, eles não teriam nenhuma experiência a relatar. Assim, no presente estudo, estão sendo consideradas todas as ações de EAD realizadas nas IFES.

a) Os atores

Conhecer os sujeitos que atuam na EAD da IFES é algo que ganha relevância diante da não padronização de cargos, e até mesmo de funções em cada local. As diferenças na estrutura organizacional de cada IFES já dão indícios deste fato, mas o que se entende ser um ponto central é a **legitimidade** dos atores nas atividades da EAD. Num âmbito macro, desde a reitoria foi reconhecida como ator da EAD, e numa escala mais restrita somente professor e alunos foram identificados.

A legitimidade desses atores é algo dependente tanto da participação dos mesmos nas atividades de EAD, quanto do **reconhecimento** destes pela própria Instituição. E, ao abordar este assunto, outras questões vêm à tona, como, por exemplo, o **vínculo** entre o ator e a IFES, e até mesmo a institucionalização da EAD na Universidade. As questões relativas à institucionalização e ao vínculo desses atores (especialmente o desafio de lidar com o papel da tutoria) serão alvo de seções seguintes da presente tese.

Ao verificar **quem seriam** esses atores **de forma mais ampla**, alguns entrevistados nomeiam diversos participantes das práticas de EAD da IFES, desde uma escala mais estratégica, até uma escala mais operacional da Universidade. Pode-se perceber tal fato, por exemplo, no relato do professor P_14, dizendo que

nós temos desde a própria **Reitoria** que trabalha conosco, a **Pró-Reitoria de Graduação** [...] dentro da própria PROGRAD, temos, por exemplo, muito importante do ponto da gestão, o **Departamento de Registros Acadêmico**, onde é feita toda a gestão de matrículas e do curso (P_14, grifo meu).

E ao observarem **de forma mais restrita**, ou de forma mais focada nas ações finalísticas de ensino da EAD, foi relatado que “efetivamente na disciplina era eu como professor responsável e cinco tutores, um para cada polo” (P_1). Este entrevistado também destaca a existência de um tutor presencial, porém “ele não tinha conhecimento técnico, ele era só um mediador, fazia mais um serviço de secretaria, assim de mandar um documento, mas não participando diretamente da disciplina” (P_1). Ainda na esfera da atividade docente, o entrevistado P_13 destaca que nas primeiras experiências com EAD na IFES atuavam somente “o gestor interno propriamente dito, os operadores no caso os professores instrutores e um terceiro agente né, mais afastado [...] que era o aluno de cidades que reconhecidamente tinha deficiência de sinal [de internet], deficiência local, né”.

Porém, o que se pode perceber diante dos diversos atores elencados pelos entrevistados e nos documentos das IFES, é o que destaca o entrevistado P_5 ao dizer que, de forma mais conceitual, os atores são aqueles

que estão **atuando institucionalmente**: o 'Setor de EAD', as unidades [...] e nós temos vários professores, que têm uma atuação, vamos dizer assim, mais individual no campo do ensino a distância, do ponto de vista do desenvolvimento de iniciativas, do diálogo, de articulação com outras universidades (P_5, grifo meu).

Assim, fica-se com o entendimento de que os atores da EAD são aqueles que, com diferentes interesses e intensidades, se preocupam do ponto de vista institucional com as ações de EAD da IFES. E pela gama de possibilidades de atuar com EAD, ou de serem utilizadas TICs nas atividades de ensino das IFES, estes atores podem ter, inclusive, uma atuação mais individual, como destacou o entrevistado P_5, ou seja, não relacionada exclusivamente a um curso na modalidade EAD, ou a alguma iniciativa coletiva promovida pela IFES.

A amplitude do conceito de ator nesse caso é positiva ao abranger um grande quantitativo de pessoas da IFES, porém, necessita de atenção e organização por parte da gestão do Setor de EAD e da própria gestão da IFES, para coordenar as tantas atividades que venham a existir, e mantê-las alinhadas aos interesses e limites institucionais. Verificou-se que em determinados casos fica a descoberto um papel de articulação e acompanhamento das ações de EAD dentro dos cursos ou unidades acadêmicas que os desenvolvem. Não se pode perder de vista que, no momento que a EAD e o uso de TICs na educação não é algo regulado ou normatizado pela IFES, estas práticas podem acontecer de maneiras distintas, e com efeitos diversos.

Por exemplo, o gestor G_4 relatou que era normal em alguns cursos da IFES que os alunos recebessem atendimento via um software de troca de mensagens instantâneas, e não via as ferramentas do AVA da IFES, alegando maior agilidade no atendimento. Mas em determinada ocasião houve reclamações por parte dos alunos de uma postura inadequada por parte da equipe docente, e a IFES não pode fazer uma apuração dos fatos por não ter acesso ao registro dessas interações. E deste ponto em diante foi definido que todo atendimento aos alunos deveria ser feito via ferramentas do AVA da IFES.

No que se refere ao papel de articulação, acompanhamento e orientação das atividades que envolvem um curso na modalidade EAD, é destacada a necessidade de proximidade entre

os diferentes atores para que exista uma melhor divisão de tarefas, e atuação especializada nas distintas necessidades de um curso. O professor P_5 afirma que

temos hoje muito mais uma ausência, aqui dentro da 'Unidade', de um órgão, de um espaço que promova esta articulação para a gestão dos cursos [...] essa é uma discussão que já vem há algum tempo [...] que fizesse um pouco desse suporte pedagógico, de discussão e estruturação [tecnológica] dos cursos [...] administrativa que ajudasse nisso. Na tramitação dos processos, depois no acompanhamento da gestão deles e na prestação de contas, que também é algo que acaba tomando bastante tempo [...] então, essa tríade, vamos dizer assim, um setor que pudesse compor acompanhamento e subsídio metodológico, tecnológico e administrativo; seria fundamental (P_5).

A noção que fica clara diante desse ponto, é a de que os limites de acompanhamento e orientação do Setor de EAD para as atividades nesta modalidade são os mesmos da própria IFES em suas atividades presenciais. Todavia, percebe-se que existe uma expectativa de maior acompanhamento e orientações, por conta das peculiaridades pedagógicas, tecnológicas e administrativas da modalidade EAD em relação ao que a IFES já faz tradicionalmente na educação presencial.

b) Funções

Foram observadas muitas diferenças nas nomenclaturas utilizadas em cada IFES, todavia as funções desempenhadas se aproximam. Nas IFES que têm cursos do programa UAB verificou-se uma maior diversificação de atores, com funções mais bem definidas. Já nas IFES que não atuam no programa UAB, verificou-se um maior foco na identificação de atores direcionados ao ensino e ao suporte tecnológico. Este fato pode ser visto como um indicativo da ausência de alguns tipos de atores nas IFES que não recebem fomento da UAB, ou ainda como indicativo da sobreposição dessas funções por outros servidores, que atuam na EAD ou não.

Os gestores G_5 e G_1, e o professor P_2 relatam que

[...] sinceramente não vejo assim um movimento muito forte na apropriação da modalidade de um modo geral. Tanto de técnicos quanto docentes e quanto gestores [da IFES] [...] vejo alguns docentes usando tecnologia, mas ao mesmo tempo em que utilizam, manifestam muito dificuldade em função da infraestrutura (G_5);

na verdade então tem assim, existe esse 'Setor de EAD' e existe um núcleo de educação a distância onde nós somos aproximadamente 10 ou 11 professores. Eu sou vinculada a 'uma das Unidades Acadêmicas', a minha área vem da computação e eu tenho especialização em EAD. Nesse grupo nós temos outros professores no departamento que trabalham com informática, nós temos professor de redação [...] então nesse núcleo todos os integrantes trabalham né [...] horas mais, horas menos, tem gente da TI [...] mas não se tem uma função, a gente não conseguiu determinar assim, "ah, essa pessoa fica responsável por produzir material, essa pessoa fica

responsável por fazer avaliação" [...] então além de outras atividades, coordeno a EAD [...] então a gente tenta (suspiro) (G_1);

Penso que atualmente haja uma “sobrecarga” de atribuições no ‘gestor do Setor de EAD’, que deveria atuar mais no nível estratégico e de articulação. Entretanto, na ‘nossa IFES’, parece-me que ele ainda deve dar conta das questões administrativas e acadêmicas, além de estar bem atento a algumas questões operacionais, como por exemplo, a coordenação de projetos, organização de capacitações, infraestrutura [...] (P_2).

Por outro lado, nessas IFES que não participam da UAB, verificou-se também um maior destaque no relato de ações de extensão, e dos servidores Técnicos Administrativos como agentes da extensão; bem como dos setores de TI como atores da EAD. Pode-se perceber isso nos relatos de que

os atores que atuam no EAD na 'IFES' são docentes, discentes e técnicos administrativos, bem como a comunidade externa que participa nos projetos de Extensão que utilizam a EAD (P_3);

[...] técnicos em cursos de capacitação, em cursos de extensão (P_2);

a própria secretária de TI, ela dá o suporte, mas quem fala mesmo em usar a ferramenta Moodle, como uma ferramenta de suporte é a Pró-Reitoria de Graduação [...] nos cursos de formação de professores várias vezes foi oferecida capacitação em Moodle [...] essa parte toda, é estimulada pela Pró-Reitoria de Graduação e o pessoal da TI dá o suporte (P_12).

A gente colocou o Moodle a disposição, trabalhou em cima dele, customizou ele pra oferecer para a comunidade acadêmica [...] teve dois professores que se dispuseram a estudar o Moodle e fazer a capacitação docente do Moodle né, de prover uma capacitação de uso do Moodle e aí os professores que acabam utilizando ele [...] e foi acatado pela Pró-Reitoria de Graduação que aceitou ter o Moodle como um apoio a graduação, a própria administração, a própria reitoria gostou também, mas sempre com a ressalva de “EAD não por enquanto” (G_3);

A entrada da EAD nas IFES por meio da extensão, ou por ações de uso de tecnologias na educação presencial, foi a forma mais evidente verificada naquelas instituições que não oferecem cursos pelo Sistema UAB. Todavia, mesmo em Universidades que atuam no sistema UAB verifica-se a existência em alguns casos a sobreposição de atividades, ou a atribuição de significados para funções semelhantes nas IFES. O professor P_10, que em certa ocasião foi coordenador de um curso fomentado pela UAB, destaca que

a mim estariam subordinado os professores, e à coordenação de tutoria estão subordinados os tutores, toda coordenação de tutoria e o material bibliográfico que é relativo ao curso, né [...] desde é produzido, impresso [...] isso tudo é de responsabilidade do coordenador de tutoria (P_10).

Em algumas IFES foi possível identificar a presença de um ‘Conselho do Setor de EAD’, ou de um fórum específico para discutir a modalidade no âmbito da Universidade. A constituição desse grupo é variada, mas a noção percebida é a do desejo de se ter um grupo pensando as questões relacionadas à EAD, e também apoiando a tomada de decisão do Setor de EAD. Consolidando o que foi identificado nos documentos das estruturas organizacionais, e nos diferentes tipos de atores relatados pelos entrevistados, apresenta-se o Quadro 07.

Quadro 07: Os atores da EAD nas IFES

Foco	Com UAB	Sem UAB
Administrativo /Institucional	<ul style="list-style-type: none"> – Reitoria (aceitar ou não a proposta que se tem de ter novos cursos, de encampar isso dentro da instituição) – Pró-Reitoria de Graduação – Departamento de Registros Acadêmico – Direção/Coordenação do Setor de EAD – Coordenador UAB – Coordenador PROLIC – Colegiado do curso/Comissão de EAD/Conselho do Setor de EAD (composto por Professores, Coordenador de Tutores, Representante de tutoria, Representante discente) – Núcleos especializados/Equipes Multidisciplinares (Direção de Arte, Designer Gráfico, Direção de Vídeo e Música, Revisão Linguística, Desenvolvimento Tecnológico, Apoio Pedagógico) – Docentes que atuam na gestão administrativa, pedagógica ou na capacitação para a EAD – Técnicos Administrativos (Coordenação Administrativo-Financeira, Secretaria, Secretaria Executiva, Administrador, Secretaria acadêmica) – Bolsistas e estagiários vinculados a programas e projetos. – Suporte tecnológico (configuração do Moodle e criação de novos cursos, e formatação de disciplinas) – Analista de TI – Coordenadores de Pólos 	<ul style="list-style-type: none"> – Pró-Reitoria de Graduação – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – Coordenação do Setor de EAD – Infraestrutura em TI – Pessoal de Suporte de TI – Professores que se dispuseram a capacitar os docentes – Estudantes universitários (como bolsistas)
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> – Coordenador de Curso e Coordenador Adjunto – Assessoria Pedagógica – Professores – Professores com ações individuais (do ponto de vista do desenvolvimento de iniciativas) – Coordenador de Tutores (a ele é delegada a responsabilidade de cuidar da produção e impressão do material bibliográfico) – Tutores Presencias 	<ul style="list-style-type: none"> – Docentes (em projetos de extensão, em projetos de ensino, em disciplinas semipresenciais, em cursos de capacitação), – Técnicos administrativos atuando enquanto docentes em cursos de capacitação e extensão – Alguns docentes usando tecnologia – Membros da comunidade externa (como alunos, como parceiros) – Estudantes universitários (como alunos)

	<ul style="list-style-type: none"> - Tutores a Distância - Alunos 	
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor

A análise do Quadro 07 permite sugerir que algumas atividades nas universidades sem fomento estão em aberto. Como foi citado anteriormente, o reconhecimento dos diferentes atores pelos entrevistados denota de certa forma sua legitimidade e significado no contexto estudado. Essa legitimidade é um aspecto central da institucionalização dos atores e, por consequência, da institucionalização da própria EAD na IFES. E o significado atribuído é um aspecto importante de ser levado em consideração quando da definição, pelo MEC ou programa de fomento, de um modelo de gestão que deva ser adotado por todas as IFES que ofereçam curso na modalidade EAD.

Outro aspecto a se destacar vem ao encontro do que dizem Deleuze e Guattari (1996) quanto à **troca de uma lógica de ou/ou, para uma lógica de e/e**. A questão virtual da EAD (especialmente a flexibilidade temporal permitida) permite aos gestores desta modalidade um trânsito facilitado entre as atividades da IFES realizadas nos níveis estratégico, tático e operacional. Desta maneira, o gestor do Setor de EAD (ou sua equipe) pode, por exemplo, analisar as aulas e as estratégias dos docentes de cada curso da IFES, ou ainda, consultar a opinião e solicitar participação dos alunos nas decisões estratégicas que lhe cabem na IFES. Assim, o fato que se deseja destacar relacionado às estruturas organizacionais, é a existência de certo ‘achatamento entre os níveis estratégicos’. Ou seja, o conjunto de atores que trabalham com EAD têm maior possibilidade de participar das atividades estratégicas ‘e’ operacionais, não sofrendo tantas limitações para atuarem em um nível ‘ou’ em outro.

Todavia, a flexibilidade temporal, como será discutido mais adiante nesta Tese, não desfaz o fato de que “eu crio alternativas temporais, mas eu não subverto a necessidade temporal porque o tempo da palestra de uma hora continua sendo uma hora” (G_7). Logo, a disponibilidade de tempo de todos os atores é finita. Isso dito, observa-se que, apesar do trânsito facilitado do gestor do Setor de EAD entre as atividades, existe a necessidade de atuação em diversos papéis, ou funções, nas atividades na modalidade EAD. Assim, toda iniciativa no sentido de aproximar o Setor de EAD das ações finalísticas de EAD da IFES parece ser de grande utilidade. Esta aproximação vista **de forma proativa** pode ter como prática a designação pelo Setor de EAD de um servidor de referência em cada Unidade Acadêmica, que pudesse prestar algum tipo de revisão, suporte e encaminhamento de demandas ao Setor de EAD, daquilo que está sendo realizado na modalidade dentro da Unidade. E **de forma reativa**, esta aproximação pode ser feita com a divulgação dos

diferentes tipos de apoio que o Setor de EAD pode prestar aos proponentes de ações na modalidade, bem como a divulgação dos meios de comunicação e prazos necessários para solicitar este apoio.

5.1.2 Motivação e estratégias para os atores aderirem à EAD

Na presente seção são trazidos aqueles aspectos identificados pelos entrevistados que servem de motivadores, ou desmotivadores, para que os diversos atores institucionais venham a aderir ou não às práticas da EAD. Assim, olhando para os aspectos que motivam e desmotivam os atores para trabalharem com a EAD, foram agrupados esses aspectos por estarem relacionados a questões de **fomento** (interno ou externo); de **suporte institucional** para as práticas de EAD; de atendimento dos **objetivos institucionais**; de **equiparação ou aproximação** do tratamento dado às ações **de pesquisa**; aspectos **tecnológicos**; ou ainda características do **perfil dos atores**.

a) o que motiva os atores

O **fomento** é um aspecto que hoje guia o que é a EAD nas IFES estudadas. E diante dessa realidade verifica-se uma dificuldade em motivar os atores a trabalharem com EAD sem o aspecto do fomento. E mesmo com o fomento, que distribui bolsas para aqueles que atuam na oferta dos cursos a distância, em alguns casos, outros fatores desmotivam esses indivíduos e os afastam da modalidade EAD.

vou começar dizendo o que eu acho que não da certo, eu acho que a estratégia da UAB ela não é uma boa estratégia porque é uma estratégia que cria uma certa chantagem, porque eu ofereço uma bolsa e tudo [...] mas ela cria também um vício muito grande [...] é mais ou menos como tu querer, fazer uma criança acostumar a tomar remédio ruim e cada vez que ela toma o remédio ruim tu da um bombom e ela acaba viciando, que ela só vai tomar o remédio ruim se ela ganhar bombom (risos) (G_7)

difícilmente se não tivesse esse orçamento, essa bolsa, os cursos seriam ofertados (P_10).

de repente a bolsa passou a ser secundária no processo, mas no primeiro contato, no primeiro momento a maior parte do pessoal vem por causa da bolsa (P_1)

Diante desses relatos, verifica-se que a dependência do fomento externo é algo que precisa ser pensado pelas IFES, bem como implantar ações que aconteçam com fomento interno, ou ainda sem a necessidade de fomento. Outro aspecto a ser observado é o **suporte institucional** dado aos atores que participam de atividades na modalidade EAD. Nesse

sentido são relatadas situações onde os entrevistados entendem que outras ações que acontecem na IFES podem motivar os diferentes atores. Destaca-se que o não reconhecimento da modalidade pelas instâncias superiores (ou equiparadas) ao Setor de EAD age como um fator desmotivador para os atores.

o aluno do primeiro semestre ele tem sete disciplinas, pelo menos em uma ou duas o professor utiliza muito o Moodle, então nas próximas como o formato se mantém ele não se perde mais no Moodle e ele acaba incentivando os professores a também usarem né (G_3).

um setor que, ele pudesse ser um suporte no ponto de vista tecnológico, metodológico [...] quais são as melhores maneiras de eu usar, de eu me relacionar com essas tecnologias [...] esse caráter dessa inevitável relação com as tecnologias de informação também é fundamental, como um aspecto (motivador) (P_5).

o reconhecimento da modalidade em igualdade de condições com a modalidade presencial (P_2).

puxa vida [...] a gente está aqui trabalhando a alguns anos nisso e muito pouco a gente avançou na Instituição [...] depende também do convencimento da gestão, a gestão ainda não está tão convencida dos benefícios efetivos da EAD, eu vejo assim, no momento em que ela estiver convicta que isso vale a pena investir, com certeza a gente vai ter professores estimulados, que hoje não querem nem saber (P_7).

O suporte institucional, de certa forma, corrobora com a questão da necessidade de um olhar interno da IFES para a criação e manutenção das atividades em EAD realizadas. E a formalização daquilo que a IFES se compromete para com seus atores também é um aspecto que precisa ser pensado, dando confiança para que ações em EAD sejam ofertadas e reofertadas. Assim, o fato de a EAD constar dos documentos e das ações que representam os **objetivos institucionais** também é um fator que motiva alguns atores a realizarem atividades na modalidade, dando uma visão de longo prazo daquilo que a IFES deseja para a educação a distância. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi citado como um documento que deveria apresentar a relevância da modalidade EAD para a Instituição, bem como apontar os objetivos desejados. E, além disso, o cumprimento do compromisso da Universidade para com a comunidade também foi destacado como aspecto motivador. Podem-se observar esses pontos na fala dos entrevistados que seguem.

Se o PDI realmente contempla de forma específica e dá o espaço significativo pra EAD, isso vai fazer com que as pessoas que fazem parte da Universidade, realmente reflitam a respeito disso né. E que aqueles que ainda não estão muito antenados, que se motivem (P_14)

Vejo assim, se tu conheces a tua comunidade e tu sabes o que a tua comunidade precisa [...] aí tu tens a oportunidade de fazer algo em favor dela. E se tu sabes que a modalidade a distância é a única forma de tu fazer algo, porque muitas coisas que tu não consegues fazer presencialmente, então tu fazes (G_5)!

Outro aspecto destacado pelos entrevistados foi o reconhecimento da modalidade EAD, tanto pela Instituição, quanto pelas instâncias superiores; como uma produção científica de valor. Assim, o **reconhecimento equiparado** da produção de materiais didáticos com a produção da área da pesquisa, foi visto como um aspecto motivador. E, da mesma forma, a possibilidade de ministrar cursos de especialização e aperfeiçoamento para profissionais da área de pesquisa do docente, foi visto como um aspecto que poderia aproximar o docente-pesquisador dos seus objetos de estudo.

A valorização da produção de materiais didáticos qualificados do mesmo modo que a produção “científica” (P_2).

A aproximação com o objeto de estudo, ela também pode ser uma grande contribuição que a gente tem, particularmente, nessa questão da área pública; mas na área privada, também, que nós temos o próprio MBA, que nós temos aqui, nós temos um curso na área de Marketing, que também faz uma aproximação com o universo de trabalho (P_5).

Como uma prática que também pode aproximar a EAD das atividades já reconhecidas como produção científica, observou-se durante a fase de teste do roteiro de entrevistas da presente Tese, por exemplo, na Universidad Complutense de Madrid (UCM), a prática de periodicamente ser editado pela instituição um livro com relatos daqueles atores da UCM que realizaram práticas envolvendo a EAD em determinado período. Cada relato era reconhecido como um capítulo de livro, atendendo a requisitos de formatação e tamanho adotados pela Instituição. E este livro, além de servir como produção científica para seus autores, tem uma função importante de registrar os avanços institucionais relacionados à EAD, servindo de fonte de dados para análise dos caminhos já percorridos pela Instituição, bem como dos resultados já atingidos pela mesma.

Relacionado a aspectos **tecnológicos**, os entrevistados destacam alguns pontos do Ambiente Virtual de Aprendizagem da IFES que faz com que docentes se aproximem do uso de tecnologias no ensino presencial. Mas da mesma forma, as tecnologias, quando não permitem o desempenho desejado, ou projetado, servem de agente desmotivador dos atores envolvidos nas práticas de EAD.

a facilidade de encontrar o conteúdo e a forma como você pode disponibilizar ele (G_3).

Algumas coisas são bem mais simples fazer pelo Moodle, mesmo no sistema presencial né, você vai se comunicar com a turma, se você entrar e usar o e-mail de turma, que era uma coisa que era utilizado de início quando não se tinha Moodle, você manda pra lá e aí vai saber se a pessoa viu o e-mail da turma, se não viu, a história toda. No Moodle você manda mensagem e ele manda um e-mail pra cada um, então automaticamente todo mundo está sabendo de tudo. Pra coordenador de curso isso é uma maravilha né, você avisa todos os alunos do curso em 5 minutos [...] postagem de material também o pessoal tem problemas às vezes com os e-mails de turma, os alunos apagavam as coisas que eram colocadas [...] e outra é o resguardo né, o Moodle registra tudo o que acontece, então ficava "Olha eu postei, olha eu avisei, não avisei", ficava aquela história de dito pelo não dito e no Moodle não tem isso, ele registra tudo [...] e fica registrado pra sempre né. Tem várias comodidades assim, você arma a disciplina uma vez e no ano que vem você vai dar a mesma disciplina e você puxa ela toda né, os arquivos estão todos lá e você só vai abrindo eles né [...] bom, ainda falta um pouco de treinamento, mas o pessoal não vai muito nos treinamentos também (P_12).

Eu acredito que a questão da infraestrutura precária nos dificulte o processo. Eu me coloco no lugar de um docente e vejo que nem sempre tu estás disposto a arriscar tua proposta de trabalho com algum coisa que não funciona, não é (G_5)?

Nós docentes tínhamos uma expectativa que a EAD era uma forma de fazer com que o ensino universitário e público chegassem em localidades onde não havia esta oferta de ensino. Essa é a primeira e a principal motivação, ta? Agora desmotivador é exatamente o fato de que o instrumento, que deveria propiciar essa aproximação, o instrumento falhava com uma frequência absurda, ta (P_13)?

Nesses relatos verifica-se também que a experiência da IFES no oferecimento de cursos na modalidade EAD, e a própria estabilidade do suporte tecnológico, são aspectos que influenciam diretamente na motivação dos atores. Todavia, ainda existem questões relativas ao **perfil dos atores** que influenciam na participação destes em atividades que envolvam a EAD. Assim, aspectos relacionados ao gosto pelo uso de tecnologias, ou a motivação para inovar em práticas pedagógicas, ficaram evidentes nos relatos dos entrevistados.

Eu gosto muito de trabalhar, de repente outros também né, lá no meu canto junto ao computador que aí eu posso me concentrar definir meu tempo. Não necessariamente precisa ser na Universidade né, pode ser em casa. Então essa vantagem, de você se concentrar, mas num espaço mais livre, não tão regrado, livre de tempo e espaço [...] você pode pesquisar na Internet, eu muitas vezes daí fico um dia inteiro analisando uma monografia e depois a gente olha e "puxa, mas o rendimento não foi bom", mas em termos de efetividade foi né? Porque se você quiser orientar bem, tem que ler linha por linha, pensar, ver o conjunto, escrever, corrigir, não é fazer algo de uma forma fajuta. Então isso estimula muito né (P_9)?

É destacada pelo professor P_9, por exemplo, uma visão desterritorializada, onde existe uma liberdade de tempo e espaço, sendo este um aspecto motivador na visão do

mesmo. Mas, além disso, existem ainda outras características relacionadas ao perfil dos indivíduos.

O perfil dessa pessoa, o que é que realmente ele gosta [...] tu tem que fazer com que a pessoa se motive, se entusiasme, então tem alguns que trabalham melhor com a produção de materiais, outros com a web conferência [...] eu acho que são motivações diferentes assim, nós temos um grande grupo de docentes motivado porque realmente é! Acredita que a educação a distância ela democratiza, ela permite o acesso a pessoas que não teriam possibilidades de fazer um curso superior [...] Quanto aos tutores eu acho que a grande maioria já acredita (na modalidade EAD). E os estudantes, (se motivam) porque é uma forma de eles fazerem um curso superior [...] a maioria é de localidades de difícil acesso, ou não teriam condições financeiras de sair da sua cidade pra fazer um curso em um centro maior. Eu acho que são diversos tipos de motivação, mas eu acho que a conquista tem que ser pelo papel social da universidade (G_4).

Outras características, como a vaidade do docente, ou experiências positivas de cada indivíduo, ainda são vistas como aspectos que levam os atores a participarem de ações envolvendo a EAD, ou envolvendo o uso de TICs na educação.

(O entrevistado encena um diálogo entre ele e um professor) - "Ah, mas não dá!". - "Não, mas dá sim, a tua colega fulana faz um trabalho assim, a outra faz um trabalho assim, o outro faz um trabalho assim!". - "Ah, é?". Eu digo, "É...". E aí que tu vai pegar. Não sei no profissional lá na ponta, mas aqui tu pega um pouco mais na vaidade. "Ah, mas eles estão usando?", "Ah, os alunos estão gostando?", "Bah, então vou ter que me atualizar". E vai por aí (risos) [...] Então eu acho que entra a questão da remuneração, a questão da vaidade, e o interesse próprio do professor (G_1).

Acredito que a motivação dos professores para a oferta de atividades e cursos através da EAD está atrelada às experiências anteriores em outras instituições (P_3).

Acho que quem usa, usa com o pensamento sempre em repetir alguma boa experiência que teve e usa pra forçar talvez o movimento de melhoria de infraestrutura né, usa confiando que esse momento melhor virá [...] Quando tu me pergunta o que motiva um professor a fazer educação a distância, usar tecnologia, eu digo, que é isso. É boa prática que tu ouve alguém fazer que tu sente que deu certo, que é um resultado positivo então que tu vai e faz (G_5).

Por fim, alguns aspectos são elencados como desmotivadores para a atuação na modalidade EAD.

O que é novo, o que é diferente, o que estimula a mudança, ocasiona uma resistência natural do ser humano né? Qualquer mudança que te tira da zona de conforto, ocasiona uma resistência. E o colega do ensino presencial, que está acostumado a trabalhar com seu conteúdo, com suas apostilas em sala de aula. E você chega com uma proposta diferente, utilizando tecnologias [...] que ele vai ter que gravar vídeo, vai ter que fazer material diferente, porque tu não vai poder colocar uma apostila no AVA, na verdade, vai ter que criar novos materiais com dinamismo, com interação [...] tudo isso [...] nem todos os colegas estão dispostos a passar por esse processo na verdade (P_14).

E o comprometimento por parte do estudante que não tem [...] que não foi formado com essa cultura, de que ele tinha que ter um estudo independente. Não se percebendo disso, o aluno não comparecia ao Pólo (P_13).

Existe uma relação próxima entre os aspectos que motivam os atores, e aqueles aspectos que os desmotivam. Além disso, muitos dos aspectos aqui identificados são característicos de uma ou outra IFES, não se podendo afirmar que seriam como estágios do amadurecimento da Instituição em relação à EAD. Todavia, entende-se que pensar nesses aspectos enquanto estratégias para fomentar a modalidade internamente na IFES possa ser uma boa prática, mesmo para aquelas Universidade que já têm um grande histórico de atuação com EAD. Assim, os aspectos apresentados pelos entrevistados foram consolidados no Quadro 08 que segue.

Quadro 08: Aspectos motivadores e desmotivadores para atuar na EAD

Aspectos	Motivadores	Desmotivadores
Fomento	– no primeiro momento, a bolsa (P_1; P_5)	– a UAB cria um vício muito grande, por conta do fomento (G_7)
Suporte institucional	– um setor que pudesse ser um suporte (P_5) – divulgação de boas práticas que levem o aluno a incentivar os professores do presencial a aderirem à EAD (G_3) – reconhecimento da modalidade em igualdade de condições com a modalidade presencial (P_1)	– a gestão ainda não está tão convencida dos benefícios efetivos da EAD (P_7; G_3)
Objetivos institucionais	– fazer com que o ensino universitário e público chegue em localidades onde não há esta oferta de ensino (P_13; G_5) – se o PDI realmente contempla de forma específica e dá o espaço significativo pra EAD na IFES (P_14)	
Equiparação ou aproximação da pesquisa	– valorização da produção de materiais didáticos qualificados do mesmo modo que a produção científica (P_1) – aproximação com o objeto de estudo (pela ampliação do contato com alunos que atuam nas áreas de pesquisa dos professores) (P_5)	
Tecnológicos	– facilidade de replicar aquilo que já foi feito, uma vez que o Moodle guarda os registros do que foi feito (P_6) – facilidade de fazer contato com os alunos de forma individualizada (P_12; P_6) – facilidade de encontrar conteúdos (G_3)	– a instabilidade da internet e das TICs (P_13; G_5)
Perfil do ator	– liberdade espacial, pois gosto muito de trabalhar lá no meu canto junto ao computador (P_9; G_4) – grupo de docentes motivado porque realmente é motivado com sua profissão (G_4) – vaidade dos docentes, que usam a EAD para se diferenciar dos demais docentes, ou para	– toda mudança, ocasiona uma resistência (P_14) – pouco comprometimento por parte do estudante (P_13)

	serem bem vistos pelos alunos (modismo) (G_1) – interesse do professor em querer melhorar a sua aula com o uso de TICs (G_1) – repetir alguma boa experiência que já teve (P_3; G_5)	
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor

Por certo os temas destacados no Quadro 08 podem servir de pauta para que as IFES pensem em formas de acentuar os aspectos motivadores e atenuar aquilo que desmotiva os atores. Todavia, outras estratégias ainda podem ser desenvolvidas pela IFES a fim de aumentar a adesão de atores às práticas de EAD. Assim, passa-se agora a apresentar algumas das estratégias práticas para a adesão de atores nas atividades de EAD nas IFES.

b) estratégias para aderirem à EAD

Há de se perceber que a participação dos diferentes tipos de atores em uma ação de EAD, necessita, invariavelmente, de uma ação educacional, seja ela de ensino, extensão, capacitação ou aperfeiçoamento. Nesse sentido, o papel de um docente é sempre exigido, podendo ser este docente um professor ou técnico administrativo da IFES, mas ainda podendo ser um membro externo à Universidade, dependendo da modalidade da ação de EAD que se esteja visando.

Com isso, reforça-se o papel do servidor que será o promotor dessa ação de EAD. Não necessariamente este promotor precisa ser o próprio docente (o que é bastante comum), mas pode ser outro interessado na ação de EAD, dependendo das regras de cada IFES para receber propostas. Porém, a questão que se colocou aos entrevistados da presente Tese foi no sentido de identificar quais estratégias poderiam ser utilizadas para que houvesse a criação, ou maior adesão, às ações de EAD da IFES. E percebeu-se que a maior parte das estratégias citadas pelos entrevistados visou iniciativas da IFES para aumentar a participação de professores, o que é justificado por conta de, normalmente, ser o docente o promotor das ações de EAD.

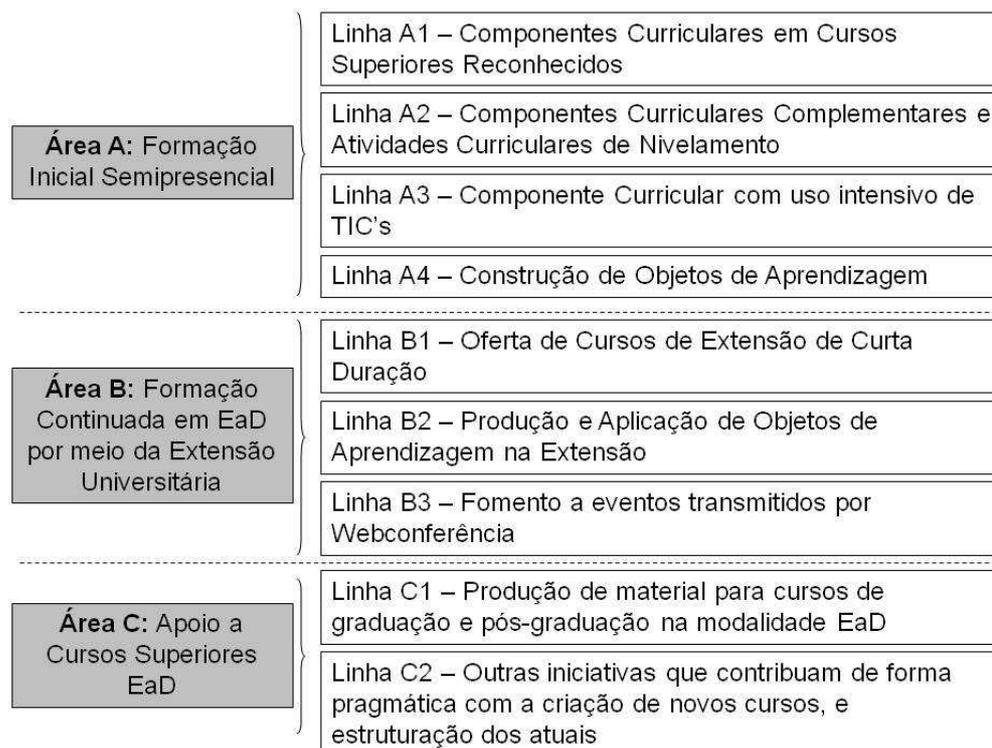
Assim, no que tange a definição de estratégias para que os atores venham a propor ou participar de ações de EAD, verifica-se que a operacionalização daquilo que motiva esses atores (discussão anterior) já pode ser vista como uma ação para a adesão de novos sujeitos aos conjuntos de atores que trabalham com EAD. Porém, além disso, outros entrevistados destacam ainda algumas ações da gestão da universidade que poderiam fazer aumentar o número de atores trabalhando com EAD.

Por exemplo, o gestor do Setor de EAD de uma das IFES mais antigas do Estado, credenciada junto à UAB, reforça uma das estratégias que vem sendo utilizada pela Universidade para que os atores venham a trabalhar com EAD.

Tem uma peculiaridade da nossa história que nos ajudou muito nisso que tem a ver com fomento, mas não é o fomento tipo UAB, a gente lançou uma prática super interessante que foi dos editais internos de educação a distância [...] já passaram por vários formatos, mas no fundo ele sempre teve uma coisa que teve sempre presente [...] é assim qualquer coisa que tu imaginar que tem a ver haver com educação a distância a gente vai te apoiar (risos) que assim não tem uma restrição [...] Dá muito trabalho tu mudar a tua prática né [...] E permitindo que ele (o docente) sinta esse apoio institucional não importa se ele ta fazendo um grande projeto ou ele ta inserindo um objeto de aprendizagem na sua disciplina, ou ele quer trabalhar com fórum e mais nada, mas ele tem o apoio institucional pra fazer isso (entrevistado não identificado para preservação da fonte).

De fato, o lançamento de edital de fomento interno foi visto como prática em algumas das sete IFES investigadas. Quanto ao que é fomentado nesses editais internos, dependerá de quais recursos a IFES terá a disposição para tanto, mas nos documentos analisados, verifica-se maior disponibilidade de recursos de custeio do que de capital. Pode ser observado na Figura 04 as ações que foram fomentadas no ano de 2013 em uma das IFES, sendo de custeio todo o recurso disponibilizado para o Edital.

Figura 04: Ações fomentadas pelo edital de fomento interno de uma IFES



Fonte: Edital de Fomento Interno da IFES (não identificada para preservação do anonimato das IFES)

Em outros casos foi relatado que

inicialmente a gente dava um computador que era "bah o cara tem um computador" e um bolsista porque o professor precisa de alguém pra ajudar ele a fazer as coisas [...] a gente propunha uma coisa que a gente não sabia fazer e aí a gente ganhava um bolsista que também não sabia o que a gente queria fazer e não sabia fazer, e aí ficava o bolsista e a gente não sabendo fazer, mas inventando um jeito de fazer [...] e hoje a gente ganha o edital como ganha o recurso, ganha um serviço com gente que sabe fazer o que a gente não sabe fazer, e ainda ganha o bolsista (risos) (entrevistado não identificado para preservação da fonte).

Outra prática relatada na Universidad Complutense de Madrid (UCM), foi a da equivalência de 50% a mais de carga horária, para o docente que ofertasse alguma disciplina na modalidade EAD. Todavia, o entrevistado P_1 considera que, em casos como o das universidades federais, reconhecer uma atividade EAD com 50% a mais de créditos do que uma atividade presencial não necessariamente é algo que motivaria o docente, pois nem sempre este trabalha com sua carga horária completa em atividades de ensino. Logo, o reconhecimento a maior da EAD não faria com que houvesse diminuição na quantidade de aulas a ministrar. Mas o mesmo entrevistado entende que essa prática em universidades privadas talvez seja mais atrativa ao docente, que é remunerado nessa proporção.

Após a apresentação dos aspectos que motivariam dos docentes a trabalharem com EAD, foi questionado aos entrevistados se uma publicação anual (livro, por exemplo) com as experiências dos envolvidos nas ações de EAD da universidade, também seria um motivador. Este questionamento foi feito por conta do pesquisador também ter verificado essa prática na UCM, quando da realização do teste preliminar do instrumento de coleta de dados da pesquisa naquela universidade.

O entrevistado P_5 diz que um tipo de publicação periódica seria sim um aspecto motivador para a adesão de docentes à EAD, e enquadrou esse tipo de motivação também como uma importante aproximação com o objeto de estudo, quando os alunos de um curso EAD são, por exemplo, profissionais da área de pesquisa do professor. E o entrevistado P_5 também vê mérito na possibilidade de uma publicação periódica por ser uma ferramenta de divulgação dos cursos para a comunidade externa, e também por pontuar a continuidade dos trabalhos feitos pela universidade, como um ponto de corte do que foi feito sobre EAD até aquele momento. Todavia, o entrevistado P_1 acredita que para alguns professores não preocupados com publicações, este não seria um aspecto motivador.

Outros aspectos ainda foram citados pelos entrevistados, e todos estão consolidados no Quadro 09 a seguir apresentado.

Quadro 09: Estratégias para adesão de docentes à EAD nas IFES

Aspectos	Motivadores ou Desmotivador	Estratégia
Fomento	<ul style="list-style-type: none"> – no primeiro momento, a bolsa (P_1; P_5) – [Desmotivador] a UAB cria um vício muito grande, por conta do fomento (G_7) 	<p>a gente lançou uma prática super interessante que foi dos editais internos de educação a distância (G_7; G_5)</p> <p>aporte de recursos para projetos na modalidade EAD (P_3)</p> <p>bolsas de iniciação a docência (G_1)</p> <p>inicialmente a gente dava um computador que era "bah o cara tem um computador" [...] hoje a gente ganha o edital como ganha o recurso, ganha um serviço com gente que sabe fazer o que a gente não sabe fazer, e ainda ganha o bolsista (G_7), (mas) af tu conquistas por um tempo né [...] não é sustentável (G_4)</p>
Suporte institucional	<ul style="list-style-type: none"> – um setor que pudesse ser um suporte (P_5) – [Desmotivador] a gestão ainda não está tão convencida dos benefícios efetivos da EAD (P_7; G_3) – divulgação de boas práticas que levem o aluno a incentivar os professores do presencial a aderirem à EAD (G_3) – reconhecimento da modalidade em igualdade de condições com a modalidade presencial (P_1) 	<p>Ampliação do setor de EAD com aporte de mais servidores e professores (P_3)</p> <p>trazer boas práticas, boas experiências, relatos' dessas experiências... Pra comunidade acadêmica eu acho que é importante também e eu acho que a gente precisa (G_5; G_3)</p> <p>o crédito que é ministrado em EAD e vale dois, que pra incentivar a aderirem a EAD (G_1 e P_11 reconhecem como possibilidade), mas não necessariamente é algo que motivaria o docente, pois nem sempre este trabalha com sua carga horária completa em atividades de ensino (P_1)</p>
Objetivos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> – fazer com que o ensino universitário e público chegue em localidades onde não há esta oferta de ensino (P_13; G_5) – se o PDI realmente contempla de forma específica e dá o espaço significativo pra EAD na IFES (P_14) 	<p>uso da extensão a distância que seria um espaço de experimentação né, (G_5)</p> <p>convênios com outras instituições para a oferta de cursos (P_3)</p> <p>ganhar espaço no PDI, a partir do momento que a universidade abraça essa estratégia [...] de levar a universidade para os municípios que estão mais afastados né? (P_14)</p>
Equiparação ou aproximação da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> – valorização da produção de materiais didáticos qualificados do mesmo modo que a produção científica (P_1) – aproximação com o objeto de estudo (pela ampliação do contato com alunos que atuam nas áreas de pesquisa dos professores) (P_5) 	<p>publicação periódica da IFES no formato de livro, onde todos os proponentes de ações de EAD teriam um capítulo garantido para relatar suas experiências na modalidade (Pesquisador)</p> <p>grandes seminários que a gente traz tutores, coordenadores de pólos, secretários de pólos, coordenador de curso, professores, todo mundo pra participar e fazer essa interação e normalmente a gente traz palestrantes que trazem experiência além das apresentações (G_4)</p> <p>só que não é interno e eu queria uma discussão interna (G_4)</p>

Tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> – facilidade de replicar aquilo que já foi feito, uma vez que o Moodle guarda os registros do que foi feito (P_6) – [Desmotivador] a instabilidade da internet e das TICs (P_13; G_5) – facilidade de fazer contato com os alunos de forma individualizada (P_6; P_12) – facilidade de encontrar conteúdos (G_3) 	<p>primeiro os professores vão conhecer a ferramenta, depois que eles perdem o medo de mexer na ferramenta, forem vendo os recursos... Aí eles vão ter condições de se apropriar do que é a EAD (G_1)</p> <p>tornar o ambiente fácil e amigável pra que facilite o uso (G_3)</p>
Perfil do ator	<ul style="list-style-type: none"> – liberdade espacial, pois gosto muito de trabalhar lá no meu canto junto ao computador (P_9; G_4) – [Desmotivador] toda mudança, ocasiona uma resistência (P_14) – grupo de docentes motivado porque realmente é motivado com sua profissão (G_4) – [Desmotivador] pouco comprometimento por parte do estudante (P_13) – vaidade dos docentes, que usam a EAD para se diferenciar dos demais docentes, ou para serem bem vistos pelos alunos (modismo) (G_1) – interesse do professor em querer melhorar a sua aula com o uso de TICs (G_1) – repetir alguma boa experiência que já teve (P_3; G_5) 	<p>capacitação permanente de docentes nas 'Unidades Acadêmicas' (P_3)</p> <p>o aluno teria que ter essa clareza de quais são as demandas que vão ser exigidas dele do ponto de vista de tempo, de dedicação.(P_5)</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Legenda: Preto = Motivadores citados pelos entrevistados; Vermelho = Desmotivadores citados pelos entrevistados; Azul = Estratégias citadas pelos entrevistados; Verde = Estratégias identificadas pelo pesquisador.

Os itens destacados no Quadro 09 representam algumas possibilidades de fomentar (com ou sem recursos financeiros) a modalidade EAD nas IFES estudadas. Todavia, como já foi destacado, outras estratégias ainda podem ser desenvolvidas pela IFES a fim de aumentar a adesão de atores às práticas de EAD. E, aliado a essa definição de estratégias, verifica-se que seria muito interessante um registro periódico das atividades de EAD promovidas pelas IFES, a fim de permitir uma análise mais adequada daquelas ações de EAD que são recorrentes, ou que são pontuais.

5.1.3 Desafios da EAD nas IFES

Na presente seção são apresentados os desafios identificados pelos entrevistados das IFES, tanto diante dos aspectos da gestão, quanto dos aspectos da docência na modalidade EAD. Tais desafios também foram agrupados em relação às questões de fomento, suporte institucional, objetivos institucionais, equiparação ou aproximação a outros modelos de

atuação; aspectos tecnológicos, ou perfil dos atores. Esses desafios citados pelos entrevistados estão apresentados no Quadro 10.

Quadro 10: Desafios para a gestão e para os docentes da EAD nas IFES

	Gestor	Professor
Fomento	lidar com aspectos de gestão orçamentária [...] o trabalho em rede para a operacionalização, a transversalização e o avanço institucional na modalidade (P_2)	
	o entendimento da função de tutor, tanto o professor como o tutor, não têm essa noção clara de até onde faz um, e onde começa o outro (P_8)	
	Dos tutores, a maneira como nós recrutamos e qualificamos os nossos tutores e o pagamento, a remuneração dos tutores (P_5)	
Suporte institucional	fazer com que os diferentes órgãos da universidade, especialmente das unidades acadêmicas, entendam que ali elas podem ter um suporte e que isso não é uma concorrência entre o que faz a unidade acadêmica (G_7)	nas orientações nós não temos sido devidamente responsáveis (P_9)
	EAD não pode significar acúmulo de trabalho para o professor [...] sim, mas é 40 horas de dedicação exclusiva. Dedicação exclusiva significa "eu não posso ter outro emprego", mas não significa que eu só vou fazer isso na vida (risos) (G_7)	poder levar a diante essa atividade com a formação que o professor não tem (P_14)
	Fazer educação a distância não é abrir mão da presencialidade, fazer educação a distância é partir para as estratégias de educação a distância quando eu tenho ganho pedagógico sobre a situação presencial [...] a gente tem disciplinas nos nossos cursos presenciais que podiam ser a distância e seriam muito melhores se fossem a distância e eu acho que é aí que tá o ponto (G_7)	Manter-se atualizado e aberto a inovações do processo de ensino-aprendizagem, saindo da "zona de conforto" [...] assumir educação a distância como uma dentre tantas possibilidades (P_2)
	a instituição [...] falha muito em gestão porque ela não tem recursos pra isso, ela não tem recursos de pessoas, principalmente, pra manter a estrutura (P_1)	na questão prática tem muitos elementos que entram juntos e uma delas é o que eu chamo de cultura da área [...] tu chega em um primeiro ano de engenharia e bota os alunos em roda pra fazer uma discussão os alunos não vão gostar daquela aula, tu chega no primeiro ano de pedagogia e coloca eles um atrás do outro e dá uma expositiva os alunos não vão gostar dessa aula, então se tu inverter de certo, porque qual é a expectativa que se tem? (G_7)
	não há uma coordenação no ensino a distância de fato na 'Unidade Acadêmica' então nós perdemos muitas experiências (P_9)	da avaliação [...] avaliação que fossem mais contínuas, e não pelo conhecimento aprendido por disciplina, [...] como são os casos do nosso curso aqui, com um grande número de alunos, a gente tem que fazer provas objetivas que, evidentemente, em muitos casos, não é a melhor opção de se fazer [...] talvez criar mecanismos de avaliação, tipo, o que a faculdade de educação

		desenvolve aqui, que é o portfólio do aluno (P_5)
Objetivos institucionais	cada vez menos a gente tem que se preocupar com os requisitos mínimos, porque a questão da EAD como a gente já trabalha aqui que é basicamente Internet e coisa assim, a familiaridade com os equipamentos, etc, isso esta sendo bastante superado [...] eu posso dizer o seguinte, qualquer curso a distância que eu for fazer, como os alunos normalmente não tem outras experiencias de cursos a distância, eu tenho que fazer ele entender a lógica do curso, então eu tenho que fazer uma preparação pra ele mas não tem nenhum requisitos do tipo "ah eu tenho que ter um perfil tal" (G_7)	numa situação dessas modular né, que tu não pode perder tempo que tu tem que acertar o alvo mais rapidamente possível, então montar o material não foi, o principal problema foi entender a lógica do modelo (P_13)
	profissionalização das pessoas nas suas.funções [...](G_7)	
	a gente tem um ponto de encontro entre o administrativo e o pedagógico que é a montagem de projetos [...]um desafio muito grande que a gente tem no trabalho do 'Setor de EAD': conseguir fazer com que aquele projeto se reforce, se fortaleça e ainda que tenha coerência interna (G_7)	
	talvez no futuro eu possa até ter mas eu acho que o que esta acontecendo na UNED, o que ta acontecendo na UOC [...] que dizer elas tão virando bimondais, as que eram exclusivamente a distância estão virando bimodais (risos) [...] um modelo exclusivamente a distância não se sustenta (G_7)	
	tem que ter o encantamento da administração da universidade (risos), às vezes, pra conseguir mais vagas (de técnicos, no caso) [...] não só da administração da universidade, mas também do ministério da educação de criar vagas específicas pra atividade de EAD, por exemplo, design instrucional [...] vagas que não existem hoje no quadro das universidades (G_4)	
	Nós precisamos contaminar, ainda, a universidade com as nossas demandas (P_11)	
	dar o suporte [...] acho que é a principal barreira é como tornar profissional, eu não sei todas as respostas né, mas que o fomento é importante pra gente poder criar uma estrutura física, criar pessoas pra trabalharem nisso né não só professor (G_1)	
	A institucionalização da modalidade na IFES (P_3)	
	A oferta de cursos de graduação e especialização na modalidade (P_3)	

Equiparação (com outros modelos) ou aproximação da pesquisa	eu quero ver se a gente consegue fazer essa discussão pegando o Brasil, que é dentro dessa ideia de administração do tempo na universidade, usar como os europeus estão usando que o crédito do aluno não é medido pelo número de aulas, mas é medido pelo volume de trabalho que o aluno tem [...] mais ou menos um PBL (G_7)	
	Ampliação dos recursos internos e externos disponibilizados para a EAD (P_3)	
	ter elementos mais qualitativos de reflexão sobre a prática do que nós fazemos. Esse que eu acho que, aqui, no nosso caso, seja o grande desafio da gestão. Porque no momento em que você não tem essa prática reflexiva da gestão pedagógica, administrativa, tecnológica daquilo que você faz, você tem menos condições de dizer o que são boas práticas, o que são más práticas, maus resultados. Ah, eu tenho alguns indicadores que me dizem o número de aprovação, de desistências, mas eles te trazem muito pouca informação qualitativa. Por que o aluno evadiu? Quais foram as motivações pra ele evadir, e isso precisa ser melhor explorado do ponto de vista desse conhecimento (P_5)	
Tecnológicos	A consolidação do AVA Moodle da IFES como apoio ao ensino presencial com a ampliação da sua utilização pelos docentes da instituição (P_3)	O Moodle caía impressionantemente (P_13)
	pólos em pequenas cidades que tem estrutura limitada (P_1)	utilizar o ambiente de forma mais efetiva da modalidade na graduação e na especialização não apenas um aporte de materiais (P_3)
Perfil do ator	conquista de novos cursos a distância (G_4)	a questão do preconceito ainda que o pessoal tem com EAD (P_1; P_14)
	no início a maior reclamação era que esse ensino a distância não teria qualidade e que a universidade prima pela qualidade, isso a gente está conseguindo provar que é possível ter qualidade [...] temos às vezes que fazer um trabalho de conhecimento, de convencimento (G_4)	(o aluno) ele acaba copiando tarefas e coisas assim que acontecem no presencial também, é parecido, não é muito diferente né (P_1)
	ter um grupo integrado com todas as áreas que abrange o uso de ferramentas de EAD (G_3)	muitas tarefas de gestão [...] bem diferente de ser um professor no presencial [...] é um trabalho muito coletivo [...] liderança, comunicação né, motivação, tudo que a gente aprende em administração tem que colocar em prática [...] quando nos preparamos uma aula nós temos toda uma equipe de suporte que, também, tem a sua equipe do pólo [...] tu vê o que vai ter de ruído em toda essa comunicação (G_6)
	você tem que quebrar determinadas barreiras, inclusive internamente na universidade, existe barreiras dos departamentos, dentro dos centros, inclusive docentes (P_10)	naturezas de comunicação completamente diferentes [...] administrar os conteúdos que estão no ambiente, a forma como eles são assimilados, as dúvidas geradas, mas, também, as particularidades da equação:
		Adaptação presencial para virtual

		professor conteudista, regente da disciplina, equipe docente (formada por professores pesquisadores e tutores) e uma turma (que muda de pólo pra pólo, que tem seu ritmo) (P_11)	
	dos alunos estamos tendo uma grande demanda de cursos livres, ou de cursos mais curtos [...] não obrigatoriamente com vínculo escolar, mas muito mais do ponto de vista de conhecimento geral [...] ter um conhecimento prévio mais efetivo de quem é o público-alvo [...] acho que a gente precisa passar, na verdade, pra um mecanismo de seleção mais criterioso com entrevistas, ou com apresentação de um trabalho prévio (P_5)	é um desafio porque ele se apresenta, por um lado, com um potencial enorme, mas por outro, como desafio [...] muita informação e pouca capacidade de sistematizar esse conhecimento (P_5)	
		you cannot leave to answer here five, six days, it must be answered quickly [...] teaching at a distance is not for doctrine, it is for learning constructive (P_9)	
		for teachers, to be able to do this transposition of a practice of teaching presencial [...] and a permanent updating, knowledge, mastery of these new techniques, and the exercise of this (P_5)	
		the challenge of teaching I think that in the first place is to learn to do teaching in a more planned way (G_7)	Planejamento x Improviso
		one thing very rich in teaching presencial is mainly here that is the improvisation, improvisation is something very interesting in the teaching process but it cannot be a rule (G_7)	
		to do quality teaching is to do management of learning (G_7)	
		a big challenge is to use technology and do these things in education at a distance without completely missing this aspect of improvisation (G_7)	
		I cannot capture well this group process that happens (G_7)	
		How many good insights that people have in the teaching that happened in the classroom (G_7)	

Fonte: elaborado pelo autor

Quanto aos **desafios relacionados à gestão** da EAD nas IFES, destaca-se, no que tange aos aspectos que envolvem o fomento, o desafio de preparar os servidores para a gestão de uma atividade que envolve recursos públicos. Dentre os gestores entrevistados, somente um possui formação em curso próximo da área de gestão, possuindo, os demais, formação na

área pedagógica, ou na área da informática. Assim, foram relatadas dificuldades para lidar com as questões relacionadas à gestão de recursos. No que tange ao suporte institucional, verifica-se uma preocupação com a legitimação do Setor de EAD enquanto órgão que possa dar suporte pedagógico, mas também se verifica o relato do professor P_9 e ter esse suporte na Unidade Acadêmica. Quanto ao relacionamento com os objetivos institucionais, a inclusão dos assuntos do Setor de EAD, e da própria modalidade EAD, nos documentos institucionais é um aspecto que, na visão dos entrevistados, deveria receber maior atenção. Aquilo que era visto como uma equiparação ao tratamento recebido pelas práticas de pesquisa das IFES nas seções anteriores, nesse caso pode ser visto como um desejo de equiparação a outros modelos educacionais ou de ampliação dos recursos destinados ao fomento de iniciativas na modalidade EAD dentro das IFES. Diante dos aspectos tecnológicos foram destacadas as dificuldades de acesso à internet em alguns locais, e a necessidade de maior adoção do Moodle nas IFES, para uma maior adoção da modalidade EAD também. E, quanto ao perfil dos atores, destaca-se, principalmente, a questão da aceitação da modalidade EAD pelos servidores das IFES para que esta possa ser mais bem explorada.

Quanto aos **desafios relacionados à docência** na modalidade EAD, não foram destacados desafios relacionados ao fomento nas IFES e à equiparação da modalidade EAD a outros modelos. Quanto ao suporte institucional, os entrevistados destacam, principalmente, a necessidade de formação continuada para atuação com tecnologias na educação. No que tange aos objetivos institucionais, é destacado que o professor precisa ser muito efetivo, na ocasião de cursos modulares, ou seja, aqueles que organizam suas disciplinas em uma sequência, onde uma disciplina só inicia quando acaba a anterior. Todavia, esse tipo de situação também pode ser realidade em cursos presenciais da IFES. Quanto aos aspectos tecnológicos, os mesmos pontos destacados para a gestão também são vistos como desafios para a docência, ou seja, dificuldades de acesso à internet e de uso do Moodle. E, diante do perfil dos atores, também foi abordada a questão da aceitação da modalidade EAD, e foi dado destaque aos desafios de adaptar práticas da educação presencial para a educação a distância.

Todos esses desafios merecem estudos específicos, uma vez que envolvem aspectos muito particulares, como é a questão da “Adaptação presencial para virtual”, ou da discussão realizada com o gestor G_7 sobre o “Planejamento x Improviso” nas aulas na modalidade EAD. Assim, pretende-se dar a atenção devida a esses temas em estudos futuros.

5.2 Relação sociomaterial entre as TICs e as práticas de EAD nas IFES

A forma como as atividades de uma organização são realizadas, também por conta das bases clássicas da administração, são em boa parte das vezes respaldadas por métodos específicos, por processos e rotinas pré-definidos, ou ainda por sistemas que automatizam e otimizam as tarefas organizacionais. Esse planejamento e formatação para realização das tarefas, também são difundidos no campo da administração de organizações públicas, como as IFES estudadas. E apesar de todo o mérito dessas abordagens, uma característica das mesmas que faz parte de sua essência é que as mesmas são definidas, parametrizadas ou programadas, em algum momento, por pessoas na organização e, assim, são tão suscetíveis à ação das **relações de poder** quanto qualquer outro recurso da organização. (RAFFESTIN, 1993).

Esse fato sendo pensado diante da presente seção, que trata das práticas sociomateriais nas IFES, permite ver que as ‘técnicas e tecnologias’ que fazem a mediação do homem com o espaço (seja este espaço físico ou virtual) são modeladas e formatadas pelo próprio homem, e são disponibilizadas aos outros homens já carregadas de vieses, das intencionalidades e das relações de poder vividas por seus criadores. Assim, na presente seção, pretende-se identificar como, principalmente as tecnologias, são influenciadas e influenciadoras das práticas dos gestores e dos demais atores da EAD nas IFES estudadas.

5.2.1 TICs a disposição e utilizadas pelos atores

A possibilidade de uso de TICs nas atividades de EAD é quase tão ampla quanto a variabilidade de TICs que se possa imaginar. Como foi observado na seção 2.1 do presente estudo, existem diferentes formas de se trabalhar com EAD, e essas formas variaram ao longo do tempo acompanhando, principalmente, o desenvolvimento tecnológico. Hoje, com a disseminação de tecnologias móveis e acesso simplificado à internet, por exemplo, a EAD convive com a realidade do *mobile learning* (ou *m-learning*) e tenta adaptar práticas de ensino condizentes com o suporte dessas tecnologias móveis (como smartphones, tablets, notebooks, tocadores de áudio digital, entre outros). Como destacam Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010, p.20), neste contexto “os aprendizes não mais precisam ficar limitados a um espaço fixo ou formal de aprendizagem. Na medida em que se deslocam, têm acesso a elementos que podem enriquecer a sua aprendizagem em contato com seu próprio mundo”.

Todavia, na realidade das IFES estudadas pouco enfoque se deu para essas tecnologias móveis impactando as práticas dos gestores e professores, uma vez que eles usualmente focavam no que a Instituição oferecia ao aluno, e não na plataforma tecnológica de acesso do

aluno. Assim, principalmente, foi verificada uma preocupação desses atores com a tecnologia do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela IFES, sendo este o *locus* das interações no processo de ensino-aprendizagem destacadas pelos entrevistados.

Por conta da ampla adoção do Moodle nas IFES brasileiras, verifica-se que este AVA foi a tecnologia mais citada pelos entrevistados. Todas as IFES estudadas utilizam o Moodle como AVA institucional, porém, algumas das IFES também utilizam ainda outras plataformas institucionais em suas atividades. Como destaca o gestor G_7, ao falar da escolha de qual dos AVAs institucionais utilizar,

do ponto de vista pedagógico é interessante, por exemplo, o curso vai escolher o que vai usar [...] (mas) a gente vai ter que dar suporte [...] é um problemão pra nós, mas eu acho que é um bom problema (risos) (G_7).

Assim, sendo o AVA uma das tecnologias programadas, parametrizadas e gerenciadas pela IFES, verifica-se a influência humana nas funcionalidades dessa plataforma. E, obviamente, o fator humano também é visível na própria utilização do AVA. Com isso, percebe-se que o que é feito na EAD, utilizando um AVA (ou outras tecnologias) é algo que acontece diante de uma relação sociomaterial, ou seja, uma relação que reconhece a constituição recursiva entre os aspectos sociais e materiais no âmbito das organizações. (ORLIKOWSKI, 2007).

O professor P_9, por exemplo, relata um experiência onde moldava suas intenções de prática nas configurações do AVA que viria a utilizar.

A gente diz o virtual reforça o real, se ele apenas replica o real está fazendo isso né? Mas a nossa ideia era construir uma lógica de interação, junção, junção de conhecimentos (P_9).

A intenção declarada de construir uma realidade “no virtual” distinta daquela “do real”, aponta para uma possibilidade de que isso aconteça caso as configurações da tecnologia, e as ações das pessoas, permitam isso. Como reforça Orlikowski (2007, p.1445), (tradução minha, grifo meu) os atores humanos e tecnológicos interagem e “**geram resultados constituídos pela performatividade** de computadores, redes, software, algoritmos, diretórios, bancos de dados e infraestrutura; uma vez que esta é promulgada pela agência humana inerente ao seu design, construção e operação”. Assim, como prudentemente falou o entrevistado P_9, o resultado desejado só poderia ser uma intenção, até que de fato aconteça, independente das ações favoráveis ao resultado.

5.2.2 Sem resultados a priori

Pensando na adaptação de práticas organizacionais das IFES para o ambiente virtual, é possível identificar que a própria expressão ‘campus virtual’ utilizada em muitas universidades (como, por exemplo, na URJC e a UCM na Espanha), explicitam essa analogia entre as atividades que acontecem no espaço físico da universidade, sendo replicada para o ambiente virtual. E essa replicação acaba sugerindo que o resultado das práticas num e noutro ambiente se equivaleriam. Essa equivalência vista numa prática pedagógica é destacada pelo entrevistado G_7, relatando que

(no chat) chega um determinado momento que o pessoal começa a distorcer um determinado conceito e aí o que é que eu tenho que fazer? Eu tenho que fazer (risos) Eu acabo fazendo **como se fosse uma aula presencial, eu peço silêncio** (risos) (G_7, grifo meu).

Aqui percebe-se uma espécie de comportamento sociomaterial, onde o “silêncio virtual” é compreendido pelas pessoas envolvidas na atividade como um pedido de atenção, pois as ideias apresentadas estavam se desviando do objetivo planejado. Todavia, esse entendimento só se faz possível por conta do entrelaçamento entre os atores humanos, tecnológicos e organizacionais; conscientes de seus papéis e objetivos na prática em que se situam.

Essa replicação das práticas é algo frequente nas publicações sobre EAD, e muitas vezes é utilizada na tentativa de enfraquecer os benefícios que a modalidade pode acarretar. Mas, no sentido do que vem sendo dito nesta seção, a confluência dos atores humanos, tecnológicos e organizacionais deve ser vista como algo que leva a resultados diferentes daqueles já conhecidos nas práticas tradicionais. O gestor G_7 destaca que

é um limite isso na EAD conseguir promover esse mesmo ambiente (de troca e comunicação intensa) [...] uma **boa aula presencial** ela provoca esse tipo de atitude (de troca e comunicação intensa), e eu **posso fazer isso no ambiente virtual?** Posso, posso fazer sim. Mas eu vou conseguir fazer isso mais se eu tiver mais situações de interação né? Eu preciso **ter uma boa tutoria** pra ativar os fóruns, as boas discussões nos fóruns, no chat [...] tu precisa ter um tutor que faça essa provocação. E eu tenho que **ter temas** que vão provocar isso (G_7).

E nesse sentido é novamente reforçada a ideia de que os resultados das práticas sociomateriais não podem ser definidas a priori, devendo ser vistos nas práticas situadas. (ORLIKOWSKI, 2007). Assim, as ações dos indivíduos devem se pautar numa noção distinta do que vem a ser a realidade e os interesses organizacionais. Orlikowski (2007) aponta para essa necessidade de se buscar uma reconfiguração da noção de agência, não a vendo como

uma característica inerente aos seres humanos, mas como uma capacidade realizada através das associações de atores, neste caso, humanos e tecnológicos. Pode-se verificar isso no relato de G_1, tentando um convencimento da necessidade de investimentos em estrutura na IFES.

Eu digo isso pro meu chefe [...] "como é que eu vou incentivar as pessoas a **fazerem** cursos [...] quem é que dá o suporte pra esse professor?" [...] para **EAD tu tem toda particularidade** [...] então eu disse assim "não vou mais insistir tanto nisso, é a tua meta, mas a gente não tem como dar esse suporte dentro de tudo que a gente fala, a gente **precisar ter uma estrutura**", ele não gosta, né (risos) (G_1).

Aqui é destacada a existência de requisitos tecnológicos mínimos para a EAD, que são computadores e internet. Mas a estrutura reivindicada pelo entrevistado é de outras tecnologias e pessoas que permitam atuar na EAD, e atender às “particularidades” da modalidade não identificadas pelo “chefe” em questão. Nessa mesma linha o entrevistado G_5 diz que

Se eu fosse o meu superior imediato, eu me preocuparia menos, por exemplo, com as questões de relações políticas entre uma ‘Unidade Acadêmica’ e outra; e **me preocuparia mais com a efetivação da modalidade** (EAD) na instituição, que é **algo estratégico**, entende (G_5)?

No caso, a IFES citada pelo entrevistado G_5 tem unidades sediadas em mais de uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul, que seriam beneficiadas pela possível integração promovida pela efetivação da modalidade EAD. Assim, corrobora-se com o que destaca Cooren, Taylor e Van Every (2006 apud ORLIKOWSKI, 2007, p.1445²⁸, (grifo meu)) de que a agência numa realidade sociomaterial “não é ‘**uma** capacidade de agir’ definida a priori, mas ‘**a** capacidade de agir’ que é descoberta quando se estuda como mundos vêm a ser construídos”.

O entrevistado G_5 também destaca que, como gestor da IFES, tem a preocupação de que a Instituição permita aos professores

usar um **sistema** que tu considere confiável né, que **o resultado do teu trabalho possa ser bom** [...] tu não vai ficar fazendo experiências (G_5).

Mas apesar da incerteza do resultado, a expectativa é de que este seja positivo, caso as condições humanas e tecnológicas sejam favoráveis aos objetivos desejados. Assim, reforça-se que pode existir uma predisposição para que o resultado da interação sociomaterial indique

²⁸ op.cit.

características esperadas, ou comuns em relações homem-tecnologia semelhantes, porém, nenhum resultado pode ser tomado como certo. Além disso, como afirma Orlikowski (2007, p.1445), “a performatividade do agrupamento sociomaterial é [...] passageira, frágil e fragmentada, o que implica incerteza e risco, produzindo resultados intencionais e não intencionais”. (tradução minha). Assim, o próprio resultado já atingido de uma situação com determinadas condições, pode ser a razão suficiente para que numa nova oportunidade o resultado tente ser direcionado para um lugar diferente, dependendo do alcance ou não do objetivo pretendido na primeira ocasião.

Desta maneira, ao indicar que não devem ser feitas definições a priori sobre o resultado de uma prática envolvendo aspectos sociais e materiais, mostra-se também importante reafirmar o argumento trazido por Barad (2007) dizendo que a noção de sociomaterialidade implica que as coisas, tecnologias, pessoas e organizações não têm significado inerente, limites, ou propriedades determinados. E nesse sentido, é a própria prática que molda os contornos, limites e possibilidades de uma relação sociomaterial, uma vez que esta é “constitutiva” e “profundamente consequente aos tipos de realidades organizacionais que estão sendo produzidos”. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1444-1445).

5.2.3 A prática entrelaçada

Diante do que foi apresentado até aqui, verifica-se que é no “entrelaçamento constitutivo” [*constitutive entanglement*] que as práticas organizacionais acontecem, não existindo aspecto “social que também não seja material, nem material que também não seja social”. (ORLIKOWSKI, 2007, p.1437). (tradução minha). Assim, em alguns momentos, verificaram-se relatos de situações onde o sujeito se vê constituído pelas tecnologias, por exemplo, como destacou o professor P_1:

eu tinha que ficar muito tempo lá (na Instituição onde cursava o mestrado) [...] mas eu ficava mais lá porque a tecnologia não era tão presente nesses processos, usava tecnologia, mas pra mim não era tão presente e de uma forma geral [...] pra mim foi muito relacionado com EAD e eu acho que se eu não tivesse passado por EAD eu não sei se eu estaria fazendo doutorado na (Instituição onde cursa o doutorado) hoje [...] por que (a EAD) **me abriu muito essa possibilidade de relação, de comunicação** [...] o **primeiro contato** que eu tive com a (Instituição onde cursa o doutorado) foi através de uma disciplina que eu **acompanhei via Skype** (P_1, grifo meu).

Nesse exemplo, o entrevistado relata que o agente tecnológico também constitui o que o agente humano é, e suas capacidades. Em uma situação semelhante, o entrevistado G_7 afirma que

o **ambiente virtual te dá uma série de funcionalidades**, agora o **ganho** que a gente tem **principal**, em minha opinião, **é no aspecto da interação** [...] o ambiente permite que eles (os alunos) tenham uma interação maior com os colegas do que eles teriam vindo só pra universidade fazer a disciplinas [...] então é aqui que está o ganho que vale a pena. Se eu **só** penso no ganho da **funcionalidade** eu, normalmente, estou **empobrecendo o curso** (G_7).

Diferente do primeiro relato, neste último, o entrevistado G_7 destaca a existência de funcionalidades concedidas pelas ferramentas do ambiente virtual; porém afirma que somente as funcionalidades, sem um objetivo de proporcionar ganho ao ambiente presencial, estariam empobrecendo, ou deixando de enriquecer a prática pedagógica em questão. Assim, o ganho real verificado estaria no uso das funcionalidades do ambiente pelos atores humanos, no sentido de permitir a comunicação e a interação entre as pessoas, por meio do ambiente tecnológico. Isso destaca um papel mais estrutural da tecnologia, mas ao saber-se que esta é configurada por pessoas, percebe-se que a interação real permitida aos atores depende do uso pensado para esta tecnologia, que pode limitar ou ampliar as possibilidades de interação já existentes.

Observando a este fato, ressalta-se que o objetivo dos estudos da sociomaterialidade está, justamente, em tentar entender os significados temporais, limites e propriedades continuamente (re)produzidos no entrelaçamento de tecnologias, pessoas e organizações. (PICKERING, 1995; PICKERING; GUZIK, 2008). Assim, ter um curso enriquecido (ou não “empobrecido”) envolve a organização, no momento em que faz parte dos seus objetivos institucionais. E, ao mesmo tempo, envolve pessoas e tecnologias, pois estas fazem parte do resultado de ‘ter um curso enriquecido’; ou seja, um curso que permite o uso de tecnologias para a interação entre os atores. Assim, destaca-se novamente que, seja qual for o resultado pretendido pela organização, este só ganhará significado no conjunto homem-tecnologia-organização, sendo dependente da prática, e constituído nesta prática.

Outros relatos dos entrevistados ainda evidenciam comportamentos que consideram as tecnologias como parte do comportamento humano e vice-versa. Isso reforça o argumento das realidades entrelaçadas, e de um significado da prática sendo constituído na própria prática. Todavia uma prática social que visa o tecnológico, ou prática tecnológica que visa o social.

o sistema de web-conferência da universidade está sendo usado [...] por exemplo, tem um grupo de pesquisa na ‘Unidade Acadêmica X’ que usa bastante para palestras com pesquisadores do mundo todo [...] já está prevista no nosso ‘Edital de Fomento Interno’ que é o **estímulo à web-conferência** [...] esse sistema **nos**

aproxima muito né, nós podemos **acompanhar o movimento das outras** ‘Unidades Acadêmicas’ e é uma ação pequena e que **nos agrega** muito (G_5);

incluir o Twitter que seria um Tweet dentro da plataforma (falando de outro dos AVA institucionais) tem um sentido interessante [...] e **na plataforma você pode assumir vários papéis**, professor, aluno, coordenador de curso, então, se desse na plataforma um Tweet como coordenador de curso, e mandaria esse Tweet pra todos que fazem parte do curso, professores, tutores, alunos, **teria esse sentido** né [...] e organizaria, né (P_9)?

(uma sala virtual para interação entre os alunos) eu diferenciaria do cafezinho, porque o cafezinho é entre os colegas, mas eu tenho que ter a cantina, o bar da faculdade, em que eu vou lá e **interajo com gente qualquer** [...] uma boa ideia de começar a pensar, de criar um espaço de interação, uma rede social universitária, de questões universitárias dentro da universidade. Por que não a universidade ter, claro em menores proporções, uma espécie de Facebook acadêmico? Por que não? [...] mas vou levantar essa ideia com o pessoal aí (risos) (G_7);

uma situação que até tem sido muito recorrente, que é o plágio no ensino a distância, então o aluno tem que ter uma dinâmica de leitura, de estudo, pra que essa produção também aconteça, senão, eu diria, que **ele acaba sendo levado** a se aproximar muito mais da cópia das ideias e das palavras de outras pessoas, do que de exercitar isso (P_5);

(o professor) que entende mais do Moodle usa direto pra postar exercício, pra mandar recado pra aluno, pra **dialogar** (P_12);

aos professores foi possibilitado utilizar o Moodle como ferramenta de sala de aula (presencial), que é o que é no meu ponto de vista, uma **ferramenta para sala de aula** (P_8).

Esta visão corrobora com o que diz Orlikowski (2007) ao afirmar que a organização está ligada às formas materiais e aos espaços por meio dos quais os seres humanos agem e interagem. Assim, o desafio apresentado à gestão da EAD nas IFES é de conseguir lidar com os aspectos humanos e tecnológicos de forma imbricada diante dos objetivos organizacionais. E, ao mesmo tempo, entender esta realidade como algo sempre dinâmico, principalmente por conta das características múltiplas, emergentes, em mudança, e interdependentes das tecnologias. (ORLIKOWSKI; 2007).

5.3 Relação com tempos e espaços nas práticas de EAD nas IFES

Na presente seção são apresentados os resultados da pesquisa naquilo que se refere às dimensões temporal e espacial, impactando as práticas de EAD e de gestão de EAD nas IFES estudadas. Essas duas dimensões da vida social acabam por caracterizar aquilo que acontece no meio virtual, uma vez que neste meio os indivíduos lidam com seus tempos e seus espaços,

mas principalmente espaços, de forma facilitada, por conta do uso da internet, como já afirmam Kakihara e Sorensen (2001).

Todavia, ao entender as dimensões de tempo e espaço imbricadas, percebe-se que o impacto em uma dimensão conduz a mudanças na outra, e em consequência, a mudanças no contexto vivido pelo usuário da tecnologia. Se as dimensões de tempo e espaço permitem a identificação de um evento (HUGGETT, 1999), a contextualização permite saber “em que sentido”, “em que situação particular”, ou “na direção de quem” determinada ação foi executada. (KAKIHARA; SORENSEN, 2001, p.35).

E desta forma, observa-se tempo, espaço e contexto enquanto dimensões que impactam de forma significativa as práticas relacionadas à EAD. Assim, buscando apresentar características das interações, no interesse de enxergar o significado de uma atividade, e ligando os conceitos de ação e significado ao conceito de prática. (DOURISH, 2004).

5.3.1 Administração dos tempos de atuação

Inicialmente, observou-se nos resultados da pesquisa uma forte ênfase na dimensão temporal, por parte dos entrevistados. Desta forma, começa-se a discutir os resultados partindo do sentido atribuído ao tempo (que apesar de mais evidente, está imbricado ao espaço), mas também buscando a percepção de como esse tempo pode ser gerenciado nas práticas de EAD. Assim, destaca-se que o foco primário da pesquisa está nas práticas de gestão da EAD diante do tempo, e não necessariamente da gestão do tempo nas práticas de EAD (apesar da notória importância deste último assunto).

Existem alguns aspectos relacionados aos tempos na EAD que devem ser devidamente delimitados. Primeiramente, **duração** do estudo é algo distinto de **horário** do estudo, e estas duas características são muitas vezes embaralhadas. A EAD, em suas atividades assíncronas (como fóruns, leituras, entre outros) concede ao ator certa liberdade temporal, e assim, este pode escolher “qual a melhor uma hora” para estudar dentro de sua agenda, se das 8 às 9 horas da manhã, ou das 10 às 11 horas da noite, por exemplo. Porém estudar algum conteúdo durante uma hora continua consumindo sessenta minutos do tempo dessa pessoa.

É possível qualificar ainda mais uma análise, ao perceber que uma hora de estudo pode ter significado diferente caso seja **mudada a pessoa** que está estudando, **mudado o local** onde a pessoa está estudando, ou ainda que sejam **mudadas as tecnologias ou mídias** que esta pessoa pode estar utilizando para estudar durante essa uma hora. Desta forma, configura-se para cada sujeito uma trilha idiossincrática, mas inexorável. E o olhar analítico

dessa realidade deve ser condizente com o fato de que cada realidade configurada dessa forma desencadeia uma ‘ação situada’ particular (DOURISH, 2004; ORLIKOWSKI, 2007), e evidencia a impossibilidade de tratar tempo e espaço de forma separada. (MAY; THRIFT, 2001). Verifica-se tal complexidade ao lidar com a dimensão temporal, por exemplo, nos relatos do gestor G_7, ao falar da melhor utilização do tempo na EAD, afirmando que

eu me lembro que eu tinha uma professora que falava muito da dobra temporal e disse: “Isso pode até servir teoricamente para a física astronômica mas não pra nós. No dia a dia, nós temos um dia de 24 horas, nós temos que dormir 8 horas por dia (risos) e não adianta”. Então não adianta [...] a gente já melhorou bastante, mas ainda tem muito um discurso querendo dizer que educação a distância é boa, e fica escondendo certas falhas (G_7).

Outra separação temporal necessária deve acontecer quando se trata dos **tempos de estudo para aprendizado** de algum conteúdo, pois um aluno pode demorar uma quantidade de tempo diferente de outro para aprender um mesmo conceito. E essa característica é diretamente impactada pela ‘duração da exposição do aluno ao conteúdo’ e ao curso em questão. Na visão do gestor G_7 este fato tem relação com a legislação que regula a modalidade EAD no ensino superior.

Tem uma sabedoria que eu acho na nossa legislação, quando diz que um curso a distância, no caso aqui de graduação, ele tem que ter a mesma duração do curso presencial. O pessoal ‘de uma entidade’ briga com isso, diz “ah, não pode, porque o cara poderia fazer o curso em muito menos tempo”. Não! Porque o tempo de aprendizagem ele é importante [...] quando a gente faz disciplina em módulo, a gente nota isso, o aproveitamento do aluno quando eu faço a disciplina apertada é menor do que quando eu faço a disciplina em um semestre todo, porque esse tempo de elaboração vai se tornar muito mais eficiente (G_7).

Não se ignoram os aspectos sociais, econômicos ou do mercado de trabalho que exigem a formação superior, e que esta exigência ‘pede’ para o aluno acelerar seus estudos; mas está se dando foco à acentuada dificuldade de serem feitas comparações ou generalizações nos diferentes processos de ensino-aprendizagem que acontecem na EAD. E isso aponta, inclusive, para aspectos relativos à qualidade do ensino superior a distância em diferentes instituições, sendo esta uma das “sabedorias” legais destacadas pelo entrevistado. Ainda é destacada a influência legal ao referir que

essa questão da temporalidade vale muito para o modelo europeu da educação aberta e não pro nosso modelo brasileiro. A educação superior aberta no Brasil é proibida [...] a Constituição Federal não permite. A Constituição diz que pra entrar no ensino superior (o aluno) tem que passar por um processo de seleção, então eu não posso fazer educação aberta como faz a UNED, a Open University. O sujeito entra lá no

curso ele vai levar **oito, dez, doze anos para fazer o curso** e não tem problema. E no Brasil não [...] eu tenho tempo máximo de curso [...] então aqui o tempo não é tão relativo quanto o que diz, por exemplo, o Aretio (da UNED) sobre essa questão do tempo e da temporalidade da educação a distância (G_7).

Nesse mesmo sentido, pode-se perceber a relação entre esse tempo para o aprendiz, e o **tempo administrado**, ou **tempo organizado**, tanto para o aluno, quanto para os demais atores da EAD. Trata-se, num sentido amplo, da apropriação das tarefas que devem ser realizadas ao tempo disponível para isso. Porém, essa noção do que é possível ser feito no tempo previsto para o estudo é algo que deve partir do professor, consideradas as particularidades do sujeito antes citadas. Ao falar dessa previsão de tempo realizada pelo professor, o entrevistado G_7 destaca que

quando eu faço o meu plano de aula, **eu planejo as aulas e planejo o tempo de trabalho do aluno** para cada aula e coloco pra eles isso: “ó, vocês vão ter que se dedicar tantas horas por semana **em média** e nessa semana vocês vão ter que se dedicar...”, então é uma sugestão. E como é diferente planejar assim. Diferente de quando eu não planejava pensando naquilo que o aluno vai trabalhar. E isso é educação a distância [...] **ser antecipativo**, porque é questão de gestão, e isso eu aprendi na marra né (risos) (G_7).

Verifica-se a questão da organização do tempo no destaque dado para o “ser antecipativo”, ou seja, para uma tentativa de previsão do tempo que um aluno “em média” levaria para realizar com sucesso determinada atividade. Porém, o que aproxima isso de um plano ou planejamento é, principalmente, a ‘divulgação antecipada’ ao aluno do tempo médio que deverá ser dedicado para as tarefas. A divulgação antecipada nesse sentido funciona como um nivelamento do **tempo esperado**, ou das expectativas do aluno, do professor e da instituição que oferece o curso; quanto ao **tempo utilizado** para as tarefas. O professor P_14, falando sobre as expectativas que ele identifica em seus alunos, diz que

eles acham que o curso pelo fato de ser a distância não deveria ter tanta exigências, tantas tarefas pra fazer, tantas leituras [...] logo em seguida eles percebem que não têm opção, se eles querem fazer o curso têm que se dedicar tanto, ou talvez mais, que no presencial. Porque tem muita carga de atividades e leituras, e tem um esforço que eles têm que fazer pra poder **readministrar o tempo**. Que talvez seja uma das habilidades que eles têm que desenvolver e que muitas vezes eles não têm. Que é essa **habilidade do estudo autônomo**. Ele saber **administrar o tempo**, saber estabelecer um horário específico para estudar [...] senão, quando vai perceber, a semana passou e já acumulou material, leitura que não fez, e já começa uma nova semana com novos materiais e leituras, e daqui a pouco ele está desistindo (P_14, grifo meu).

Sendo a aula planejada, e seu plano antecipadamente divulgado, este funciona como um acordo entre as partes. Um acordo sobre a forma como as tarefas devem ser feitas, e sobre a readequação das expectativas individuais em relação à forma como essas tarefas devem ser feitas. E como consequência desse tipo de dificuldade dos alunos, o professor P_14 destacou que isso pode, inclusive, levar o aluno à desistência (ou evasão) do curso.

Em outro olhar para o mesmo aspecto, a não antecipação sobre a utilização do tempo pode levar, senão à evasão, à frustração do aluno em relação ao curso ou à modalidade EAD. Um exemplo do que reduziria a possibilidade de frustração, caso fosse divulgado antecipadamente, é destacado pelo professor P_4 quando diz que “tem que se definir um **tempo de resposta** do professor para as mensagens enviadas pelos alunos” (P_4).

Ainda, ainda sobre a adequação das tarefas ao tempo, verifica-se um **tempo planejado**, por exemplo, para a leitura e compreensão de um texto, deve-se considerar que

se eu tenho uma disciplina que são 04 horas semanais no presencial, ta? E o aluno tem 04 horas de estudos pra poder dar conta da minha disciplina de 04 horas presenciais, no fim ele trabalha 08 horas por semana nessa disciplina. Agora se eu pegar o curso a distância, tudo aquilo que eu iria trabalhar no presencial eu vou **diluir no fórum, mas também no material (instrucional) de leitura**, que não é o material de leitura de bibliografia, porque o material instrucional não é bibliografia [...] eu tenho que mudar uma lógica de pensar [...] de como é que eu penso o planejamento da sala de aula (G_7).

O entrevistado compara o fato de que as ‘leituras de estudo’ realizadas fora da ‘sala de aula presencial’ devem ser vistas como o ‘material de leitura de bibliografia’ no ‘ambiente virtual’. E o que seria a ‘voz do professor’ na sala de aula presencial, seria equivalente ao material instrucional e às atividades propostas no ambiente virtual (como o fórum citado). Então, há de se perceber a influência do tempo planejado pelo docente nesse tempo de aprendizado do aluno. Ainda o entrevistado G_7, relatando uma experiência sua na educação presencial, propõe que o planejamento do professor passe pela reflexão do **tempo de descanso** e da intensidade do que está sendo realizado pelo aluno, e pelo próprio professor.

Uma coisa interessante é que **pensar cansa** [...] eu não tinha planejamento ou algo assim, e eu chegava em casa desmontado, porque quando tu tem que pensar pra poder responder é muito diferente [...] então assim, pensar cansa e aprender também [...] e **pensar pra aprender?** Uma coisa é só eu ler uma coisa. Mas e quando eu quero ler, entender, e quero criar? Se a gente pensasse de modo operatório formal o tempo todo, oito horas por dia não seria suficiente pra dormir, pra recuperar as forças, porque cansa demais (G_7, grifo meu).

Ainda em outra visão relacionada à dimensão temporal, percebe-se o sentimento do entrevistado em relação a um **tempo acelerado**, um **tempo consumido**, e em algum momento, inclusive, um sentimento de **tempo perdido**.

Estamos cada vez mais aprisionados às tecnologias [...] eu sinto falta de desacelerar, de conseguir olhar pra minha filha, de conseguir falar com meu filho [...] e na educação a distância, aqui pelo menos no nosso **ritmo de trabalho**, a gente cada vez conversa menos, a gente fica cada vez mais enlouquecido com o pé no fundo do acelerador [...] acho que essa **intensidade de vivenciar** as coisas é uma categoria a ser analisada no tempo da educação a distância (P_11).

Sinto falta de tirar o pé (do acelerador), de ensinar, acompanhar o processo de desenvolvimento do meu filho que tem um aninho, entende? E a minha filha ontem antes de dormir consegui vir do lado da cama, eu tava deitado, e ela disse "aaaahhhh, pai, eu quero te falar uma coisa" porque foi a essa hora que ela conseguiu falar comigo. Quer dizer, que cada vez mais a gente está tendo que achar brechas assim pra conseguir conversar, pra conseguir desacelerar [...] **o tempo da duração ele não é o tempo cronológico ele é um tempo existencial** né? E ele é um **tempo de intensidade** (P_11).

Destaca-se também, a visão trazida por May e Thrift (2001) onde o tempo é inicialmente abordado enquanto **tempo socialmente construído**, sendo visto em ‘horários, calendários e ritmos’, respectivamente, em função do ciclo do dia, da duração das estações do ano, ou dos movimentos e ritmos do corpo. Os entrevistados P_9 e P_1 dão destaque para um desses pontos ao dizerem que:

No virtual tu pode constantemente ir aprimorando [...] eu constante melhora meus materiais de aula [...] faço isso durante o dia e não meia hora antes da aula, mas é um processo do dia (P_9).

Com oferta permanente (do curso) a coisa caminharia melhor [...] porque aí não é uma nova experiência, é **uma** experiência (contínua). Na verdade tu tens material construído, tu preparas o material, tu fizeste todo esse esforço de focar aquilo lá (P_1, grifo do entrevistado).

A questão referida pelo professor P_1 é de que foi feito um esforço em determinado momento do “calendário”, que poderia ser novamente explorado. Já o professor P_9 dá enfoque à atualização, de certa forma, constante, dos conteúdos utilizados por ele em um curso permanente. Todavia, uma constância correspondente ao intervalo entre uma aula e a repetição daquela mesma aula (talvez somente no semestre seguinte), e não uma constância diária. Mas apesar de ser algo que não é feito na pressão do “horário” de “meia hora antes da aula”; é algo que acompanha o “calendário” de realização das aulas, e o “ritmo” de uma criação no decorrer do “processo do dia” do entrevistado.

O tratamento da dimensão temporal também é agravado quando se acredita que dois ou mais alunos na EAD, ao estarem participando de **atividades síncronas** (como bate-papos, webconferências, etc.), estarão aprendendo da mesma forma. Ou ainda, quando se pressupõe que duas pessoas estarão estudando em contextos semelhantes, uma vez que estão estudando em horários semelhantes. E, por fim, outro dificultador ainda é envolver a questão dos **fusos horários** em que os diversos atores podem estar participando sincronamente de uma mesma atividade de ensino.

Nesse ponto, começa a ser mais evidente a influência da dimensão espacial diante da dimensão temporal. May e Thrift (2001) consideram que o tempo é construído de forma diferente caso um sujeito esteja, por exemplo, em seu local de trabalho, em casa ou em algum local público. E este tempo é agravado ou atenuado dependendo da **quantidade de pessoas** em volta do sujeito, de **quem são** essas pessoas, de **como essas pessoas estão interagindo** com o sujeito (KAKIHARA; SORENSEN, 2001; DOURISH, 2004), da própria **relação de bem-estar** do sujeito com o local, ou ainda dependendo de **outros objetivos do sujeito no local** em que se encontra. Nesses aspectos, está se apontando para a dimensão espacial impactando a dimensão temporal, ficando ilustrada novamente a percepção de que essas duas dimensões devam ser consideradas numa visão imbricada.

5.3.2 A influência dos espaços de atuação

Dentre muitas características possíveis de serem colocadas em uma configuração entre tempo e espaço, existem algumas que podem ser vistas como ‘moldadoras do contexto vivido’ pelo ator da EAD (seja ele aluno, professor, ou qualquer outro). Assim, procurou-se identificar inicialmente quais características da educação presencial e educação a distância poderiam ser utilizadas em um modelo amplo de EAD. Todavia, o gestor G_7 alerta para o fato de que uma “fórmula” ideal reduziria a margem de adaptação do curso às necessidades específicas de um currículo ou outro. Assim, não daria para padronizar que se pega o que é bom do presencial e o que é bom a distância,

até porque isso vai variar muito de curso pra curso [...] eu sempre uso aquela frase "Não perguntar que curso pode ser a distância, mas o que pode ser a distância em cada curso", e aí talvez eu tenha cursos a distância que eu vou ter uma carga presencial gigantesca pra conseguir fazer isso bem feito (G_7).

Todavia, o uso de encontros presenciais na EAD é algo que, nas IFES, é fortemente impactado pela disponibilidade de recursos financeiros para diárias e passagens que permita o

deslocamento da equipe docente ao encontro presencial com os alunos, ou dos alunos ao encontro presencial da equipe docente. E, como é dito pelo entrevistado, talvez determinado curso exija uma “carga presencial gigantesca pra conseguir fazer isso bem feito”. Ou seja, na visão do entrevistado, a gestão do que deve acontecer presencialmente ou a distância age diretamente na qualidade pedagógica do curso que está sendo promovido. O gestor exemplifica dizendo que

eu tenho que ter situações em que eu vou lá e que eu tenho situações **fortes de interação presencial**, de interação das pessoas mesmo. Fui uma vez fazer uma avaliação de um curso do CEDERJ no RJ e era interessante. Quem é que se saia melhor no curso? [...] Tinham grupos, não era coisa que era planejada pelo curso, mas **tinham alunos que formavam grupos e que iam no mínimo semanalmente**, alguns diariamente, **ao polo se reunir pra estudar**. Esses alunos davam (o entrevistado estala os dedos várias vezes, dando noção de maior velocidade). Eles tinham um salto de qualidade no curso né, desempenho no curso, era sensacional, por quê? Embora o curso fosse a distância, eles **criaram uma situação presencial de interação forte de um grupo** de alunos [...] aqui **no RS é um pouco diferente por essa situação geográfica** [...] Tu pega a região lá na ‘IFES X’, os municípios são muito longe um dos outros né, a população tá muito espalhada [...] não tem aquelas concentrações. Diferente da Serra. Na Serra, na região italiana, tu tens um município do lado do outro, tudo pertinho, tudo... (G_7).

Desta forma, percebe-se que a viabilidade dos encontros presenciais é um assunto que deve ser pensado na gestão da EAD enquanto aspecto que age diretamente na qualidade de um curso na modalidade a distância. Nesse sentido, a flexibilidade espacial concedida pelo uso da internet facilita algumas atividades de um curso a distância, todavia, pela necessidade de previsão de encontros presenciais, deve também ser considerada a viabilidade de deslocamento dos alunos aos pólos de apoio presencial, e o tempo necessário para isso de acordo com a região geográfica do aluno. Ao pensar nisso, questões como a disponibilidade e qualidade do transporte urbano e interurbano devem ser consideradas, bem como a qualidade do serviço de internet residencial na localidade (para prever atividades que podem ser feitas em casa pelos alunos, ou devem ser feitas no pólo de apoio presencial). Essas questões estruturais devem ser ponderadas pela IFES sabendo que a disponibilidade desses serviços de transporte e internet são muito particulares de cada região, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil de uma forma geral.

Essa preocupação com a localidade é destacada de outra maneira pelo gestor G_5 ao apresentar uma visão, não exclusiva à EAD, mas ao compromisso da IFES em relação ao local em que está instalada.

é ótimo que a gente receba (presencialmente) um público de alunos de todo país, eu acho maravilhoso isso né [...] mas eu acho que nós **temos um compromisso com os locais em que a gente se instalou** (fisicamente). Muito forte esse compromisso. Eu acho que a gente tem que pensar nesse sujeito. A gente tem que pensar em cada um deles lá onde estão. Eu acho que esse é um desafio por um lado, porque falta tudo né, tem tudo por fazer. E por outro lado eu acho que é um espaço privilegiado de atuação (G_5).

Em situação diferente, mas também tratando da questão espacial, verifica-se que algumas cidades do Estado do Rio Grande do Sul encontram-se em situação ímpar, por contarem com cursos presenciais de uma IFES, e ao mesmo tempo contarem com outros cursos a distância de outra IFES por meio do sistema UAB. E em situações como essa, fica aparente a questão da reputação atribuída a algumas IFES, e da valorização do aluno para o diploma de um curso dessas Instituições. O professor P_6 afirma que

(falando sobre o sistema UAB) uma das coisas curiosas é que o diploma sai como estudante da IFES X, ou estudante da IFES Y, indiferente se é presencial ou a distância. Então isso era um motivo a mais para eles. Isso era um motivo que fazia com que eles cursassem. **"No meu diploma não vai sair que eu estou fazendo curso a distância. É um curso da universidade em si"** (presencial). Então isso facilitava, e todos eles diziam que eram estudantes da IFES X ou da IFES Y (P_6).

Essa realidade, apesar de acontecer pontualmente em algumas cidades que possuem estrutura presencial de uma IFES e curso a distância de outra IFES, apresentam ao território estudado uma relação de certa ‘concorrência’ entre as IFES. Não foi possível identificar se esse assunto está na agenda de discussão das IFES estudadas, porém este é um ponto que merece a atenção das IFES e dos órgãos de fomento, ao analisarem o impacto de sua atuação nos municípios do RS. Como os recursos fomentados pelo sistema UAB não estão vinculados à matriz orçamentária anual da IFES que oferta determinado curso (pois recebe recursos por edital específico), o impacto da evasão de um aluno não recai diretamente sobre a gestão dessa IFES. Todavia, a situação onde uma IFES perde um aluno de seu curso presencial por este ter optado por um curso a distância de outra IFES, impacta diretamente na taxa de aprovação do curso presencial, e em consequência, nos recursos orçamentários recebidos pela IFES que oferta o curso presencial.

Esse ambiente de ‘concorrência’ entre dois cursos presenciais de IFES diferentes ou de uma mesma IFES obviamente já existe, uma vez que o aluno pode desistir de um curso presencial e optar por outro. Porém, verifica-se que a flexibilidade temporal e espacial de um curso a distância, e ainda a reputação atribuída às IFES, são aspectos que potencializam esse

tipo de situações. Assim, a noção de local de atuação, ou do território de cada IFES, apresenta-se como um aspecto relevante para a gestão das atividades de EAD.

Perguntado ao entrevistado G_7 qual o lugar de atuação da sua IFES, este responde que seria “o lugar **onde a gente pretende atuar com curso permanente**” (G_7), destacando a presença, se não física, pelo menos contínua da IFES no local que receberá um curso, podendo-se relacionar essa “atuação permanente”, como o aspecto da criação da legitimidade da IFES em um lugar. Toda via outro exemplo amplia esta visão.

Nós temos cursos que são da década de 70 que eles utilizaram explicitamente modalidade EAD sem falar [...] o sujeito saí de um curso de engenharia aqui pra **passar um semestre** fora com um supervisor lá **(na fábrica) e um orientador aqui** [...] esse estágio é feito a distância, **a distância do espaço universitário, presencial no chão de fábrica** [...] a mesma coisa o estágio supervisionado de ensino, ele sempre foi assim (G_2).

Como destaca o gestor G_2, é possível afirmar que as IFES realizam práticas de EAD, mesmo sem o uso de TICs. Isso evidencia o imbricamento espaçotemporal, sem associar esta característica do uso da internet, ou outras tecnologias, e denota a prática educacional como algo que pode ser feito a distância do espaço físico da IFES, bastando um propósito institucional. Assim, o limite espacial da IFES se amplia, inclusive, para locais onde ela não visa a instalação de um curso permanente, porém necessitando uma atuação legítima da IFES naquele local. Em outro exemplo o entrevistado P_7 destaca que

em 2007 nós tivemos 18 pessoas do serviço sentinela, que é para o acolhimento da vítima da violência infanto-juvenil. O nosso passo a gente fez, aumentou o nosso número de vagas. Eram 50 e acabamos aceitando 66 pessoas [...] devem ter desistido quatro ou cinco né, e aí nós **tivemos alunos do RS e nós tivemos 04 de fora do RS** [...] o curso era originado pra cá e a gente acabou permitindo gente de fora. Esse ano já foi diferente, a gente abriu e fizemos a divulgação via e-mail. Alguns cartazes para universidades, e nós tivemos agora pessoas de doze Estados brasileiros né? Então **a nossa fronteira já ampliou** e daquilo que era 150 vagas, nós **tivemos 721 inscritos** para o tema enfrentamento da violência [...] falamos com os tutores e então cada um deles **aceitou trabalhar com mais cinco alunos**. O ideal deles era dez, e a gente ampliou pra quinze por tutor, e com isso, dos cento e cinquenta, nós permitimos duzentas e setenta pessoas [...] nós tínhamos várias pessoas, de vários núcleos de trabalho, mas mesma cidade, mesma instituição. E então isso permite que a Universidade expanda as suas fronteiras [...] mas é a primeira extensão (P_7).

Diante desses relatos pode-se dizer que a área da IFES acompanha a qualidade daquilo que é ofertado por ela, mas também a legitimidade da IFES naquilo que oferece em cada local. Assim, consideram-se não mais as barreiras geográficas, mas as barreiras comunicacionais (TI, conteúdos, capacitação dos tutores e professores) e atitudinais

(disposição no atendimento dos alunos, e outros aspectos que vão ao encontro da qualidade), para definir o espaço ocupado pela IFES. Outro exemplo da amplitude espacial da EAD é destacada pelo gestor G_4 dizendo que

um reitor nunca vai entrar na sala de aula ou uma pró-reitora pra ver como é que tu estás fazendo teu trabalho. Porque é **mais isolado**. Agora **na educação a distância é uma vitrine**. Então tu tens que estar preocupado se esse material que está produzindo é de qualidade. Às vezes não é! [...] No sentido que esse material ele é exposto, é diferente de eu chegar em uma sala de aula presencial, eu dou minha aula no presencial e faço meu discurso aqui e tchau. Agora no ensino a distância [...] **todo esse material ele fica lá publicado, ele tá exposto, por exemplo**, hoje que a gente ainda tem fomento, **ele (o material) é criticado e analisado pelo órgão que fomentou**, entende? [...] eu acho que hoje as pessoas que estão na gestão da EAD elas têm que estar preocupadas com um número muito maior de questões do que a gente tem no presencial, além de todas as questões de educação, didática, pedagógicas, etc. que se tem no presencial, tu tem todas as outras questões que são específicas (G_4).

O fato relatado pelo gestor G_4 é algo que muda bastante a forma do trabalho docente na IFES. De fato, a possibilidade de uma vistoria presencial na sala de aula de um professor é menor do que uma vistoria virtual. E, além disso, em determinadas circunstâncias, esta vistoria virtual pode nem ficar registrada no AVA. Isto leva a uma realidade de controle e **exercício do poder** sobre as práticas de EAD muito próximas de uma visão panóptica, porém com uma permissão temporal mais ampla, que “organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente”. (FOUCAULT, 1987, p.224).

Ainda, foi relatado que, dependendo do AVA escolhido para atuação, é possível ter uma noção mais “agregada” das pessoas no curso. E essa visão da realidade conjunta do curso, ou da própria IFES, é algo que permite visão sistêmica na gestão dos cursos. Assim, o entrevistado P_9 destaca que esta agregação é uma funcionalidade que ainda falta no AVA Moodle, ao qual critica.

Todo mundo cai no Moodle [...] mas no Moodle você **não tem a visão do conjunto** [...] não tem gestão de instâncias diferentes, você **não** consegue ter uma lógica de **agregação**, ele é **sempre segmentação** (P_9).

5.3.3 O contexto de atuação

Identificar práticas de gestão da EAD que sejam preparadas pensando nos aspectos contextuais foi algo pouco declarado pelos entrevistados. Porém entende-se, diante dos resultados já vistos, que a visão contextual seria uma característica essencial para atribuir qualidade a uma prática de EAD. Nesse olhar ao contexto as questões de tempo e espaço a serem consideradas foram trazidas nas seções anteriores, todavia entende-se que ainda devam

ser observados aspectos relacionados às tecnologias e aos conteúdos que estarão a disposição do ator. E reforça-se que, na visão da presente tese, a característica da qualidade está justamente relacionada ao termo ‘a disposição’; ou seja, àquelas tecnologias e conteúdos que o ator pode eleger, adequando-as de acordo com uma leitura contextual feita por si.

Diante dos aspectos contextuais verificados no referencial teórico, ficou mais evidente a questão das tensões temporais trazidas por Tamminem et al (2004), onde é vista a relação do indivíduo com o tempo nos estágios de aceleração, antecipação, abrandamento e parada; a fim de proporcionar simultaneidade por meio dessas relações. Retoma-se um comentário do professor P_9 onde ele, não tratando especificamente do uso de tecnologias móveis como Tamminem et al (2004), se situa diante da dimensão temporal, e foca no ambiente virtual de uma forma geral, destacando que

é uma coisa muito mais dinâmica e flexível [...] isso é um estímulo interessante, você não lida em si com papel [...] está na prateleira virtual [...] no papel, depois que escreveu, escreveu [...] no **virtual tu pode constantemente** ir aprimorando [...] eu constante melhora meus materiais de aula [...] faço isso durante o dia e não meia hora antes da aula, mas é um processo do dia (P_9).

Nesse exemplo verifica-se que o processo de atualização dos conteúdos para as aulas é algo que acontece de forma planejada pelo professor, todavia num “processo do dia” que acontece no ambiente virtual. Entende-se o fato do aprimoramento constante, como uma permissão, ou um empoderamento, concedido ao ator, para que no espaço virtual ele planeje suas ações com maior flexibilidade temporal, podendo agir a partir de “qualquer lugar” (que lhe permita acesso à internet). Além disso, também envolve a questão tempoespacial o fato destacado de que “no papel, depois que escreveu, escreveu”, ou seja, a permanência das ideias no lugar “papel” é rígida, e na “prateleira virtual” é flexível.

Por fim, ao perguntar ao gestor G_7 sobre como lidavam com a questão contextual em suas práticas de EAD, o entrevistado aborda a questão dizendo que é um desafio grande pensar no aluno que está nessa situação. Como diz o entrevistado

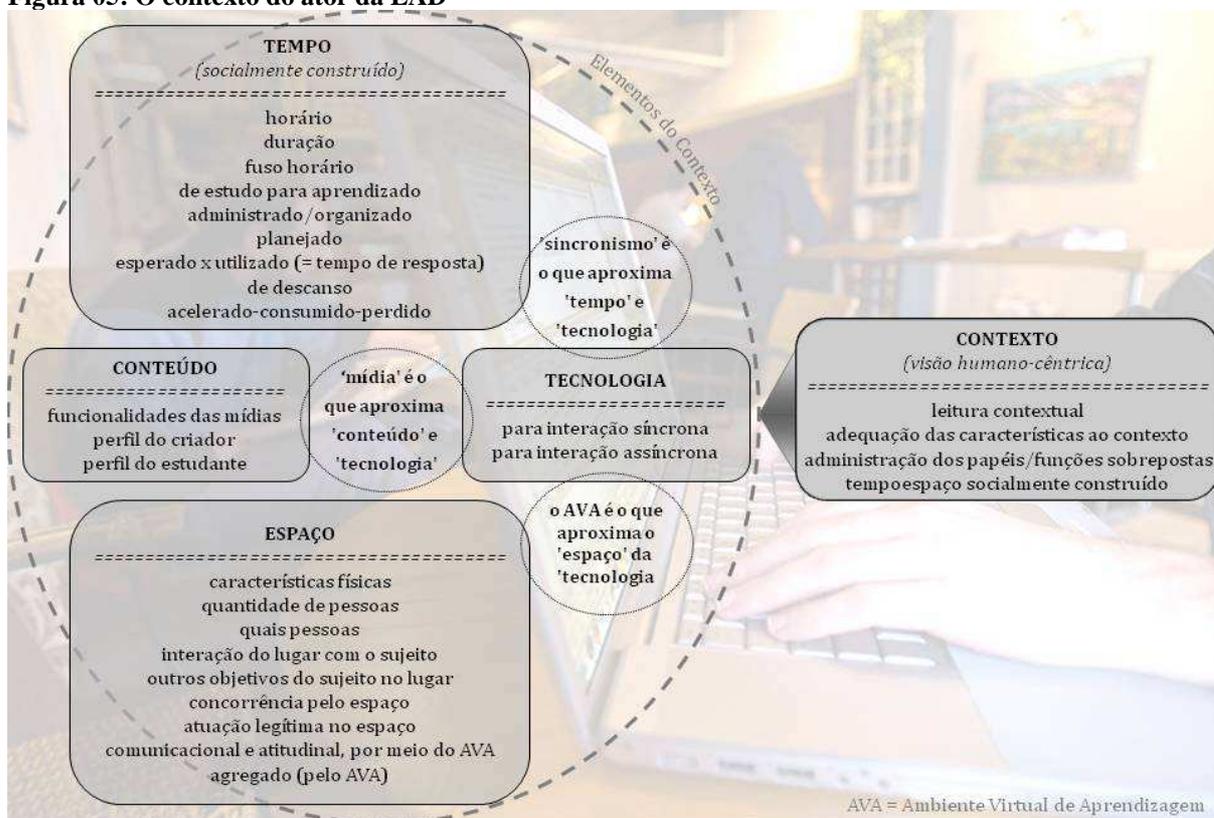
é o problema da Jaque. “Jaque” tu tá aí, “Jaque” tu tá em casa faz isso (muitos risos) [...] mas como a gestão da EAD se prepara para esse tipo de realidade, bom eu acho que esse é um desafio (G_7).

Ao mesmo tempo em que a dimensão espacial favorece o ator evitando deslocamentos, ou facilitando a sobreposição de papéis; também torna o indivíduo mais permeável por aspectos do contexto em que está presencialmente. Dentre essas características

contextuais, como já foi apresentado, também está a dimensão temporal; e por esta diversidade de aspectos interrelacionados na construção da realidade de um indivíduo, entende-se que a noção de contexto deva ser percebida enquanto um ‘tempoespaço socialmente construído’ em um contínuo de relações entre os atores humanos e tecnológicos.

Em uma análise mais objetiva, diante do que já foi apresentado no presente estudo, verifica-se que tempo, espaço, tecnologias e conteúdos são elementos que apresentam características para que o indivíduo molde seu contexto de uma forma ou de outra. Assim, foi elaborada a Figura 05, numa tentativa de representar essas características do contexto do ator da EAD.

Figura 05: O contexto do ator da EAD



Fonte: elaborada pelo autor

A complexidade de configuração de todos os fatores envolvidos é evidente, mas acredita-se que seja esta complexidade que deva guiar a gestão, principalmente, da criação de conteúdos para a EAD. A adaptação do conteúdo começa sendo feita pelo professor, mas acaba diante do aluno, que é o sujeito que tem as melhores condições para realizar uma leitura contextual apropriada. Nesse sentido corrobora-se com o que afirma Dourish (2004, p. 6) propondo que “o contexto não é somente algo que descreve um cenário, é alguma coisa que as

peças fazem. É uma realização, ao invés de uma observação, um resultado ao invés de uma premissa”.

5.4 Consolidação das Dimensões do Modelo de Estudo não exploradas

Na presente seção apresentam-se aquelas dimensões do modelo de estudos (apresentado no capítulo 3) que não foram exploradas na presente Tese. O modelo de estudo estava organizado em nove dimensões, e como foi apresentado no Quadro 03, ao início deste capítulo de resultados, as dimensões 2, 6, 8 e 9; não estão permeando as demais seções de resultados. Aqui então, apresentam-se razões para que essas dimensões não estejam sendo exploradas, mas verifica-se que uma razão central para o não aprofundamento nas quatro dimensões indicadas, é que os resultados encontrados na pesquisa apontaram, nessas dimensões, para a necessidade de exploração teórica em outras áreas, que não aquelas privilegiadas por esta Tese.

A dimensão ‘2. Apropriações simbólicas e materiais do espaço’ visou explorar características, competências e o significado de cada ator na EAD. Nesse sentido, entendeu-se que existe nesses assuntos uma necessidade de aprofundamento em teorias do campo educacional, que fogem daquelas trazidas para a presente tese. Verifica-se que este fato releva a importância do assunto, e por esta razão pretende-se explorar esse assunto em pesquisa futura, onde possa ser investigado o perfil dos atores, e a relação desse perfil com as práticas de gestão de EAD das IFES.

Autores como Behar (2013), por exemplo, exploram a questão das competências para atuação na EAD, inclusive para atuação em atividades de gestão, todavia entende-se ser necessária a análise das práticas de gestão como mapeamento dessas competências, capacitações, e decorrente gestão sabendo das competências que a IFES necessita para cumprimento de seus objetivos estratégicos.

A dimensão ‘6. Relações do homem com a natureza (interior e exterior)’, buscava um entendimento sobre a relação dos atores da EAD com os aspectos naturais ou ambientais. Todavia percebeu-se que os fenômenos analisados pela pesquisa tinham uma carga social muito presente, que não permitiu a evidência desses aspectos naturais. Saquet (2011) diz que dentre aquelas dimensões que compõem o território (E-P-C-N), as dimensões E-P-C são as dimensões sociais do território, ficando o N (ou A, de ambiental), distante desse movimento das pessoas, apesar das três, inevitavelmente, visarem o aspecto físico-natural. Assim, em

pesquisas futuras também se pretende dar maior aprofundamento às questões ambientais na EAD.

E nas dimensões ‘8. Heterogeneidade e traços comuns (desigualdades, diferenças e identidades)’ e ‘9. Processos de TDR concomitantes e complementares’ tentaram-se abordar aspectos comuns entre os atores, e para os movimentos desses atores no(s) território(s), respectivamente. Nessas duas dimensões verificou-se a necessidade de um olhar mais amplo e distante do território, para conseguir analisar o movimento dos atores, ficando possível no presente estudo, somente, saber da impressão dos entrevistados sobre esses movimentos. Porém, nem sempre os entrevistados tinham a possibilidade de dar um olhar para o que acontece na gestão da EAD além daquilo que acontece em sua IFES.

Assim, no que se conseguiu observar, a EAD não é restrita a um ou outro público somente (por exemplo, só para um aluno com maturidade para gerenciar seus tempos), e traz benefícios especialmente para aquelas pessoas com limitações por conta de aspectos temporais e espaciais, como destaca o gestor G_7:

a EAD ela se presta muito pra quem tem problemas na questão do horário, então tu pega assim, por exemplo, agente penitenciário, enfermeiro, policial, são categorias que se beneficiam muito com o curso a distância porque eles tem aqueles plantões 24 por 72 que vai acabar fazendo com que eles não consigam ter presença nas disciplinas no curso presencial (G_7).

E outra evidência, que retrata um tanto dos movimentos entre territórios, é trazida pelo professor P_11, relatando sobre o comportamento dos alunos diante, por exemplo, de redes sociais virtuais.

Agora mesmo eu disse que eu não trabalho com os alunos no Moodle na psicologia, mas tinha um recado no Facebook, pois tenho um grupo de psicologia no Facebook. Hoje de tarde antes de vir pra cá eu postei alguns textos nesse grupo que é fechado, e um aluno já está me dizendo que não vai entregar o trabalho, entendeu? Ele estava tentando me dar o ‘171’, pra não entregar o trabalho, entendeste? Então esse ser, **ele está sendo aluno na frente do Facebook**, entendeu? E eu não sou amigo dele na comunidade Facebook, eu sou professor (P_11). (grifo meu).

Neste relato o entrevistado está destacando que seu aluno estava tendo um comportamento comum para ele (o aluno) no *Facebook*. Porém, estava tratando de um assunto de aula, em um ambiente de aula, dentro do Facebook. Essa transição, entre os espaços que exigem comportamentos mais formais (como é o ambiente acadêmico), e ambientes que permitem a comunicação mais informal, deve ser encarada pelos diferentes atores da EAD de forma bastante situada. Assim, também se pretende uma coleta de dados

mais ampla em estudos futuros, a fim de conseguir identificar o movimento dos atores no território e as características da transição dos atores entre os diferentes espaços virtuais. No próximo capítulo serão apresentadas as conclusões e considerações finais sobre a pesquisa.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa, incluindo as conclusões gerais atingidas, bem como as contribuições, limitações e sugestões de estudos futuros identificadas. A pesquisa tinha como objetivo “analisar a gestão da EAD nas IFES do Estado do Rio Grande do Sul sob a perspectiva de um território influenciado pelas TIC”, sendo este objetivo atingido por meio dos seguintes objetivos específicos: apresentação do modelo de estrutura organizacional dos Setores de EAD das IFES do RS; identificação de desafios e estratégias para realizar a gestão da EAD, na perspectiva de gestores e professores; análise da influência sociomaterial entre as TICs e as práticas que envolvem a EAD nas IFES; e análise do impacto nas dimensões tempo e espaço diante das práticas de EAD nas IFES.

A organização do texto para cumprimento desses objetivos específicos está apresentada no Quadro 05, mas destaca-se que a ‘apresentação do modelo de estrutura organizacional dos Setores de EAD das IFES’ está no início da seção 5.1 e na seção terciária 5.1.1, onde foi possível perceber diferenças na estrutura organizacional daquelas IFES que eram credenciadas a programas de fomento e aquelas que não eram credenciadas. Principalmente, nas IFES não credenciadas a programas de fomento, verifica-se o acúmulo de responsabilidades em um grupo pequeno de pessoas, impedindo a noção de profissionalização e aperfeiçoamento dessas pessoas nas funções que executam. E, além disso, verificou-se a possibilidade de um achatamento entre os níveis estratégicos, promovido pelo uso de TICs que permitem maior flexibilidade nas dimensões espacial e temporal das atividades realizadas na gestão da EAD.

Quanto ao objetivo de ‘identificação de desafios e estratégias para realizar a gestão da EAD, na perspectiva de gestores e professores’, este está sendo atendido na seção 5.1.2, onde desafios nas práticas de EAD são vistos em questões relacionadas ao fomento, ao suporte institucional, aos objetivos institucionais, à equiparação ou aproximação do tratamento dado às ações de pesquisa, a aspectos tecnológicos e a características do perfil dos atores. E, diante dessas mesmas questões, são identificadas estratégias que podem operacionalizar aquilo que motiva os diversos atores institucionais a trabalharem em práticas de EAD. Assim, a socialização e operacionalização dessas estratégias nas IFES, e entre as IFES, por certo possibilitariam o amadurecimento dessas práticas, e o reconhecimento das mesmas no âmbito das Instituições.

No que tange à ‘análise da influência sociomaterial entre as TICs e as práticas que envolvem a EAD nas IFES’, esta foi realizada na seção 5.2, onde se verificou que o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle foi destacado como uma tecnologia bastante disseminada, e como *locus* da maior parte das interações no processo de ensino-aprendizagem destacadas pelos entrevistados. Na análise das práticas dos atores com a visão sociomaterial, ficou evidente a impossibilidade de serem definidos resultados a priori de uma interação entre agentes humanos e tecnológicos num interesse organizacional; sejam essas interações de cunho administrativo ou pedagógico. Além disso, a influência das tecnologias na concepção das ações humanas, e da agência humana nas configurações tecnológicas, evidenciam o entrelaçamento constitutivo dos aspectos sociais e materiais da vida organizacional das IFES estudadas.

E, ao abordar a ‘análise do impacto nas dimensões tempo e espaço diante das práticas de EAD nas IFES’, foi construída a seção 5.3, onde se apresentou como o tempo e o espaço imbricados (ou tempoespaço) influenciam e moldam o contexto vivido pelos atores das práticas de EAD, o que foi consolidado na Figura 05. Assim, percebe-se um ‘tempoespaço socialmente construído’ por meio de um contínuo de relações entre atores humanos e tecnológicos. E, nas práticas de EAD e de gestão da EAD, percebe-se a necessidade de conceder uma ‘liberdade de adaptação contextual’ ao ator que puder fazer a melhor leitura do contexto onde tempos, espaços, tecnologias e conteúdos tenham que se interrelacionar.

Da utilização do modelo de estudos apresentado na Figura 01, verificaram-se algumas limitações ao explorar as nove dimensões inicialmente propostas, como informado e justificado na seção 5.4. Assim, o modelo foi revisado, e é apresentado na Figura 06, informando aquelas dimensões (‘Elementos de Análise’) e ‘Perspectivas de Análise’ que foram abordadas na presente tese.

Figura 06: Modelo de estudo revisado



Fonte: elaborada pelo autor

Cabe ressaltar que aquilo que está sendo apresentado na Figura 06 são os itens utilizados nas análises, e nos quais a presente tese pode ser considerada em alguma comparação com outro tipo de estudo. Todavia, não se descarta que os itens não citados não sejam factíveis de serem analisados. Destaca-se ainda, que estes itens não foram analisados na mesma proporção e profundidade, ficando alguns mais evidentes do que os outros. Por certo outras opções metodológicas poderiam levar a resultados mais aprofundados em cada destes itens. E, por fim, destaca-se que a Gestão da EAD, que é o foco central da presente tese, é considerada na Figura 06 enquanto ‘Objeto de Análise’, que não é descrito ou caracterizado a priori (com dados teóricos), mas é encarado enquanto uma realidade prática estudada utilizando sob as ‘Perspectivas Analíticas’ (que qualificam o olhar sobre o que vem a ser Gestão da EAD nas IFES).

Além dessas conclusões sobre cada seção de resultados, destacam-se algumas percepções gerais sobre a pesquisa. A primeira delas é a diferença acerca do significado de EAD para aqueles gestores e professores que atuam (ou atuaram) em IFES credenciadas junto ao sistema UAB, e aqueles que não atuam (ou atuaram) em IFES credenciadas. Com isso afirma-se que foi percebido maior destaque por parte dos entrevistados para o programa de fomento da UAB do que para outros programas de fomento, como a UNA-SUS ou a Rede e-TEC. Além disso, nas IFES credenciadas junto ao sistema UAB verifica-se uma percepção de que o fomento traz certo vício às práticas de gestão da EAD, e nas IFES não credenciadas ao sistema UAB a percepção de que este credenciamento seria uma solução para os problemas estruturais dos setores de EAD. E, por fim, essas percepções sobre o que é a EAD são impactadas pelas experiências dos indivíduos na IFES em que atuam, ou em outras IFES que já atuaram.

Outras percepções ainda foram verificadas durante a pesquisa, e têm relacionamento com as práticas de gestão dos setores de EAD e de gestão da própria IFES. Assim, destaca-se que em certos momentos foi verificado um ambiente de concorrência entre docentes, entre cursos de uma IFES, e ainda entre IFES. E ao mesmo tempo em que esse ambiente exige espaços mais propícios ao desenvolvimento de novas práticas, também faz com que alguns indivíduos não se sintam confortáveis para atuar com a EAD.

Destaca-se ainda, o que já havia sido trazido no referencial teórico, de que a gestão acontece em todos os níveis e para todos os atores da EAD, podendo ser vista não só na gestão dos diversos recursos institucionais, mas também na gestão das ações individuais

diante dos tempos, espaços e contextos de atuação, influenciados pelo uso da internet e de tecnologias que facilitam o acesso dos indivíduos ao meio virtual.

Por fim, destaca-se que uma conclusão desta pesquisa é a de que o Ambiente Virtual de Aprendizagem é o ‘território virtual’ da EAD, podendo ser este AVA o Moodle, ou outro suporte tecnológico (inclusive uma rede social virtual) que dê conta das interações com fins educacionais dos atores. Além de ser o *locus* de atuação dos atores da EAD, é no AVA onde as interações são promovidas, e para o AVA que as territorialidades destes atores são direcionadas. Entende-se que esta conclusão seja coerente com a expressão ‘Campus Virtual’ utilizada por muitas Instituições de Ensino, e que pesquisas futuras possam explorar esta conclusão sobre diferentes óticas.

6.1 Considerações sobre a pesquisa

A seguir são apresentadas algumas considerações sobre a pesquisa e seu desenvolvimento, bem como as contribuições que se imagina ter trazido. Nessas considerações, inicialmente ressalta-se o quanto gratificante é a elaboração de uma pesquisa que tem relacionamento direto com a prática profissional do pesquisador, pois a cada descoberta da pesquisa é possível realizar o aperfeiçoamento daquilo que se faz na prática. E nesse sentido destaca-se a relevância do assunto pesquisado (gestão de EAD) para o próprio pesquisador.

Quanto às **escolhas teóricas** e ao **modelo de estudo** desenvolvido, afirma-se inicialmente que o modelo de estudo foi visto como útil para a estratificação da realidade analisada. Todavia, a abordagem territorial não é um olhar teórico único e absoluto para estudar uma realidade organizacional, nem para aprofundamento nos aspectos relacionados às tecnologias. E, por esta razão, o modelo de estudo foi permeado por outras visões teóricas como a do tempo-espaço e da sociomaterialidade.

Na relação com a abordagem territorial, destaca-se ainda que a definição do território, fortemente atrelada às relações de poder, é algo que deve ser especificamente analisado quando se estuda um território que acontece no meio virtual. Em um ‘território virtual’, as fronteiras existem, mas têm limites menos rígidos. E, inclusive, uma ‘invasão territorial’ pode ser desejada em alguns momentos de compartilhamento, como, por exemplo, no trabalho colaborativo ou na difusão de ideias.

Em outro olhar, percebe-se que, consideradas suas peculiaridades, um ‘território virtual’ influencia diretamente um ‘território presencial’ com o qual se corresponda, como é o

caso da realidade estudada (da educação a distância e presencial). E, também, este ‘território virtual’ pode existir em algumas esferas sem fazer referência a um ‘território presencial’. Considera-se que, com exceção obviamente de algumas necessidades físicas do indivíduo, como alimentação e saúde, outras podem ser supridas quase que totalmente no meio virtual, como, por exemplo, a socialização e o acesso à educação. Todavia, isso é uma verdade possibilitada pela interação entre indivíduos neste meio virtual, que não pode ser igualada à socialização e educação presenciais. Podem existir objetivos semelhantes, mas os meios apresentam características muito distintas, e que por certo conduzem a resultados também distintos.

Quanto à utilização dos dados coletados para a pesquisa, percebe-se a predominância de alguns dos entrevistados no capítulo de resultados, e isso acontece, ao ver do pesquisador, por conta da experiência dos entrevistados e das IFES com a modalidade EAD. Puderam ser mais aprofundadas as entrevistas com aqueles sujeitos que atuavam nas IFES que trabalham com EAD a mais tempo, e também naquelas que são credenciadas junto ao sistema UAB. E, da mesma forma, foi possível um maior aprofundamento com os entrevistados que pessoalmente apresentavam maior experiência ou envolvimento com a modalidade EAD. Por exemplo, o entrevistado G_7, foi o primeiro sujeito a ser entrevistado, ele tem larga experiência no campo da educação e da educação a distância, e a IFES onde ele atua é credenciada junto à UAB e, em comparação com outras IFES do Estado, tem um histórico considerável de atuação com a modalidade EAD.

E o oposto dessa visão, que também é verdade para esta pesquisa, é que nas IFES que não eram credenciadas ao sistema UAB as respostas, principalmente dos professores, foram mais restritas, e muitas vezes associadas a experiências que estes tiveram em outras IFES. Assim, entende-se que este fato tenha influenciado a variabilidade de respostas entre os entrevistados, e também a amplitude das respostas utilizadas na presente Tese.

6.2 Contribuições

Diante dessas considerações, e ciente dos resultados trazidos pela pesquisa, entende-se ter trazido contribuições em algumas áreas, como se apresenta a seguir. No que tange às **teorias** empregadas, entende-se que esta Tese pôde aproximar os estudos da área da administração da abordagem territorial, apresentando, se não um método de análise, pelo menos uma forma de união das duas realidades teóricas, permitindo o complemento da abordagem territorial a aspectos não comumente investigados nos estudos no ambiente

organizacional. E nesse mesmo sentido, a pesquisa realizada permite um olhar sobre como a sociomaterialidade ajuda a entender a interação entre os atores humanos e tecnológicos nas práticas de EAD; e também um olhar sobre como as questões contextuais e de tempo-espaço permeiam essas práticas de EAD.

Aproximando essas contribuições teóricas às práticas docentes na EAD, verifica-se como uma possível boa prática para a adaptação contextual do aluno a um curso, que o docente, ao elaborar os conteúdos desse curso, possa disponibilizar mais de um tipo de mídia (texto, vídeo, áudio, etc.) para cada conteúdo que está apresentando. Assim, verifica-se que o próprio aluno pode realizar a adaptação da mídia mais adequada ao contexto que está vivendo no tempo-espaço em que deseja estudar. Tecnologias com atributos de inteligência artificial poderiam auxiliar nessa leitura contextual, todavia sabe-se o quão ainda é dispendioso e incipiente esse tipo de tecnologias direcionadas para a EAD. Assim, na impossibilidade da leitura contextual ser auxiliada por inteligência artificial, a ‘inteligência humana’ (da equipe de professores, tutores e dos alunos), deve ser vista como o recurso suficiente para realizar uma boa leitura e adaptação contextual.

Diante da **prática docente**, entende-se que as contribuições da pesquisa estiveram na socialização de estratégias para lidar com os desafios da EAD. Essas estratégias em certos casos dependem da gestão da IFES, mas em outros somente a atuação do professor é suficiente. Assim, reforça-se o desejo dos entrevistados G_1 e G_4 da promoção de eventos regionais, ou de uma atuação mais efetiva da UniRede, onde a socialização de práticas possa acontecer. E na falta da ação da UniRede, verifica-se a possibilidade de que o Setor de EAD de alguma IFES, ou grupos de pesquisa, tomem a iniciativa de promover e socializar boas práticas de EAD.

Quanto à **prática da Administração Pública**, no campo das instituições educacionais, foi possível identificar nesta Tese algumas oportunidades de melhoria nas práticas de gestão da EAD, oriundas das estratégias apresentadas no Quadro 09, a fim de facilitar o desenvolvimento da EAD nas IFES do RS. Além disso, destaca-se como um grande desafio para a gestão da EAD, não restrito somente à esfera das instituições públicas, conseguir definir práticas de gestão que partam do princípio de um comportamento sociomaterial na relação entre atores humanos e tecnológicos. E, por fim, entende-se que as contribuições destacadas à prática docente também podem ser vistas como contribuições para a esfera da gestão dos Setores de EAD e para a gestão das próprias IFES.

6.3 Limitações e Sugestões de Estudos Futuros

Apresentam-se aqui algumas características da presente pesquisa que foram entendidas como limitações nos resultados apresentados. Inicialmente, por conta da opção por uma abordagem qualitativa ao problema de pesquisa, e tempo necessário ao processo de pesquisa, entende-se que a coleta de dados tenha contado com pouca variabilidade de tipos de atores que são partícipes das práticas de gestão da EAD, uma vez que não foram entrevistados, por exemplo, alunos, tutores e técnicos administrativos das IFES. Outra limitação, também decorrente das opções metodológicas, foi a priorização por entrevistar professores da área social aplicada (exceto na UFCSPA). Este fato conduz a uma limitação da amplitude de práticas que poderiam aparecer, já que algumas áreas de estudo convivem com outros tipos de problemas relacionados à EAD, como, por exemplo, a necessidade de laboratórios especializados no ensino de química, ou de cursos da área da saúde.

Ainda, como foi explicado na seção 5.4, foram encontradas limitações quando se trata da análise de um ‘território virtual’, uma vez que a porção Natural do E-P-C-N, no entender da presente pesquisa, necessita de uma teorização mais específica para si quando se trata de um contexto altamente tecnológico. Diante dessa limitação, e do que foi apresentado na seção 5.4, são feitas algumas sugestões para estudos futuros, apresentadas a seguir.

Das limitações identificadas e das críticas realizadas ao processo de pesquisa decorrem as sugestões para estudos futuros aqui apresentadas. Assim, em decorrência das limitações inerentes à amplitude do estudo qualitativo, sugere-se que o problema de pesquisa e o modelo de estudo utilizado na presente Tese possam ser adaptados e explorados em estudos futuros com abordagem quantitativa, ou explorando outros tipos de atores da EAD. Mas em qualquer dessas opções, podendo relacionar os resultados com o desempenho das funções de gestão da EAD na IFES, ou de gestão das atividades de EAD do próprio ator.

Um ponto destacado pelo entrevistado P_5, e que se acredita que mereça aprofundamento específico, está na discussão dos motivos pelos quais os alunos dos cursos presenciais das IFES não exigem ou reconhecem a EAD no currículo de seus cursos. E ainda, como já foi indicado na seção 5.4, verificam-se como possibilidades de estudos futuros: i) a investigação do perfil dos atores que trabalham com EAD nas IFES, e da relação desse perfil com as práticas de gestão de EAD das IFES, podendo, por exemplo, ser realizado o mapeamento das competências necessárias para que a IFES cumpra com os objetivos estratégicos definidos para a EAD; ii) o aprofundamento nas questões naturais e ambientais relacionadas à EAD; e iii) o estudo do movimento dos atores da EAD no seu território, e das

características da transição dos atores entre os diferentes espaços virtuais que estão a sua disposição.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância – ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. 1.ed. Curitiba: Ibepex, 2013.
- AZEVEDO, J. C. Os primórdios da EAD na educação superior brasileira. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte – volume 2. São Paulo: Pearson, 2012.
- BARAD, K. **Meeting the Universe Halfway**: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAXTER, Pamela; JACK, Susan. **Qualitative Case Study Methodology**: study design and implementation for novice researchers. V. 13, n. 4, dec. 2008. P. 544-559. Disponível em: < <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf> >. Acesso em: 02 ago. 2012.
- BEHAR, Patricia Alejandra(Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BENBASAT, I.; GOLDSTEIN, D. K.; MEAD, M. The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. **Management Information Systems Quarterly (MISQ)**, v.11, n.3, sep. 1987. P.369-386.
- BIERNACKI, Patricki; WALFORD, Dan. **Snowball Sampling**: problems and techniques of chain referral sampling. V.10, n.2141-163, 1981. Disponível em: < 10.1177/004912418101000205>. Acesso em: 02 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sistema e-MEC**. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2013.
- BRODBECK, A. F. **Alinhamento Estratégico entre os Planos de Negócio e de Tecnologia da Informação**: um modelo operacional para a implementação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001 (Tese de Doutorado)
- CAMPOMAR, M. C. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração**, v.26, n.3, p.95-97, 1991.
- CAMPOS, R. R. A Natureza do Espaço para Milton Santos. **Geografares**, n.6, 2008.
- CANO, C. B. **Modelo para Análise de Organizações que Operam no Espaço Cibernético**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. 1999. 170 f.
- CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. V.1.
- CEAD-UFPEL - Centro de Educação a Distância. Institucional. Disponível em: < http://cead.ufpel.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=125&Itemid=225>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- CECEZ-KECMANOVIC *et al.* On Sociomateriality of Information Systems and Organizing. **MIS Quarterly Special Issue**. Call for Papers. Disponível em: <http://www.misq.org/skin/frontend/default/misq/pdf/CurrentCalls/SI_Sociomateriality.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2011.

- CORSO, K. B.; FREITAS, H. M. R.; BEHR, A. O Contexto no Trabalho Móvel: uma discussão à luz do Paradigma da Ubiquidade. In: 8º Congresso Internacional de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação - CONTECSI, 2011, São Paulo/SP. **Anais ...**, 2011.
- CORSETTI, Berenice. A Análise Documental no Contexto da Metodologia Qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: **UNirevista**, v.1, n.1, jan.2006. P. 32-46.
- DAHL, Robert. Power as the Control of Behavior. In: LUKES, Stephen (Ed.) **Power: readings in social and political theory**. New York: New York University, 1986. P. 37-58.
- DAVIDOW, W. H.; MALONE, M. S. **A Corporação Virtual**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; SILVA, Rosimeri Carvalho da. Análise de Conteúdo e sua Aplicação em Pesquisa na Administração. IN: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. P.97-118.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silvia. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- DOURISH, P. What we talk about when we talk about context. **Personal and Ubiquitous Computing**, v.8, 2004. P.19–30.
- FONSECA, João José Saraiva de. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza: UFC, 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise Léxica e Análise de Conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.
- GABRIEL, Martha. **Marketing na Era Digital**. São Paulo: Novatec, 2010.
- GIBBERT, Michael; RUIGROK, Winfried; WICKI, Barbara. Research Notes and Commentaries What Passes as a Rigorous Case Study? In: **Strategic Management Journal**, Strat. Mgmt. J., n. 29, 9 jun. 2008. P. 1465–1474.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K. ET AL. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- HAIR JR., J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v.9, n.17, 2007.
- _____. **Novas Territorialidades**. Módulo: Geografia na contemporaneidade. Curadoria de Antonio Carlos Robert Moraes. Palestra: 2009. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/07/14/integra-novas-territorialidades-rogerio-haesbaert-da-costa/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v.4, n.7, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HOPPEN, Norberto; LAPOINTE, Liette; MOREAU, Eliane. Um Guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. **REAd –Edição**. V.3, n. 2, nov. 1996.

HUGGETT, N. **Space from Zeno to Einstein**: classic readings with contemporary commentary. Cambridge, MA: The MIT Press, 1999.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

KAKIHARA, M.; SORENSEN, C. Expanding the 'Mobility' Concept. **ACM SIGGROUP Bulletin**, n.22, 2001. P.33-37.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte – volume 2. São Paulo: Pearson, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991.

_____. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, A. F.; AREDES, A.; MARTINS, A. B. S. Território e territorialidade: conceitos e categorias no contexto do método. In: IV SEET - Seminário Estadual de Estudos Territoriais. **Anais ...** Francisco Beltrão/PR, 2009.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A Entrevista Não-estruturada como Forma de Conversação: razões e sugestões para sua análise. **RAP** Rio de Janeiro, v.4, n. 39, jul./ago.2005. P.823-847.

MAY, T. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAY, J.; THRIFT, N. **TimeSpace**: geographies of temporality. London: Routledge, 2001.

MILL, D.; BRITO, N. D.; SILVA, A. R.; ALMEIDA, L. F. Gestão da Educação a Distância (EAD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD. **Vertentes** (UFSJ), v. 35, 2010. P. 9-23.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Edição Especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ORLIKOWSKI, Wanda. J. Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work. **Organization Studies**, v. 9, n.28, 2007. P. 1435-1448.

PAIVA Júnior, Fernando Gomes de; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; MELLO, Sérgio Carvalho Benício de. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista de Ciências de Administração**, v.13, n.31, set./dez.2011. P.190-209.

PEREIRA, I. C. **Metaverso**: interação e comunicação em mundos virtuais. Brasília: Universidade de Brasília-UNB, 2009. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5888>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PICKERING, A. **The Mangle of Practice**: time, agency, and science. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

PICKERING, A; GUZIK, P. **The Mangle in Practice: science, society, and becoming.** Durham, NC: Duke University Press, 2008.

POZZEBON, Marlei; FREITAS, Henrique M. R. de. Pela Aplicabilidade -com um maior Rigor Científico dos Estudos de Caso em Sistemas de Informação. **RAC**, v.2, n.2, maio/ago. 1998. P. 143-170.

RAFFESTTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTTIN, Claude. A Produção das Estruturas Territoriais e sua Representação. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Orgs.) **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. P.17-35.

REBS, Rebeca Recuero. A Reprodução de Territórios Concretos no Ciberespaço: um estudo de caso de terceiros lugares reproduzidos no Second Life. In: X Seminário Internacional de Comunicação. **Anais ...** Porto Alegre, 2009.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de caso.** 2ª.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-Learning e U-Learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, H. M. **Trabalho Móvel: em trânsito por aeroportos e aviões.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2011 (Tese de Doutorado).

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço.** 4ª.ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAQUET, Marcos Aurelio. A. **Abordagens e Concepções de Território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma Abordagem Territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Orgs.) **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. P.73-94.

SHEKHAR, S. Understanding the Virtuality of Virtual Organizations. **Leadership & Organization Development Journal.** V. 27, n.. 6, 2006. P. 465-483.

SOUZA, Marcelo Lopes. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.) **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

STEIL, A. V.; BARCIA, R. M. Aspectos Estruturais das Organizações Virtuais. In: XXVIII ENANPAD. **Anais...** Foz do Iguaçu/PR, 1999.

CORBIN, J. M.; STRAUSS, A. L. **Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory.** Sage Publications, Inc, 2008. Disponível em <<https://writeyourmastersthesis.wikispaces.com/file/view/Open+Coding.pdf>>. Acesso em: 23 dez.2013.

TAMMINEM, S. et al;. Understanding mobile contexts. **Personal and Ubiquitous Computing**, n.8, 2004. P.135–143.

TAYLOR, J. Fifth generation distance education - Higher education series. **Report**, v.40, 2001.

TENDLER, S. **Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá.** Brasil, Estudio Caliban, 2006. 89 min. Documentário.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS (UNA-SUS) **O que é a UNA-SUS?** Disponível em <<http://www.unasus.gov.br/page/una-sus/o-que-e-una-sus>>. Acesso em 23 dez. 2013.

UNIVERSIDADE Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). **Regimento do NEAD, aprovado pelo Conselho Universitário em 03 de setembro de 2009, Resolução nº. 022/2009.** Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/extensao/nead/documentos/regimento_nead.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UNIVERSIDADE Federal da Fronteira Sul - UFFS. **Portaria nº 1607/GR/UFFS/2013 do Vice-Reitor da UFFS, de 05 de novembro de 2013.** Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uffs.edu.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8770%26Itemid%3D&ei=DprVUuXtD4WqkQfbuIGICA&usg=AFQjCNHgRn8Q99IQFy60C3d1Qnqdgtrn7A&sig2=JICEuO9yiEsURJYaqjMidQ>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UNIVERSIDADE Federal de Pelotas - UFPel. **Proposta de Estruturas dos Gabinetes do Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitorias da Universidade Federal de Pelotas.** Disponível em: <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2013/05/estrutura-administrativa-ufpel-2013-2016-versao-2013-05-08.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014a.

_____. UFPel . **Extinção do Cead será votada em março.** Publicado em 24/01/2014. Disponível em: <<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2014/01/24/extincao-cead-sera-votada-em-marco/>>. Acesso em: 10 mar. 2014b.

UNIVERSIDADE Federal do Pampa - UNIPAMPA. **Sobre a CEaD.** Disponível em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/ead/sobre-cead/>>. Acesso em: 10 mar. 2014a.

UNIVERSIDADE Federal de Rio Grande - FURG. Secretaria de Educação a Distância – SEAD/FURG. **Apresentação “A ‘nossa’ SEAD”.** Atualizada em outubro de 2012.

_____. Educação a Distância. Disponível em: <http://www.prograd.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=30>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Maria - UFSM - Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM - NTE. **Apresentação.** Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=16813>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. UFSM - Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM - NTE. **Apresentação.** Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=16818#7>. Acesso em: 11 mar. 2014.

WEISER, M. The Computer for the 21st century. **Scientific American**, v.265, n.3, 1991. P. 94–104

WILLIS, J. **Foundations of Qualitative Research: interpretive and critical approaches.** London: Sage Publications, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE COLETA DE DOCUMENTOS

1. FONTES DE BUSCA

1.1 *Website* institucional das IFES presente no Estado do Rio Grande do Sul

- Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA) (www.ufcsa.edu.br)
- Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) (www.unipampa.edu.br)
- Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (www.uffs.edu.br)
- Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (www.ufpel.edu.br)
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (www.ufsm.br)
- Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (www.furg.br)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (www.ufrgs.br)

1.2 *Website* do setor de EAD dessas IFES (se houver)

2. OBJETOS DA BUSCA

Legislação, Normativas, Resoluções, Decisões dos Conselhos Universitários (ou conselho deliberativo máximo equivalente), Relatórios de Gestão, Apresentação dos Cursos na modalidade EAD, Notícias, Divulgação de eventos, Imagens com organogramas e diagramas, etc..

3. TERMOS DE BUSCA

- Educação a Distância
- Ensino a Distância
- EAD (ou EaD, para mim tanto faz)
- Semi-presencial
- Semi-presencialidade
- Não-presencial
- E-learning
- M-learning
- T-learning
- Blended Learning (ou B-Learning)
- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
- Moodle
- Objetos de aprendizagem

Obs: Esses termos podem ser complementados por termos usuais de cada Instituição, como o nome do setor de EAD, por exemplo.

4. ARMAZENAMENTO DOS RESULTADOS DAS BUSCAS

a) MODELO PARA O CABEÇALHO DO ARQUIVO

Nome da Instituição	
Nome do setor responsável pela EAD	
Site do setor de EAD	
Cursos na modalidade EAD	
Exemplo: <Nome do curso 1, Tipo de Curso, (link do site do curso, se houver)>	
Exemplo: <Nome do curso 2, Tipo de Curso (link do site do curso, se houver)>	

b) MODELO PARA CADA DOCUMENTO DE CADA CATEGORIA

Título do Documento	
Autor do Documento	
Link do Documento	
Data do Documento	
Tipo de Documento	

Texto integral do documento

<Texto do documento>

5. SISTEMÁTICA DE BUSCA

5.1 Buscar de forma sistemática, pelo campo “Busca” no site geral (*website*) da Instituição, os termos destacados acima (item 3);

5.2 Buscar no site geral (*website*) da Instituição, pelos cursos na modalidade EAD ofertados pela mesma;

5.3 Explorar de forma aprofundada o site do setor de EAD da Instituição;

5.4 Buscar de forma sistemática, por localização dos termos na tela (Ctrl+F), na página do setor de EAD da Instituição e páginas relacionadas, os termos destacados acima (item 3);

5.5 Armazenar na tabela de resultados o teor integral dos documentos encontrados;

5.6 Eliminar documentos duplicados; e

5.7 Salvar um arquivo diferente para cada Instituição, seguindo os modelos de tabela (item 4).

**APÊNDICE B:
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou professor do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais, da Faculdade de Ciências Econômicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DCCA/FCE/UFRGS); e estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/EA/UFRGS) na área de Sistemas de Informação e Apoio à Decisão. Estou realizando uma pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Henrique M. R. de Freitas, cujo objetivo é ‘verificar como é conduzida a gestão da EaD em Universidade Públicas de nível Federal no RS, no contexto de um território constituído por TICs em suas mediações?’.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 60 minutos. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os dados que você fornecerá serão utilizados exclusivamente para o presente estudo, e os resultados desta pesquisa serão tornados públicos através da tese a ser defendida junto ao PPGA/EA/UFRGS, e em periódicos e eventos científicos.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, fone (xx) xxxx-xxxx, ou pelo email xxxx.

Atenciosamente,

Porto Alegre - RS, ____/____/____

Ariel Behr

Local

Data

Matrícula: 00118118

Consinto em participar deste estudo e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos na mesma e ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____, ____/____/____

Nome:

Local

Data

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. atores sociais/ações múltiplas e cotidianas em forma de redes [o que, quem, como?]

- 1.1 Quem são os atores que atuam na EaD da Universidade? [quem são, o que fazem e como fazem?]
- 1.2 Quais as suas atribuições/funções?
- 1.3 Existem atores que sobrepõem funções na Universidade?
- 1.4 Na sua visão, o que é Gestão da EaD? [Gestão de tempos, recursos (financ., hum., tecno., materiais), objetivos]
- 1.5 Qual a sua função enquanto gestor?
- 1.6 Qual(is) o(s) desafio(s) da gestão da EaD?
- 1.7 Qual(is) o(s) desafio(s) da docência em EaD?
- 1.8 Na sua opinião, o que motiva os atores a trabalharem com a EaD (sem a UAB)?
- 1.9 Na sua opinião, quais estratégias da universidade poderiam fazer com que outros servidores aderissem à EaD?
- 1.10 Como é a realidade da EaD no ensino superior presencial? (sem a UAB)
- 1.11 E como é essa realidade da EaD sem fomento (sem UAB, UNASUS, ETEC)?
- 1.12 Como a CEAD administra a necessidade de novos atores (tutor, professor conteudista, suporte técnico, técnico para manutenção de servidores, especialistas de áudio e vídeo, revisores, ...) no ensino presencial?

2. apropriações simbólicas e materiais do espaço [o que os leva a fazer dessa forma?]

- 2.1 Diante do advento da EaD, você acredita que existem novos significados para o papel docente? Quais? [nos significados está a territorialidade virtual, ou virtualidade territorial; foco nisso!!]
- 2.2 Diante do advento da EaD, você acredita que existem novos significados para o papel discente? Quais?
- 2.3 Existem novas competências necessárias aos atores? Quais?

3. técnicas e tecnologias como mediadoras entre o homem e o espaço [como exploram o território?]

- 3.1 Tens ideia de quais são as tecnologias (TICs) a disposição e utilizadas pelos atores?
- 3.2 As tecnologias da EaD disponíveis (TICs, AVA, ...) estão mais para promover a interação, ou para executar funções? Por que?
- 3.3 Existem, no AVA, espaços destinados somente à interação entre os atores? Que espaços são estes? [para reproduzir o ambiente escolar]
- 3.4 Como conseguimos (se é que se consegue) distinguir os atores do presencial e da EaD (quanto ao teor da participação, qualidade das entregas, expressões de satisfação/insatisfação, etc.)?
- 3.5 A tecnologia seria um limitante no comportamento/comunicação? Ou o oposto?
- 3.6 Quais as diferentes necessidades de instalações verificadas na Universidade para atuar na EaD?
- 3.7 Quais os requisitos mínimos para a atuação do professor e do aluno na EaD?
- 3.8 Existem cursos de capacitação para professores e alunos da EaD?

4. relações de poder e trabalho [como são exploradas as pessoas do território?]

- 4.1 Existem atores que detenham a posse de alguns recursos? Por quê?
- 4.2 São criadas redomas em torno daqueles que sabem mais sobre alguma tecnologia? Por quê?
- 4.3 Quais as decisões estão na alçada do Coordenador da EaD?
- 4.4 Alguma decisão é tomada em grupo? Em que grupo? E de que forma?
- 4.5 Existe algum tipo de Conselho da EaD?
- 4.6 Quais as capacitações promovidas à equipe da CEAD?
- 4.7 Você sente que as instâncias superiores limitam o trabalho da CEAD? Por quê? Como?
- 4.8 Na sua visão, um Campus Virtual é outra Universidade? Por quê?
- 4.9 Quais são os níveis de acesso no ambiente?
- 4.10 Possibilidade de censura do que é colocado no ambiente?
- 4.11 Onde está a CEAD na estrutura organizacional?

- 4.12 Qual o 'status' do Coordenador de EaD na Universidade? Como Pró-Reitor? Como Coordenador de Curso?
- 4.13 Qual o orçamento destinado à CEaD em 2012?
- 4.14 O que ainda falta para a institucionalização da EaD na sua universidade?
- 4.15 Quais as normativas criadas pela CEAD e pela Universidade, visando a EaD e sua institucionalização?
- 4.16 Hoje o que são prioridades para os recursos da CEAD (financeiros, humanos e tecnológicos)?

5. objetivos de cada atividade social/mobilidade no tempo e no espaço [por que eles fazem onde estão, e faziam o que faziam onde estavam?]

- 5.1 Você considera que a EaD promove (e promoverá mais) ganhos de eficiência no processo educacional? Por que?
- 5.2 A possibilidade de estar conectado a “qualquer hora e qualquer lugar”, é pensada na gestão da EaD?
- 5.3 E de fato é assim? Existe esta liberdade? Ou criam-se os horários das aulas, do trabalho docente e do estudo?
- 5.4 A Universidade reconhece a atividade remota como trabalho?
- 5.5 Quais outros benefícios são promovidos pela EaD?
- 5.6 Quais os problemas (evasão, trabalhistas, ...) gerados pela EaD?
- 5.7 Como a gestão da CEAD faz esses benefícios e problemas serem administrados na prática?
- 5.8 As atividades dos atores estão mais para atividades de reprodução ou de invenção?
- 5.9 E o trabalho do pensamento (abstrações, elaborações e teorizações) muda? Como?
- 5.10 E o seu papel de gestor (ou professor), qual é? É de reprodução ou de invenção? [pensando em quem já era gestor presencial]
- 5.11 Como você faz a gestão (e o planejamento) de suas atividades? [só para professores]

6. relações do homem com a natureza (interior e exterior)

- 6.1 No que a EaD pode estar impactando na vida das pessoas e na sociedade em geral?

7. continuidades e discontinuidades territoriais/transtemporalidade

- 7.1 Os alunos da EaD estão espalhados pelo país, ou são mais locais?
- 7.2 Até onde vai a área de atuação da sua Universidade, e onde começa a área das outras?
- 7.3 Em relação às interações e comunicações pela plataforma, como os atores lidam com o fato de que suas palavras ficarão permanentemente disponíveis na plataforma? [só para professores]
- 7.4 Como você administra os tempos da sua atuação pela plataforma? [+ para professores]
- 7.5 Como você administra os espaços da sua atuação pela plataforma? Somente na Universidade? Em casa? Em deslocamento? [+ para professores]
- 7.6 A EaD é pensada para pessoas com liberdade contextual? Por exemplo, envolve a família, ou o trabalho?
- 7.7 Quais outros paradigmas (ou clichês) podem ser rompidos? [EaD é mais rápida, EaD é mais fácil]

8. conjugação de heterogeneidade e traços comuns (desigualdades, diferenças e identidades)

- 8.1 Na sua visão, é possível caracterizar um perfil econômico/social desses atores? [principalmente alunos]

9. processos de TDR concomitantes e complementares

- 9.1 Você consegue perceber movimentos acontecendo nos diferentes grupos de atores, para modificarem (melhorar ou piorar) seu contexto de atuação?
- 9.2 E você vê movimentos de esferas maiores do que as dos atores, ocorrendo por causa da EaD?
- 9.3 Existem outros fenômenos que acontecem na web (p.ex. Redes Sociais Virtuais) que podem estar influenciando a EaD? Como se dá esta influência?