



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

A ESTRUTURA DE PODER TRADICIONAL NO *STRICTO SENSU*: O caso  
do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional –  
PROFIAP

Fernando Porfirio Soares de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Miguel Eduardo Moreno Añez

Natal

2014

Fernando Porfirio Soares de Oliveira

A ESTRUTURA DE PODER TRADICIONAL NO *STRICTO SENSU*: O caso  
do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional –  
PROFIAP

Defesa de tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutor em Administração, área de concentração Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGA-UFRN.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Eduardo Moreno Añez

Natal

2014

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Doutorado em Administração**

A ESTRUTURA DE PODER TRADICIONAL NO *STRICTO SENSU*: O caso  
do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional –  
PROFIAP

**Fernando Porfirio Soares de Oliveira**

Tese submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte e aprovada em 11 de Agosto de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Eduardo Moreno Añez, PPGA/UFRN (Orientador)

Prof. Dr. Washington Jose de Souza , PPGA/UFRN (Examinador Interno)

Prof. Dr. Antônio Sergio Araújo Fernandes, PPGA/UFRN (Examinador Interno)

Prof. Dra. Isabela Freitas Gouveia de Vasconcelos, FGV/EBAPE-RIO (Examinador Externo)

Prof. Dr. Luis Roque Klering, PPGA/UFRGS (Examinador Externo)

“Como superar as **transformações** de um país, onde são mantidos os fundamentos **tradicionais** os quais se pretende ultrapassar? Para fazer coisa nova são precisos novos **instrumentos** [...], na qual ele não considera o interesse de nenhum partido, mas somente do povo que nada pode fazer, já que sequer balbucia a **linguagem** daqueles que os **dominam.**”

Sérgio Buarque de Holanda (1956).

Dedicado em memória daquela que me deu o maior presente, a vida.

Dona Chicuta.

\* 05.07.1935

† 04.05.2014

## AGRADECIMENTOS

A produção deste trabalho acontece em condições específicas das quais formam parte a valiosa interação de pessoas, instituições e objetos, cada um com seu significado, aos quais devo reconhecer, agradecer e manifestar explicitamente seu valor.

A todos os agentes: professores, gestores e alunos que compõem a Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGA/UFRN, aqui representados pelo meu orientador, Prof. Miguel Eduardo Moreno Añez, e os pesquisadores da Base de Pesquisa de Estratégia e Política de Gestão – BEPEGE/UFRN, que faço questão de nomear: Iris L. Pimenta, Wilton A. Pequeno, Cesar Augusto, Marcelo (Peter Singer), Pedro (hacker) e o Prof. Dr. Josué Vitor Medeiro Junior (Mente Brilhante).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio técnico-financeiro atribuído através do projeto PROADM-1293/2009.

Aos amigos: Jair F. de Souza, Richard Medeiros de Araújo e Ângelo Magalhães Silva, pela paciência e leitura na revisão de meu texto, que, diga-se de passagem, não é fácil de ler.

A toda minha família, em especial, aos meus pais, Fernando (Jacaré) e Francisca (Dona Chicuta), à esposa, Flávia, e agora ao meu filho, Bernardo. Esse último colaborou e colaborará me deixando vigilante e servindo de apoio motivacional para não desistir jamais.

E, finalmente, ao Troller (Verdão), companheiro que durante 4 anos percorreu 98 mil quilômetros de caminhos, trilhas e estradas tortuosas da BR-304 Natal/Mossoró, conduzindo-me com segurança durante toda essa jornada até aqui.

## RESUMO

O estudo aborda as estruturas organizacionais burocráticas, a fim de compreender a forma da adesão às tecnologias virtuais no processo administrativo-educacional para o *stricto sensu*. Para tanto, o autor navega na formação das organizações no Brasil, visando demonstrar a cultura organizacional burocrática e a consequente forma de domínio daqueles que detêm o poder. Nessa construção epistemológica, o autor explora o ambiente burocrático da cultura e poder organizacional. Para tal análise, observa-se o fenômeno da tecnologia no ambiente administrativo da EAD, o qual pode explicar a forma da adesão às estruturas e instrumentos tecnológicos para o *stricto sensu*, que, em tese, dilui o axioma organizacional tradicional herdado. Portanto, foi utilizado, enquanto objeto de estudo, o caso do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, analisando o conteúdo documental e da legislação relacionada à institucionalização e o posicionamento de professores/coordenadores e diretor da CAPES/MEC. Concluiu-se, sob tais axiomas, que as estruturas burocráticas podem admitir, sim, a EAD no ambiente do *stricto sensu*. Isso desde que a adesão não conote “diluir” as formas tradicionais de poder e domínio burocrático institucional herdado, assim como a suposta hegemonia da estrutura de governança da administração na educação adotada presencialmente pelo *stricto sensu* no Brasil.

Palavras-chave: Poder. Cultural. Administração da educação. EAD e adesão tecnológica.

## ABSTRACT

This study approaches bureaucratic organizational structures with the aim to understand the adherence procedure to virtual technologies in the *stricto sensu* educational administrative process. Thus, the author navigates through the formation of these organizations in Brazil with the intent to demonstrate the bureaucratic organizational culture and the consequent form of domination of those who detain power. In this epistemological construction, the author explores the culture's bureaucratic environment and the organizational power. In the analyses, it was observed the technological phenomenon in the ODL's administrative environment, which can explain the adherence procedure to structures and technological instruments for *stricto sensu* courses that, hypothetically, dilutes the traditional inherited organizational axiom. Therefore, it was utilized as object of study the Professional Master's degree in National Scale Public Administration – PROFIAP, hence analyzing the documental content and the legislation related to institutionalization as well as the positioning of professors/coordinators and of the director of CAPES/MEC. Considering this axioms, it was concluded that the bureaucratic structures can admit ODL in the *stricto sensu*'s environment. However, this can only be done as long as the adherence does not imply in a dilution of the traditional forms of power and institutional bureaucratic inherited dominance, as well as the alleged hegemony of the governmental structure in the educational administration adopted in person by the *stricto sensu* courses in Brazil.

Keywords: Power. Cultural. Educational Administration. ODL and technological adherence.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Modelo conceitual analítico da adesão na EAD no <i>stricto sensu</i> ..... | 31  |
| Figura 2 – Governança e Alinhamento para EAD no <i>stricto sensu</i> .....            | 79  |
| Figura 3 – Elos do processo do sistema de EAD.....                                    | 81  |
| Figura 4 – Dinâmica governança em TI.....   | 84  |
| Figura 5 – Paradigmas que representam diferentes visões da realidade social.....      | 95  |
| Figura 6 – Significância dos agentes entrevistados.....                               | 113 |
| Figura 7 – Etapas da pesquisa.....  | 118 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Publicações validadas pela análise (internacional).....  | 26  |
| Quadro 2 – Paradigma multidimensional de administração da educação.....                                     | 48  |
| Quadro 3 – Síntese da natureza da administração da educação relacionada aos modelos estruturais da EAD..... | 75  |
| Quadro 4 – Componentes de um sistema em EAD.....  | 80  |
| Quadro 5 – Relação das categorias, com as dimensões e os tópicos do referencial teórico....                 | 98  |
| Quadro 6 – Protocolo do estudo de caso.....   | 112 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Resultado dos termos relacionados nas bases de dados <i>Web of Science</i> e <i>Emerald</i> ..... | 25  |
| Tabela 2 – Distribuição Regional, IFES, Vagas e Docentes PROFIAP.....  | 107 |
| Tabela 3 – Relação de entrevistados da pesquisa.....   | 111 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. |
| ANPAD   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração                 |
| APCN    | Aplicativo de Proposta de Curso Novo   |
| AVA     | Ambiente Virtual Avançado  |
| BNDES   | Banco do Desenvolvimento Econômico e Social                                      |
| CFA     | Conselho Federal de Administração  |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação  |
| CNPq    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                    |
| EAD     | Educação a Distância   |
| EUA     | Estados Unidos da América  |
| FINEP   | Financiadora Nacional de Estudos e Pesquisa                                      |
| GT      | <i>Grounded Theory</i>   |
| IES     | Instituição de Ensino Superior   |
| IFES    | Instituição Federal de Ensino Superior   |
| IPES    | Instituição Pública de Ensino Superior   |
| IESALC  | Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe   |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação  |
| MEC     | Ministério da Educação   |
| MC      | Ministério das Comunicações  |
| MCT     | Ministério da Ciência e Tecnologia   |
| MDIC    | Ministério Desenvolvimento da Indústria e Comércio                               |
| MOCCs   | Cursos Maciços On-line   |
| PCN     | Proposta de Curso Novo   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação   |
| PNL     | Programação Neurolinguística   |
| PNPG    | Plano Nacional de Pós-Graduação  |
| PPGA    | Programa de Pós-Graduação em Administração                                       |
| PRO-ADM | Projeto Pró-Administração 1293/2009 executado pelo PPGA/UFRN                     |
| PROFIAP | Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional                  |

|        |   |
|--------|---|
| SEDIS  | Secretaria de Educação a Distância da UFRN                |
| SIMADM | Software de Simulação Empresarial                         |
| TI     | Tecnologia da Informação                                  |
| TICs   | Tecnologias da Informação e Comunicação                   |
| UAB    | Universidade Aberta do Brasil                             |
| UFJF   | Universidade Federal de Juiz de Fora                      |
| UFMS   | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul                |
| UFRN   | Universidade Federal do Rio Grande do Norte               |
| UNESCO | <i>United Nations for Education, Science and Culture</i>  |
| USAID  | <i>United States Agency for International Development</i> |
| ZPD    | Zona Proximal de Desenvolvimento                          |

## SUMÁRIO

|            |  |    |
|------------|--|----|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>1.1</b> | <b>O problema da pesquisa e seus objetivos</b> .....   | 21 |
| <b>1.2</b> | <b>Justificativa</b> .....   | 24 |
| <b>1.3</b> | <b>Objetivos</b> .....   | 28 |
| <b>1.4</b> | <b>Estruturação do trabalho</b> .....  | 30 |
| <b>2</b>   | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....   | 32 |
| <b>2.1</b> | <b>A delimitação do organizacional para o <i>stricto sensu</i> em Administração</b> .....              | 32 |
| <b>2.2</b> | <b>Os elementos tecno-burocráticos do poder nas organizações científicas educacionais</b> .....        | 38 |
| 2.2.1      | <i>O ambiente multidimensional na administração da educação</i> .....                                  | 47 |
| 2.2.2      | <i>A cultura organizacional burocrática brasileira</i> .....   | 53 |
| 2.2.3      | <i>A estrutura científica universitária e o estamento burocrático na administração no Brasil</i> ..... | 58 |
| <b>2.3</b> | <b>A interação virtual, estruturas e modelos de EAD</b> .....  | 63 |
| 2.3.1      | <i>Estruturas e modelos da EAD contemporânea para administração da educação</i> .....                  | 65 |
| 2.3.2      | <i>Modelo funcionalista da administração da educação em EAD</i> .....                                  | 66 |
| 2.3.3      | <i>Modelo estruturalista da administração da educação em EAD</i> .....                                 | 68 |
| 2.3.4      | <i>Modelos autônomos da administração da educação em EAD</i> .....                                     | 70 |
| 2.3.4.1    | <i>Teoria da Distância Transacional e a Autonomia do Aprendiz de Michael Moore e Kearsley</i> .....    | 70 |
| 2.3.4.2    | <i>Teoria do Conectivismo Social de George Siemens</i> .....   | 72 |
| <b>2.4</b> | <b>Governabilidade na administração da educação virtual no <i>stricto sensu</i> no Brasil</b> .....    | 76 |
| 2.4.1      | <i>A transmissão e interação virtual</i> .....   | 85 |
| 2.4.2      | <i>Institucionalização e normatização do <i>stricto sensu</i> à distância no Brasil</i> .....          | 87 |
| <b>3</b>   | <b>METODOLOGIA</b> .....   | 92 |
| <b>3.1</b> | <b>Aspectos epistemológicos e caracterização da metodológica da pesquisa</b> .....                     | 93 |
| <b>3.2</b> | <b>Questões norteadoras da pesquisa</b> .....  | 97 |
| <b>3.3</b> | <b>Definições das dimensões e categorias axiomáticas da pesquisa</b> .....                             | 98 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 3.4 | Delineamentos da pesquisa.....  | 99  |
| 3.5 | Caracterização do caso – O PROFIAP.....   | 103 |
| 3.6 | Tratamento dos dados (tipo, coleta e análise).....  | 110 |
| 3.7 | Adaptação aos critérios de avaliação científica da tese.....  | 119 |
| 4   | <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....   | 121 |
| 4.1 | <b>O ambiente de poder burocrático na interação virtual no <i>stricto sensu</i> no Brasil</b> .....                       | 121 |
| 4.2 | <b>O ambiente tecnológico institucional da EAD no <i>stricto sensu</i> no Brasil</b> .....                                | 134 |
| 4.3 | <b>A Identificação da natureza dos modelos em EAD aplicados à administração da educação no <i>stricto sensu</i></b> ..... | 144 |
| 5   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES</b> .....  | 147 |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 153 |
|     | <b>APÊNDICE</b> .....   | 160 |

## 1 INTRODUÇÃO

A construção desse trabalho se dá motivada inicialmente por fomento através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio técnico-financeiro atribuído através do projeto PROADM-1293/2009 apresentada pelo Programa de Pós-graduação em Administração da UFRN.

Toda essa demanda é impulsionada pela criação de cursos mediados por tecnologias virtuais desponta como um caminho no desenvolvimento econômico e científico mundial. Seguindo exemplos de outros países, no Brasil já são ofertados os cursos de graduação e pós-graduação em Administração pelas mais renomadas Instituições de Ensino Superior (IES), através da adesão da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação superior.

No entanto, contrariamente, na pós-graduação existem conflitos para legitimar a adesão a essa tecnologia na administração da educação a distância (EAD) no *stricto sensu* no Brasil. Esses conflitos refletem na problemática central estudada neste trabalho. Isso induz, assim, a se contextualizar o processo de formação da estrutura burocrática para a administração da educação e a cultura organizacional brasileira, pois é por essas lentes que se procura verificar os processos de configuração burocrática do sistema educacional brasileiro e, por consequência, da educação superior.

Holanda (1995) e Tragtenberg (1989; 2004) explicam que a tradição herdada nas escolas da Administração no Brasil esteve vinculada em sua essência à criação e domínio da Administração Pública no Brasil, diante da necessidade do fortalecimento da República, que, logo após o período do Império, demandava tecnocratas para o gerenciamento das novas estruturas burocráticas do Estado daquela época, assim como profissionais para a consolidação do desenvolvimento econômico e social.

Porém, no Brasil da época, existiam resistências para desenvolver tais experiências educacionais, criar universidades ou até mesmo desenvolver conhecimento, que era privilégio apenas no *locus* de poder tradicional, colonial e patriarcal do período da Primeira República.

O esclarecimento dessas evidências parte de um longo debate histórico sobre o poder na sociedade, na qual instrumentos que podem alterar e diluir “poderes” são tratados com reservas por parte daqueles que dominam tais estruturas de poder.

Então, explorar a transformação tecnológica da administração no Brasil e a própria gestão do sistema educacional brasileiro implica em esclarecer qual natureza da configuração dessas estruturas.

As características do poder na educação ainda reverberam e influenciam o debate acadêmico, tecnológico e político sobre os parâmetros educacionais para o Brasil do século XXI. Permanece ainda um constrangimento para desenvolver democraticamente o Sistema Educacional, que apresenta ainda a cultura aristocrática, conservadora e patrimonialista, refletindo a lógica da opção política do Estado herdado para o nascimento da administração pública no Brasil (FAORO, 2000).

Assim, é recursiva a discussão do *por que e para quem*, ainda pertinente às reflexões sobre abrangência, domínio, validação, difusão da informação, do conhecimento e da tecnologia, assim como aos contornos organizacionais burocráticos dos instrumentos e estruturas das universidades, especificamente quando se propõem formas organizacionais capazes de diluir e/ou reconfigurar a dinâmica das estruturas burocráticas educacionais no país.

Visando resgatar a criação do sistema educacional e tecnológico brasileiro, é pertinente apresentar breve histórico do surgimento dos primeiros cursos e instituições de educação superior do Brasil.

A primeira Instituição de Ensino Superior (IES) foi a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho do Rio de Janeiro, criada em 1792, com o propósito de fornecer apoio à construção de fortificações militares, como explica o Conselho Federal de Administração (C.F.A., 2009). Posteriormente, procurando atender à chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, o Rei Dom João VI cria a Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador, que é instalada no Hospital Real Militar, ocupando as dependências do Colégio dos Jesuítas.

Esses fatos mostram a herança imperial das relações na formação organizacional burocrática brasileira, demonstrando, desde cedo, seu vínculo com o poder econômico, religioso, político e tecnológico, base pela qual seriam estruturadas as primeiras IES brasileiras.

A proclamação da República em 1889 interferiu na administração do ensino no Brasil. Trindade (2008), em seu texto sobre *Pensamiento Universitario Latino-americano*, resgata dados sobre as bases do ensino superior no Brasil da época. O autor apresenta que o número de estudantes aumentou significativamente em comparação ao período do final do Império: o número total em sete cidades, em cursos de medicina, engenharia e direito, era de apenas 2.300 discentes; em 1910, aumentou para cerca de 10 mil, chegando a 20 mil no final de 1930. Trindade (2008, p. 573) também coloca que, apesar do aumento vertiginoso em 20 anos, são números relativamente tímidos, até mesmo para o Brasil daquele período.

[...] no início da República rompeu-se com o ensino superior «oficial» das faculdades e escolas profissionais do período da monarquia imperial. O ministro positivista Benjamin Constant, ao se opor ao privilégio dos diplomas, permitiu o desenvolvimento de instituições «livres, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares». Mais tarde, a Lei Orgânica de 1915 «estabeleceu que as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares deixavam de sofrer qualquer fiscalização por parte do governo federal», com currículos organizados sem qualquer paradigma oficial e passaram a ser corporações autônomas», gozando de «completa autonomia didática, administrativa e financeira».

O autor explica que foram fundadas 27 escolas superiores de 1891 a 1911, quando se realizou uma reforma na estrutura do sistema educacional. No entanto, o surgimento e crescimento da educação superior provocou preocupação aos burocratas, que logo buscaram estabelecer limites e parâmetros à adesão desse processo.

Nesse contexto, Trindade (2008) comenta que as mudanças administrativas na educação foram conservadoras e aconteceram em 1915 e 1925, essa última na esteira da crise política mundial de 1922, entre outros fatos importantes para a história contemporânea do Brasil, acontecidos no ano do Centenário de Independência: Semana da Arte Moderna, fundação do Partido Comunista, início da Coluna Prestes, revoltas urbanas, em meio a outros acontecimentos que incomodavam a elite dominante, a qual se ajustava à transição do Império para a República, uma vez que a “ruptura” entre sistemas políticos foi minimizada pela reconfiguração tímida da estrutura e o continuísmo da cultura organizacional burocrática de poder imperialista.

Trindade explica ainda que foram realizadas diversas reformas no sistema educacional, destacando a de 1925, que atingiu em especial o ensino superior, passando a ser ainda mais dominado pelo controle do Estado:

A nova reforma educacional procurava impedir a entrada da política e de ideologia não oficiais no ensino superior, definiu as formas de controle político-ideológico de estudantes e professores, introduziu a cadeira de instrução moral e cívica nos currículos do ensino primário e secundário e estendeu a polícia escolar às escolas secundárias, antes restrita ao ensino superior. Naquele período de crise social, o Estado assumiu a doutrina que postulava ser o processo histórico movido pela luta entre as forças do Bem (a ordem) contra as do Mal (a desordem) (2008, p. 572-573)

Mesmo com conflitos políticos, ideológicos e limitações criadas dentro do domínio burocrático de insulamento governamental, que restringiam o acesso a instrumentos, estruturas e conteúdos tecnológicos “não oficiais” nas universidades brasileiras, as universidades foram rompendo as limitações e se adaptando, num processo continuado de mutação política-administrativa-educacional-científica.

Portanto, nesse contexto político a educação superior no Brasil teve fases importantes, como na primeira metade do século XX, no momento em que a prioridade era consolidar, unificar as faculdades e criar universidades na busca de uma “autonomia” científica e tecnológica, reconhecimento oficial, credibilidade pública, que pudesse promover sua governabilidade e legitimidade ante a comunidade mundial.

É nesse período, na década de 1950, que surgem os primeiros cursos de Administração no país, precisamente em 1938, imediatamente após a criação pelo Estado do Departamento de Administração e Serviço Público (DASP), o primeiro aparelho burocrático administrativo do Estado, em 1938:

Desde que chega ao poder, Getúlio Vargas entendeu que as deficiências administrativas eram centrais na explicação do atraso econômico do país. [...] A palavra de ordem nesse período, é a da “racionalização”, um outro nome para o planejamento da intervenção do Estado. Sem uma “boa administração”, nada seria possível fazer. A partir desta ótica, a reforma burocrática ou a reforma do serviço público impunha-se [...] Com o Estado Novo, o autoritarismo brasileiro ressurgia com força, mas agora revestido de um caráter modernizante (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 15-16).

Apesar de tardio, o ensino superior em Administração no Brasil é iniciado com o propósito fundamental de prover o Estado de administradores, tecno-burocratas públicos modernos e com capacidade intelectual da gestão da máquina pública, diante de uma estrutura administrativa herdada e com identidade da cultura imperial (HOLANDA, 1995).

Contudo, os cursos de Administração no Brasil têm uma breve história, principalmente se compararmos com os Estados Unidos da América (EUA), onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século XIX, com a criação da *Wharton School*, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de Administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e cem doutores por ano, em Administração (C.F.A., 2009).

Em 1863, Nabuco publica sua obra mais conhecida – *O Abolicionista* –, realizando um diagnóstico da realidade social, expressando o desafio de munir o Estado brasileiro de capacidade tecnológica profissional e explicando o motivo da demora de se educar o Brasil: “o que temos é um governo de uma simplicidade primitiva, em que as responsabilidades se dividem ao infinito, e o poder está concentrado nas mãos de um só. Este é o chefe do Estado” (NABUCO, 1863;2000, p. 157)

Nabuco retratou uma estrutura de poder em um governo centralizador avesso ao acesso ao saber, numa sociedade com pessoas escravizadas, arcaica e distante de uma interação com uma realidade republicana e da administração pública tecnicamente eficiente, essencial para um país que buscava se desenvolver e entrar no século XX como uma Nação

importante. Entretanto, defrontava-se com oposições e ausência de conhecimento nas relações sociais, políticas e administrativas imperiais.

Até as Nações Unidas juntaram-se ao esforço de tornar a administração pública brasileira mais eficiente na década de 1950, quando o Brasil ainda vivia um caos administrativo, com o poder agrário, econômico e político centralizado nas mãos dos “nobres políticos”, pois a proclamação da República, por si só, não conseguira modificar a situação hegemônica de dominação retratada noventa anos antes, que ainda hoje se reflete:

Foi a isso que a escravidão, como causa infalível de corrupção social, e pelo seu terrível contágio, reduziu a nossa política. O povo como que sente um prazer cruel em escolher o pior, isto é, em rebaixar-se a si mesmo, por ter consciência de que é uma multidão heterogênea, sem disciplina a que se sujeite, sem fim que se proponha. (NABUCO, 1863; 2000, p. 158)

O Brasil imperial se representava através de um Estado de hegemonia administrativa em que prevaleciam as relações de autoridade incontestável, no qual a população não tinha consciência, nem se atentava com essa situação de dominação.

Após 150 anos, as queixas do abuso de poder, nas mais diversas instâncias governamentais, estão presentes nos depoimentos de professores, estudantes, cientistas e cidadãos, evidenciando a herança de um passado escravocrata, em que os princípios de impessoalidade, liberdade e autonomia ainda são frágeis. Nessa realidade, Holanda lembra a prevalência da família patriarcal como instituição de poder:

A família patriarcal fornece, assim, o grande modelo por onde se hão de calcar, na vida política, as relações entre governantes e governados, entre monarcas e súditos. Uma lei moral inflexível, superior a todos os cálculos e vontades dos homens, pode regular a boa harmonia do corpo social, e portanto deve ser rigorosamente respeitada e cumprida (1995, p. 85).

Trata-se de uma situação contextual estabelecida na cultura organizacional pública brasileira, que ao longo do tempo foi transformada, ou seja, se modernizando, reconfigurando-se e assumindo um caráter político-econômico por imposição das conquistas sociais do conjunto da Sociedade. Nabuco (1863;2000) contextualiza a problemática dessa pesquisa por meio da evolução de nossos sistemas político, burocrático e da cultura organizacional dominante.

Tal contextura se encontra, portanto, adversa às mudanças que, de alguma forma, modifiquem a dinâmica do *status quo* dominante em que se beneficiam.

Esse ambiente de domínio de poder ainda os legitima a fazer o que querem e como querem, como se fossem pequenos imperadores. Nabuco há mais de um século observou esse comportamento na herança cultural organizacional brasileira:

Esse chamado governo pessoal é explicado pela teoria absurda de que o imperador corrompeu um povo inteiro; desmoralizou por meio de tentações supremas, à moda de Satanás, a honestidade dos nossos políticos; desvirtuou intencionalmente partidos que nunca tiveram ideias e princípios, senão como capital de exploração. A verdade é que esse governo é o resultado, imediato, da prática da escravidão pelo país. Um povo que se habitua a ela e não dá valor à liberdade, nem aprende a governar-se a si mesmo. Daí a abdicação geral das funções cívicas. O indiferentismo político, o desamor pelo exercício obscuro e anônimo da responsabilidade pessoal, sem a qual nenhum povo é livre, porque um povo livre é somente um agregado de unidades livres: causas que deram em resultado a supremacia do elemento permanente e perpétuo, isto é, a Monarquia (NABUCO, 1863; 2000, p. 169).

Apesar do regime imperial da monarquia não se ter se perpetuado, como previa o autor, sua cultura e estrutura de poder e domínio se vincularam à herança cultural na administração pública brasileira, vindo impregnada do que Nabuco chama de *personalidade*, ou seja, as relações pessoais estão acima das estruturas burocráticas, com interações movidas por interesses particulares ou alguma outra interação ou aproximação familiar e cordial entre os pares, como, por exemplo, torcer pelo mesmo time de futebol ou pertencer ao mesmo partido político.

Os autores já identificava uma tradição administrativa excepcionalmente patrimonial de atendimento aos interesses de ordem pessoal de grupos oligárquicos ligados a alguma forma de poder.

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que eles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos (HOLANDA, 1995, p. 146).

Situações essas que contribuem para apresentar as diferenças do Brasil em relação a outras culturas, como a norte-americana, nos pressupostos da epistemologia da Administração.

Enquanto que nos EUA a Administração volta-se para os negócios e eficiência burocrática das estruturas organizacionais focada no desempenho, via *business school*, no Brasil, volta-se a para o Estado – a Administração Pública e a Ciência Política –, que

cordialmente curvou-se ao poder, através das relações hegemônicas da tradição do Estado herdado, focada no domínio político e controle institucional burocrático do Estado, via *cordiality school*.

Essa contextualização serve de pano de fundo para se chegar aos dias atuais e contribuir na reflexão sobre a construção e reforma da administração, iniciadas em 1952, pois o tema deste trabalho aborda a forma da interação virtual tecnológica da contemporaneidade, que perpassam a cultura burocrática da administração no Brasil e seu desenvolvimento institucional, especificamente, aplicada ao *stricto sensu* em Administração.

Conhecer esse contexto é importante para compreender as dificuldades e conflitos decorrentes de promover uma reforma estrutural burocrática administrativa acadêmica, balizada por esses elementos tradicionais na identidade organizacional brasileira.

A breve contextualização tem a intenção de mostrar a existência de conflito, resistência às transformações e à inovação estrutural administrativa para educação superior.

Nesta pesquisa, as estruturais burocráticas educacionais formais se relacionam à administração da educação, em especial à forma como essa gestão burocrática adere às novas tecnologias para a EAD, com domínio educacional e científico dentro de suas instâncias reguladoras internas e externas às respectivas estruturas burocráticas de poder nas universidades brasileiras e nações pelo mundo.

## 1.1 O problema da pesquisa e seus objetivos

O *stricto sensu* é neste trabalho entendido como as estruturas burocráticas formais para pós-graduação *stricto sensu* e compreende programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino formal e ao edital de seleção dos alunos, de acordo com o art. 44, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (SOARES, OLIVEN, *et al.*), ligado à *United Nations for Education, Science and Culture* (UNESCO), publicou o relatório *A Educação Superior no Brasil*, no qual esclarece o escopo dessa definição sobre os cursos de *stricto sensu*:

O parecer do Relator Newton Sucupira para o Congresso Nacional em 1965 caracteriza os cursos de pós-graduação com características próprias distintas da especialização, aperfeiçoamento e extensão, distinguindo dois tipos de pós-graduação, os cursos de *stricto sensu* e os de *lato sensu*. Na primeira categoria, incluiu o mestrado e o doutorado cujo objetivo seria de natureza acadêmica, de

pesquisa e de cultura, tendo como compromisso o avanço do saber. Esses cursos, na medida em que estariam ligados à essência da universidade, deveriam constituir atividades regulares e permanentes e conferir diplomas de mestre e de doutor, sendo que esse último corresponderia ao nível mais elevado na hierarquia dos cursos superiores.

Por sua vez, o Parecer nº 977/65 atribuía à pós-graduação *lato sensu* um objetivo eminentemente prático; enquanto a pós-graduação *stricto-sensu* conferiria grau acadêmico, a pós-graduação *lato-sensu* concederia certificado. Deve-se assinalar que o Parecer nº 977/65 foi elaborado com razoável grau de flexibilidade de modo que os cursos de pós-graduação pudessem passar por variações em função das particularidades de cada área do conhecimento e da margem de iniciativa das instituições de ensino (SOARES, OLIVEN, *et al.*, 2002, p. 70).

A visão acadêmica do *stricto sensu* é construída pelo autor numa opção tradicional que compõe o delineamento da problemática desta tese, balizando a área da administração educacional aplicada ao *stricto sensu*.

Esse ambiente educacional científico do *stricto sensu* decorre do processo evolutivo, histórico e cultural das organizações brasileiras, da constituição dos cursos de graduação e, posteriormente, pós-graduação *latu e stricto sensu* e, atualmente, a adesão à EAD, remontando o debate da adesão às estruturas tecnológicas burocráticas ao *stricto sensu* que têm tomado um rumo da ideia de domínio e administração de tal ambiente educacional, uma vez que a administração da educação formal está na esfera da administração pública, associada principalmente à esfera macro, na gestão pública e estratégias governamentais para o exercício e o domínio sobre seu uso e forma de aplicação da tecnologia na administração da educação formal.

Nesse cenário, o debate contra ou a favor ao modelo da EAD “dilui” seu significado, embora a cultura organizacional, por meio das estruturas burocráticas de poder, tenha criado conflitos para a adesão ao modelo no *stricto sensu*, que dificulta as propostas daqueles que disponibilizem tempo e trabalho para imaginar, pensar e criar esses ambientes virtuais de interação educacional e científica no Brasil.

No entanto, como explicaria Shumpeter (2000) *apud* McCraw (2012), em sua teoria do desenvolvimento econômico sobre inovação numa reestruturação da economia e da administração na educação, numa verdadeira destruição criativa ou “revolução socioeducacional”. Revolução que possa alterar o acesso ao conhecimento, desestruturando o *locus* de poder e *status quo* dominante, estabelecido pela estrutura burocrática formal no processo para a interação, difusão, criação, legitimidade e validação do conhecimento na sociedade, ou seja, a própria universidade/academia criada a partir das diretrizes apontadas no parecer de Newton Sucupira (1965), conectado ao que coloca Waldrop (2013, p. 162), ao afirmar que os Cursos Abertos Maciços Online (MOCCs), nos Estados Unidos, “estão

transformando o ensino superior e fortalecendo a base da pesquisa científica”, cenário no qual os cursos de administração já representam 13% dos cursos oferecidos no mundo.

Essa nova “ordem” ou “desordem” da interação ao conhecimento no ensino superior via redes sociais tecnológicas virtuais para educação apontada na revista NATURE desponta como vanguarda na reconstrução do ambiente da administração, educação, ciência e tecnologia com novas bases burocráticas e institucionais universitárias no mundo e, conseqüentemente, para a pós-graduação.

Todavia, o poder burocrático, a pessoalidade, o patrimonialismo, o clientelismo, a cordialidade e o insulamento burocrático, típicos na cultura organizacional brasileira, podem ser dissipados ou mesmo concentrados pela complexidade das inter e/ou transrelações tecnológicas educacionais, hoje disponíveis e utilizados pela sociedade em todos os níveis.

Essa problemática orienta os *constructos* da pesquisa num rumo que “aproxime” a universidade à virtualidade social, no qual o significado do termo “distância” é neste estudo balizado em outras dimensões não mais geométricas e geográficas de seu significado.

Provavelmente, esta tese poderá ser utilizada para definição de elementos substantivos para elaboração e configuração da governabilidade da administração da educação nesses aspectos. Com isso, é preciso conceber *constructos* balizados nas representações culturais e formas organizacionais burocráticas brasileiras para construção dessa dinâmica da interação socioeducacional virtual que contribuem para compreender como as estruturas burocráticas organizacionais admitem a virtualidade no *stricto sensu* em administração no Brasil.

A problemática apontada revela questões centrais que nortearão o estudo: haveria uma mecânica burocrática de poder organizacional tradicional para o *stricto sensu* em Administração no Brasil? A fragmentação entre os diversos saberes, códigos e linguagens científicas é baseada em relações cordiais entre os pares científicos da cultura organizacional acadêmica brasileira? Seria possível uma reconfiguração sócio-econômica-educacional surgir dessas relações nos ambientes virtuais nas universidades com o Governo e a sociedade? As relações virtuais podem diluir ou concentrar a percepção do poder na estrutura virtual da burocracia organizacional da educação formal? E com isso alterar o papel da universidade, professores, cientistas, profissionais e alunos numa sociedade científica de interação hipoteticamente “aberta” ao conhecimento.

Portanto, este trabalho procura compreender o problema orientado por essas questões norteadoras sobre o poder e a cultura que se relaciona a natureza instrumental tecnológica dos modelos da EAD no exercício no *stricto sensu* através do compromisso inalienável aos

pressupostos colocado por Sucupira (1980): o avanço do saber, sua difusão e validação do conhecimento na sociedade. Questões essas ocultas no conflito que a “distância” originou.

## 1.2 Justificativa

O primeiro aspecto que contribuiu para justificar esta pesquisa foi o interesse e a participação do autor na elaboração e execução de projetos de ensino e pesquisa da Administração na UFRN, incentivo pessoal e profissional que chamou atenção para a significância da busca e incorporação de conhecimentos da administração capazes de garantir uma visão mais sistêmica na governança do conhecimento da administração na educação e do objeto em questão: o Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP).

Nesse processo da Administração na educação, vem à tona a questão do debate estruturalista na EAD, a resistência ao processo de legitimação do *stricto sensu* na modalidade virtualizada e a interação na estrutura burocrática e tecnologia acadêmica. Questões essas que podem reconfigurar o comportamento inerente aos sistemas educacionais e o *locus* de poder?

Esta análise é um olhar que flagra, ao longo dos anos, na academia brasileira, um processo que converge em direção à adesão de novos instrumentos e tecnologias educacionais da EAD, cursos, visões de mundo e o conflito, o qual emerge, que, paradoxalmente, não parece ter interesses acadêmicos ou científicos, ao contrário, considerando a inovação e a interação científica ameaça aos interesses estabelecidos no *status quo* da estrutura burocrática de poder das universidades enquanto organização de cultura tradicional.

Através de uma busca em bases de dados nacionais na internet, como o Google acadêmico (<http://scholar.google.com.br>), realizada entre julho e novembro de 2013 para mapear que produção acadêmica relacionada a EAD nas organizações apresenta quantidade significativa relevância de trabalhos desenvolvidos ou em andamento sobre a temática.

Foi encontrado incontáveis trabalhos sobre EAD e organizações, todavia, o mesmo não se observou com relação a trabalhos envolvendo, simultaneamente, EAD e poder nas IES, sobretudo relacionado aos aspectos da estrutura burocrática de poder e EAD no *stricto sensu*.

Esta constatação é observada no trabalho de (SCHRÖEDER, 2009) que a partir de uma investigação e levantamento em duas relevantes bases de dados internacionais: Web of Science – ISI Web of Knowledge (<http://www.isiwebofknowledge.com>) e Emerald

(<http://www.emeraldinsight.com>), que contêm milhões de artigos escritos por pesquisadores do mundo inteiro.

O trabalho da autora auxiliou no processo de levantamento dos trabalhos nestas bases vastas na busca de dados de trabalhos já publicados, evitando retrabalho na busca em alcançar resultados relevante internacionalmente e nacional alinhados aos interesses que justifica a realização desse estudo.

Os resultados são apresentados por (SCHRÖEDER, 2009, p. 25) na tabela 1 dos trabalhos relacionados nas bases de dados internacionais: Web of Science e Emerald.

Tabela 1 – Resultado dos termos relacionados nas bases de dados Web of Science e Emerald

| Termos                             | Validados             |   |                |                                    |
|------------------------------------|-----------------------|---|----------------|------------------------------------|
|                                    | <i>Web of Science</i> | <i>Web of Science</i> na busca específica | <i>Emerald</i> | <i>Emerald</i> na busca específica |
| distance-higher-education-change   | 10                    | -   | 5              | 1                                  |
| distance-higher-education-impact   | 22                    | 3   | 5              | 2                                  |
| distance-university-change         | 43                    | 2   | 6              | 1                                  |
| e-learning-higher-education-change | 3                     | 1   | -              | -                                  |
| e-learning-higher-education-impact | 7                     | -   | -              | -                                  |
| e-learning-university-change       | 9                     | 2   | 15             | -                                  |
| on-line-higher-education-impact    | 25                    | -   | 6              | 1                                  |
| on-line-university-impact          | 69                    | 1   | 16             | 1                                  |
| web-higher-education-change        | 10                    | -   | 1              | -                                  |
| web-higher-education-impact        | 23                    | -   | 5              | -                                  |
| web-university-change              | 37                    | -   | 11             | 1                                  |
| web-university-impact              | 93                    | -   | 12             | 1                                  |

Fonte: (SCHRÖEDER, 2009)

Baseada no levantamento da autora, nestas duas bases e as publicações relacionada aos termos e temática da tese, que ocasionou que as buscas se tonaram recursivas aos mesmos trabalhos apresentado por ela no quadro a seguir. Portanto, partindo deste trabalho podendo ser elencando as publicações apontadas. Porém ampliando o quadro até o ano de 2013 validados os termos relacionados a esse trabalho, justificando assim sua relevância.

Quadro 1 – Publicações validadas pela análise (internacional)

| <b>Título</b>  | <b>Autores</b>                                | <b>Periódico</b>  | <b>Área (principal) de conhecimento</b> | <b>Ano</b> |
|--|---|---|---|------------|
| Institutional potential for on- line learning: a Hong Kong case study  | Donoghue, S. L.                               | Educ Technol Soc, 2006, 9 (4), pp. 78-94  | Ciência da Computação                   | 2006       |
| Challenging hierarchies: impact of e-learning  | Jones, N.; O'Shea, J.                         | High Educ, Oct. 2004, 48 (3), pp. 379-395   | Educação                                | 2004       |
| From strategic planning to meaningful learning: diverse perspectives on the development of web-based teaching and learning in higher education | Lofstrom, E. et al                            | Brit J. Educ Technol, Mar.2007, 38 (2), pp. 312-324   | Educação                                | 2007       |
| Power, politics, and pecking order: technological innovation as a site of collaboration, resistance, and accommodation                         | Davis, J.N.                                   | Mod Lang J , Sum. 2005, 89 (2), pp. 161-176   | Educação                                | 2005       |
| Higher education staff experiences of using web-based learning technologies  | Salmon, D.; Jones, M.                         | Educ Technol Soc, M. Jan. 2004, 7 (1), pp. 107-114  | Ciência da Computação                   | 2004       |
| When an ivy league university puts its courses on-line, who's going to need a local university?  | Lau, M.C.F.; Tan, R.B.N.                      | Lect Notes Comput Sc, 2004, 3044, pp. 873-881   | Ciência da Computação                   | 2004       |
| Trends transforming the universities of this Century: virtualize, disappear, or transform  | Sohail Inayatullah, S.; Gidley, J.            | On The Horizon, 2000, 8 (2) - Conceptual Paper  | Educação                                | 2000       |
| Innovation and collaboration: delivering distance English courses electronically   | Allison D. Smith, Daniel Shockley             | Campus-Wide Information Systems, 2002, 19 (2) - Research Paper  | Ciência da Computação                   | 2002       |
| TQM at South Bank University: issues in teaching and learning  | Chadwick, P.                                  | Quality Assurance In Education, 1995, 3 (1) - Case Study  | Educacional Educação/ Gestão            | 1995       |
| Borderless education: some implications for management   | Wood, B. J. G., Tapsall, S. M., Soutar, G. N. | International Journal Of Educational Management, 2005, 19 (5) – Viewpoint 2005                            | Educacional Educação/ Gestão            | 2005       |
| Top ten secrets of effective e-learning  | Barron, J.                                    | Industrial and learning Commercial Training, 2006, 38 (7) – Case study                                    | Administração                           | 2006       |
| Extending the capabilities of the EAD Cookbook   | Christopher J. P.                             | International Journal of Sustainability in Higher Education   | Administração / Educação                | 2006       |
| Language and Mind in the Thought of G. H. Mead: Challenges from Chomsky's Linguistics  | Antony J. Puddephatt                          | 36 Editor(s): Norman K. Denzin, Lonnie Athens, Ted Faust ISBN: 978-0-85724-795-7 eISBN: 978-0-85724-796-4 | Educação/ Linguagem                     | 2011       |
| Web 2.0 in library and information science education: the Greek case   | Emmanouel Garoufallou                         | New Library World, Vol. 113 Iss: 3/4, pp.202 - 217  | Educação/ Administração                 | 2012       |
| Novel Approaches in Higher Education: An Introduction to Web 2.0 and Blended Learning Technologies   | Patrick Blessinger, Charles Wankel            | Emerald Group Publishing Limited, pp.3-16   | Administração                           | 2013       |

Fonte: Schröder (2009), adaptado pelo autor (2014)

Por meio da sistematização dos *abstracts*, constatou-se que os artigos selecionados apresentam, em suas temáticas, alguma forma de relação com EAD, administração da educação e poder. No entanto, nenhum deles parece abordar exatamente a preocupação deste trabalho. Aliando pontualmente a EAD e poder (no caso desta pesquisa, o PROFIAP). Outro dado importante é que se constatou que, dentro da Administração, parece haver, significativamente, menos periódicos que abordam temáticas relacionadas à Administração para a Educação, em especial em ambientes virtuais (SCHRÖEDER, 2009).

Daí a justificativa em analisar as estruturas burocráticas organizacionais na Administração da Educação, observando tais interesses pela autoridade burocrática desses ambientes de poder no *stricto sensu*.

Outra justificativa deste trabalho está na esfera nacional do desenvolvimento econômico e soberania e suas respectivas funções na formação através da administração da educação formal e para o trabalho suprimindo a sociedade de profissionais. Isso é imprescindível para a estabilidade nacional e de sua soberania e governabilidade de um país como o Brasil, de enorme potencial de recursos naturais, proporcional a fragilidade na sua capacidade humana e tecnológica.

Nesse sentido, foi necessário um aprofundamento teórico, para estabelecer suporte conceitual ao tema, com a articulação conjunta de Teoria da Organizacional, da Administração Pública e da Educação no Brasil e modelos da EAD, de cunho cultural, político-econômico e instrumental-tecnológico.

Contribuição essa no campo teórico relacionada à compreensão dos fenômenos da tecnologia aos Estudos Organizacionais com interface com a área da Administração Pública de estruturas burocráticas formais para a educação superior brasileira.

### 1.3 Objetivos

O propósito central da tese é investigar a problemática descrita no item 1.1 através da análise de categorias relacionadas à cultura e poder burocrático organizacional e à tecnologia no ambiente institucional da EAD, assim como suas interações e seus elementos constituintes, buscando dessa forma *busca compreender como as estruturas burocráticas organizacionais admitem a virtualidade no stricto sensu em administração no Brasil*.

Cabe, então, esclarecer o escopo da tese e seus aspectos epistemológicos das categorias e dimensões de poder e tecnologia, que estão balizados na contextualização pela cultura da Administração nacional, Administração Pública, modelos e correntes da EAD e Governança em TI que representam em suas formas e estruturas burocráticas organizacionais de atuação social na administração da educação formal para o *stricto sensu*.

Nessa construção, buscam-se explicações através das visões multidimensionais das categorias e dimensões desta pesquisa, na qual se pretende representar em sua lógica organizacional burocrático (político/interpretativista), que opera o ambiente histórico e sociológico de regulação burocrática de poder brasileira.

Como também explicações através da visão estruturalista que, associada ao campo sociologia da mudança radical, tem predominância nos estudos organizacionais, na qual seu objeto é o mundo tecnológico e aplicado ao trabalho (tecnológico/instrumental) como dá administração da educação, que opera os modelos de EAD na interação virtual.

Essas duas visões do objeto social interlaçadas se tornam base para uma análise multiparadigmática, tanto na área interpretativista como na área estruturalista do objeto dentro do campo das ciências sociais. Para tanto, procurando se alcançar o objetivo desta tese, serão trabalhados os seguintes objetivos específicos para o domínio cognitivo de acordo com Taxonomia de Bloom (1956) *apud* Forehand (2005), que tem capacidade de interpretar o fenômeno através de:

- a) Esclarecer como a cultura burocrática de poder suportam a interação virtual no *stricto sensu* em administração no Brasil;
- b) Identificar a natureza das estruturas tecnológicas dos modelos da EAD para a adesão da administração da educação no *stricto sensu*;

O objetivo busca contribuir no esclarecimento de conflitos de poder e interesses ao compreender a adesão às interações virtuais, capazes de transformar o *stricto sensu* em administração numa construção engajada na contemporaneidade e com condições de se

conectar com os mais avançados centros educacionais do planeta, participando da geração de conhecimento coletivo e “aproximando distâncias” nos ambientes educacionais do *stricto sensu* brasileiro.

A interação virtual nesses ambientes educacionais referida nesta pesquisa não é entendida unicamente como a adesão ao uso das ferramentas tecnológicas inerentes à EAD, mas se refere ao exercício da administração da educação no *stricto sensu*, visando esclarecer o motivo que leva à escolha dos modelos/ferramentas tecnológicas, percebendo as questões consequentes dessa escolha na estrutura burocrática formal e operacionalização no ambiente *stricto sensu*.

É justamente aí que se situa um paradoxo, pois a discussão econômica e política hegemônica aplicada à administração da educação contribui para mostrar qual o fundo contextual contemporâneo do *stricto sensu* em administração na estrutura organizacional regulatória da pós-graduação, bem ilustrado por Sander (1982), ao explicar que:

A busca do conhecimento científico no campo da administração pública e da administração da educação é uma constante na história política e administrativa do País e que se tem manifestado, tanto pelas tentativas de importação de modelos estrangeiros, como pelos esforços de criação de soluções nacionais (SANDER, 1982, p. 7).

A questão apresentada pelo autor está na crítica à adesão aos modelos administrativos educacionais advindos de outros contextos socioculturais, que dificultam adesão, criação e desenvolvimento de soluções nacionais para administração da educação.

Daí a importância de entender o passado histórico cultural, seja pela formação da universidade nos anos de 1930, dos primeiros cursos de administração no Brasil, na década de 1950, ou mesmo, vinte e cinco anos depois, o período de criação e implementação dos primeiros cursos de *stricto sensu* em administração, seguindo os parâmetros administrativos-políticos-educacionais da administração Pública brasileira, observados até hoje, que, provavelmente, se refletirá na administração da educação no *stricto sensu* em ambientes virtuais.

## 1.4 Estruturação do trabalho

Para impetrar o objetivo do trabalho em condições de analisar o problema e proporcionar as contribuições, é necessária a apresentação deste documento o qual se estrutura em cinco capítulos, que entrelaçam o campo da administração e da educação ao contexto histórico burocrático-científico e tecnológico do Brasil. Para tanto, exhibe-se abaixo a estrutura dos capítulos da tese.

No **capítulo 1**, é apresentada a temática do poder e cultural organizacional brasileira exposta na **introdução**, junto com a exposição sobre o problema da pesquisa, a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos, além da justificativa sobre a relevância do trabalho, tanto do ponto de vista da contribuição teórica quanto da contribuição social e econômica da EAD no *stricto sensu* em administração, bem como o interesse do pesquisador.

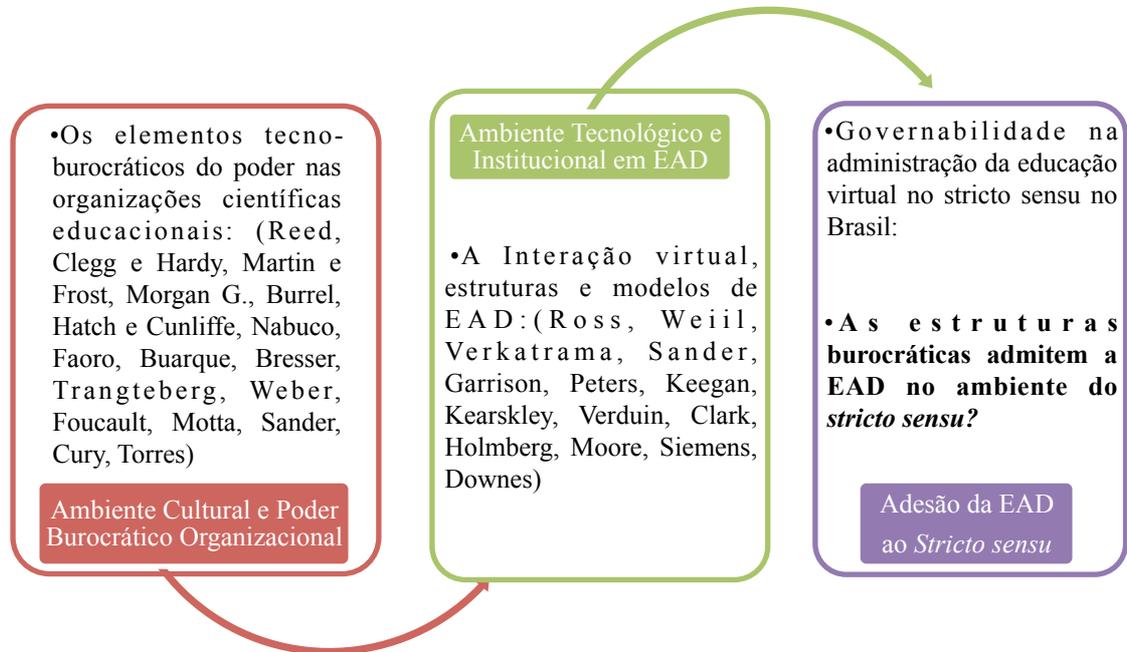
No **capítulo 2**, é realizada a fundamentação teórica do trabalho, discutindo as temáticas relevantes para sustentação da pesquisa sobre poder no ambiente burocrático organizacional e o ambiente tecnológico institucional da EAD. Nesse capítulo, também se trata da contextualização organizacional educacional com discussão sobre a forma dos instrumentos tecnológicos educacionais e a ideia de reformas ou mesmo de reconfiguração organizacional frente a conflitos e resistências a mudanças no ambiente educacional.

O **capítulo 3** apresenta os aspectos metodológicos e epistemológicos do trabalho, as questões que nortearam o delineamento da pesquisa, assim como suas principais categorias e dimensões de análise, os tipos de dados e as formas de coleta, além das técnicas de tratamento e análise dos dados utilizados.

O **capítulo 4** apresenta a análise e discussão dados das entrevistas fundamentada à luz da teoria, com o intuito de analisar e compreender o objetivo central e elucidar o problema da pesquisa sobre a adesão aos modelos da EAD na Administração da educação no *stricto sensu* no Brasil, que dão suporte às conclusões.

No **capítulo 5**, apresentar-se-ão as conclusões e apontamentos da tese, com vista a uma estruturação de uma política governável de adesão para EAD ao *stricto sensu* no Brasil, suas estruturas, modelos e identidade, que, provavelmente, irão influenciar as estratégias educacionais, norteadoras das burocracias organizacionais virtuais para o *stricto sensu* em Administração. Toda essa dinâmica pode ser sintetizada na figura 1, modelo conceitual a seguir.

Figura 1 – Modelo conceitual analítico da adesão na EAD no *stricto sensu*



Fonte: elaborada pelo autor, 2014.

Os cinco capítulos trabalhados nesta pesquisa procuram representar uma abordagem epistemológica organizacional da administração no Brasil, proporcionam um debate que contribua para a compreensão da cultura e o poder burocrático organizacional podem suportar através da adesão aos instrumentos tecnológicos da EAD no *stricto sensu* em administração, assim como forneça apoio para idealizar, projetar, propor e executar novos modelos que permitam a reconfiguração ou até mesmo criação de estruturas para a administração da educação em tempos de virtualidade com efetividade administrativa científica num ambiente interconectado atual.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A delimitação do organizacional para o *stricto sensu* em administração

O termo organizações se apresenta como de difícil demarcação, uma vez que historicamente recebe visões e preocupações distintos ambientes. Além disso, o termo apresenta também um universo multidimensional de configurações, variadas formas e tipos organizacionais, podendo ser de diversas naturezas: empresariais, sem fins econômicos, formais, informais, públicas, privadas, filantrópicas, organizações não governamentais, virtuais, entre outra infinidade de configurações possíveis empregáveis no ambiente organizacional.

Os tipos de organizações ou entidades diferenciam-se uma das outras, bem como se diferenciam as formas organizacionais pertencentes a um mesmo universo, visto que cada uma delas possui características e elementos específicos.

Clegg e Hardy (1999) chamam a atenção para a complexidade que envolve a delimitação do ambiente organizacional. Elas são consideradas, por esses autores, objetos empíricos e, ao serem observadas, permitem que cada observador possa ver por um prisma diferente, ou seja, se reconhece o indivíduo com suas subjetividades e não como um observador neutro ao observar o universo organizacional.

Nesse caso, as organizações podem ser tratadas e observadas enquanto processos nos ambientes de interações e construídas socialmente, em suas características enraizadas culturalmente, na maneira de ser, e de se organizar dos indivíduos que as compõe (CLEGG; HARDY; NORD, 1999).

Dentre as transformações ocorridas nos Estudos Organizacionais, destacam-se, nesta tese, as mutações nas delimitações das organizações, ou seja, o(s) ambiente(s) organizacional(is). Clegg, Hardy e Nord (1999) explicam que essas transformações ocorrem à medida que as entidades se fundem, se descaracterizam, ocorrendo a formação de cadeias, redes, conglomerados e alianças estratégicas, na busca de colaboração entre organizações para resolver problemas. Essas transformações possibilitam um caminho para um deslocamento do foco das análises organizacionais substantivas.

No que se refere à teoria das organizações, constata-se considerável evolução desde os primeiros estudos de análise organizacional. De um modo geral, Clegg, Hardy e Nord (1999) destacam que a mudança mais significativa envolve a passagem do uso de métodos da ciência normal, preocupada prioritariamente com as estruturas, para análises críticas e

interpretativista que consideram também as variáveis humanas, traços de personalidade e comportamento, bem como questões culturais e de poder dentro das organizações, estas últimas variáveis, foco de interesse desta pesquisa.

Portanto, esse período de transformação das teorias envolveu diferentes perspectivas e diversos paradigmas que ocasionaram uma “aproximação” de diferentes campos para análise do estudo organizacional, tais como a educação, economia, sociologia, psicologia, engenharia e demais ciências sociais e tecnológicas.

Dessa forma, esclarece-se a minimização das dicotomias entre diferentes *constructos* do estudo e diferentes aspectos do paradigma dos estudos sociais, principalmente ao se observar a associação de paradigmas buscando explicar as organizações e o porquê de aderir a uma ou de outra forma organizacional.

Entretanto, também se reconhece que esse processo de reintegração teórica multiparadigmática é complexo e necessita cuidados na busca da sua aceitação entre os pares, a partir das tentativas cuidadosas nas reconstruções teóricas e/ou aplicações tecnológica em estudos empíricos ou pelo vigor pragmático dos fatos, como uma espécie de “experimento social”, embora ainda distante em sua aceitação metodológica no campo cognitivo.

A cultura organizacional colabora nesse referencial, ao envolver elementos complexos. Além disso, recebeu e recebe um amplo número de definições. Consideram-se, aqui, como essenciais para análise da cultura organizacional os componentes culturais formais: missão, visão, políticas, regras e normas e os componentes formais e informais, manifestações tangíveis ou intangíveis de valores compartilhados pelos membros da organização, como é o caso dos artefatos, símbolos, cerimônias, histórias e mitos (SELDIN, RAINHO e CAULLIRAUX, 2003).

Uma das visões mais contundentes da cultura nas organizações foi articulada pelo antropólogo cultural americano Clifford Geertz, constatada no seu livro *A interpretação das Culturas*, publicado em 1973. Geertz expôs a ideia acerca do contexto das organizações e fez descrições, aos teóricos das organizações, de como aplicar métodos de interpretação etnográfica nas organizações. Ele também criticou aos gestores e investigadores com o argumento de que eles se comportavam como colonizadores dentro de suas próprias organizações (HATCH e CUNLIFFE, 2006).

Hatch e Cunliffe (2006) explicam que, em meio à euforia em torno da crise da representação, a cultura passou a ser o tema quase universal. Em teoria das organizações, esse debate abriu o caminho para estudar as culturas organizacionais, e as estruturas de significado cognitivo construído socialmente pelos seus agentes.

Morgan (1996) destaca que a organização é, em si mesma, um fenômeno cultural e varia de acordo com o estágio de desenvolvimento da sociedade. Porém, a cultura muda de uma sociedade para outra e isso ajuda a compreender e verificar variações nas organizações. Nesse caso, a cultura se desenvolve durante o curso da interação social e não se trata de algo imposto pela estrutura social dominante.

A cultura pode estar representada por diferentes formas, seja o significado, a compreensão e sentidos compartilhados coletivamente. Ou seja, é o processo de construção da “realidade” que permite às pessoas “codificar”, verificar e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas. Para o autor, deve-se tentar compreender a cultura como um processo contínuo e proativo da construção social da realidade (MORGAN, 2005).

Nesse caso, a cultura se torna mais do que uma simples variável que as organizações possuem e passam a ser compreendida como fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam “mundos” dentro dos quais interagem e se relacionam.

Barbosa (1999), ao fazer uma relação entre a tecnologia, globalização e cultura, afirma que os efeitos específicos das forças materiais da modernização e da globalização, dependerão da cultura analisada, ou seja, não é um processo demográfico, social, econômico e político unilateral que conduz todas as nações a uma determinada direção.

Nesse caso, esses processos tecnológicos poderão afetar as organizações de maneiras distintas. A suposição inicial seria que a mecânica do poder conduziria a uma cultura dominante global, porém as tradições locais se mesclam a fluxos globais e estes se anulam mediante metabolismos locais Barbosa (1999)

Martin e Frost (2001) abordam as pesquisas sobre cultura organizacional como sendo luta pelo poder. Comparam a inserção do conceito de cultura nos estudos organizacionais, a evolução desse conceito e suas disputas. Os autores ainda classificam a cultura organizacional em termos de: integração (conjunto de elementos compartilhados pela totalidade da organização); diferenciação (conjunto de elementos compartilhados por grupos que configuram subculturas organizacionais); e fragmentação (conjunto de elementos transitoriamente compartilhados por indivíduos).

DiMaggio e Powel (1991), ao alertar para a ausência de questões acerca da cultura na teoria econômica e teoria institucional e reconhece que ela influencia a economia a nível organizacional e também a nível de ação individual. Contudo, os autores colocam que a afetividade por produtos e serviços consumo particulares que são moldados por qualidades

cognitivas de natureza extrínsecas aos bens. Essa afetividade reflete-se na interação entre pessoas e atributos simbólicos de objetos reais, sem uma relação econômica ou institucional evidente nem mesmo necessária às características julgadas benéficas dos próprios objetos.

A cultura organizacional interfere também na identidade organizacional, que é responsável por dar o eixo necessário à adesão dos membros dessa sociedade em torno de objetivos, ações e comportamentos. Cada agrupamento social, inclusive aqueles presentes nas organizações, tendem a superestimar padrões de comportamento e desprezar outros, o que pode ser um elemento dificultador ou facilitador dos processos de mudança, quando esses são vistos como ameaças ou como oportunidades respectivamente (SROUR, 1998 *apud* BRITO; CAPPELE et al., 2008, p. 150).

Essa etapa do trabalho busca ressaltar considerações da cultura nas análises organizacionais (regras e normas informais, artefatos, símbolos, cerimônias), como um dos elementos capaz de promover uma compreensão do que está por trás da postura dos agentes perante o contexto organizacional da administração da educação no *stricto sensu*.

Nesse caso, considera-se que as organizações também são condicionadas por elementos culturais. Com isso, há o fato teórico de que as pessoas não agem apenas de forma racional, mas também por questões subjetivas em seu íntimo, as quais os fazem ao buscar outros interesses, julgando com isso o certo e o errado das suas ações com base num conjunto de valores e crenças, historicamente construído, e se diferenciam de uma organização para outra, de um agente a outro no ambiente organizacional inserido.

Assim, analisar as estruturas das organizações sem considerar a cultura, ou as culturas envolvidas nos processos, pode gerar conclusões partidárias ou mesmo equivocadas sobre a poder burocrático organizacional para quaisquer que seja o ambiente físico ou virtual analisado.

Já na perspectiva do Poder no ambiente organizacional, é necessário também delimitar o recorte para esta pesquisa, uma vez que significado do termo Poder se constrói sob instáveis pressupostos, como: ter a faculdade de; ter a possibilidade de, dispor de força, de autoridade moral ou física, ter influência e valimento (FERREIRA, 1986).

Contudo, o conceito do poder é entendido, segundo o Blackbrum (1997), como um instrumento social no qual o poder de um indivíduo ou instituição se reflete em capacidade de este conseguir algo, podendo ser por direito, por controle ou por influência.

O poder também se refere às capacidades em se articular forças econômicas, sociais e/ou políticas para obter um determinado resultado, podendo ser mensurado pela

probabilidade desse resultado ser atingido face aos diversos obstáculos ou oposição enfrentada para implementar a ação intencionalmente desejada.

No entanto, Foucault (1995) lembra que não é fundamental à definição de poder que o resultado seja conscientemente perseguido pelo agente. Desse modo, pode ser exercido na ignorância de sua existência ou efeitos, embora seja, *invariavelmente*, exercido na forma deliberada da ação.

Nesse sentido, entende-se que as interações tecnológicas sociais são estruturas midiáticas dos sistemas de poder. Ao abordar as organizações enquanto sistemas sociais e políticos de poder de ação deliberada, Morgan (1996) atenta para a importância em reconhecê-las como tal.

Dessa forma, em tese, se facilitaria a criação da adesão e direção entre as pessoas, as quais têm interesses potencialmente diversos e conflitantes, e facilitaria o aprendizado acerca dos problemas e da legitimidade da administração da educação como um processo de governo, bem como o aprendizado sobre o propósito desta organização para com a sociedade.

A partir do contexto de diversidade de interesses, é possível buscar a compreensão de como essa diversidade origina a adesão, conflitos e negociações, além de condicionar a natureza da necessidade, ou até mesmo da existência de tal estrutura organizacional.

A política de uma organização se manifesta nos conflitos, negociações e adesões dos jogos de poder e nos afetos interpessoais, as quais podem desvirtuar as atividades organizacionais. Contudo, essa política, geralmente, só é sensível àqueles que estão diretamente envolvidos nos processos (FAORO, 2000).

Na busca de sistematizar a política das organizações, Morgan (1996) destaca as relações entre conflito, interesse e poder e, com isso, demonstra que ninguém é neutro na administração das organizações, as quais são formadas por redes de agentes independentes.

É nesse contexto que Reed (1999) insere a perspectiva do poder nas análises organizacionais, considerando a organização como palco de interesses e valores conflitantes e marcada pela luta de poder. O poder, quando tratado no seu sentido macro, também engloba o conhecimento e a tecnologia como seus instrumentos. Ou seja, a criação, o desenvolvimento, a codificação e a adesão ao uso desses instrumentos são relevantes para o domínio e regulação do comportamento social para tornar uma estratégia de governo possível de ser aplicada.

Quando se começa a aderir a explicação de que o poder está envolvido na criação de conhecimentos, começa-se a compreender e a se inquietar com sua forma de uso, por exemplo, o poder do silêncio, da interação e da comunicação, ou mesmo de eliminar um

membro a partir do conhecimento de um ambiente (HATCH; CUNLIFFE, 2006), a exemplo do ambiente midiático.

Foucault (1995) defende que as ciências humanas forjaram um elo entre poder e conhecimento. No entanto, o conhecimento proveniente da academia pode ser usado de várias formas: para classificar, controlar, docificar e, em alguns casos, insulamentar os membros menos poderosos da comunidade num ambiente, na qual aqueles que intencionalmente exercem o domínio permitem que algumas coisas possam ser expostas ou até mesmo pensadas e outras não.

Hardy e Clegg (2001), ao realizarem um mapeamento de estudos que abordam o tema poder, chamam a atenção para o poder que pode ser praticado fora do ambiente das estruturas burocráticas formais, nos meios pelos quais são admitidas essas estruturas, chamado de poder ilegítimo. Considerando que esse não se limita a episódios sociais observáveis em suas causas, mas se representa nas formas pelas quais, tanto agente quanto grupos organizados tornam-se socialmente legitimados inscritos e normalizados, por meio das práticas burocráticas insuladas nas organizações.

Dessa forma, o poder está presente no cotidiano, e, ao serem observadas nas análises organizacionais, podem ser alcançadas importantes explicações acerca das condutas dos agentes que as compõem. Nesse caso, o diferencial consiste em compreender como se estabelecem esses aspectos de poder, se existe tal relação e como esses influenciam o modelo da tecnologia para as estruturas burocráticas nas organizações para o *stricto sensu*.

Além disso, a análise das relações de poder não deveria se limitar à apreciação interna delas, visto que essas interagem com a sociedade, podendo agir de forma a exercer poder ou mesmo opor-se à estrutura interna e externa, transpondo os limites do ambiente burocrático e institucional que as relações ilegítimas proporcionam na administração.

A complexidade desse tipo de análise fica manifesta especialmente quando se reconhece que o poder pode ser exercido de forma consciente ou não. Embora os desafetos pessoais possam ser difíceis de observar, não se pode negar a importância que essas formas inconscientes do exercício do poder têm para as estruturas burocráticas organizacionais científicas, visto o reconhecimento da inexistência de neutralidade pessoal (MORGAN, 1996).

O fato de o Poder estar presente no cotidiano faz com que seja preponderante sua compreensão e a sua análise, além de verificar as principais formas de condutas em determinados ambientes.

Assim como a cultura, o poder é um pressuposto teórico comportamental que pode ilustrar posicionamentos agentes organizacionais perante a adesão, como o contorno do apoio a determinadas formas, estruturas e modelos organizacionais, a exemplo do caso estudado.

Essas questões propiciam a tradução mais objetiva do domínio organizacional universitário para a administração da educação, na adesão da EAD, especificamente no *stricto sensu* em administração no Brasil.

Nessa perspectiva, o fenômeno é centrado burocraticamente na administração das estruturas acadêmicas e científicas, gerado pela tensão da “distância” desta pesquisa ao abranger e analisar o contexto do desenvolvimento organizacional, nos tempos atuais da virtualidade para o *stricto sensu* brasileiro.

A diversificação da abordagem multidimensional é ponto constrangimento na compreensão dessa análise, na busca de possibilitar originais perspectivas ao fenômeno, ao alinhar teorias interpretavista e estruturalista, esclarecendo de que forma é possível admitir a tecnologia ao ambiente burocrático do *stricto sensu* e identificando congruências nas possíveis configurações para a governança no mundo virtualizado da educação superior.

No entanto, essa diversificação temática, ao traçar diferentes caminhos, pode significar um constrangimento ao alinhar paradigmas supostamente antagônicos, relacionar as teorias e referenciá-las, podendo dar suporte substantivo na prática na administração da educação brasileira e até mesmo trazer resultados para a Teoria da Administração.

## **2.2 Os elementos tecno-burocráticos do poder nas organizações científicas educacionais**

Buscando verificar os elementos que compõem o poder nas organizações, é necessário entender os três tipos de dominação clássicas weberiana: dominação legal; dominação tradicional e dominação carismática. Como explica Weber:

A dominação legal se refere às formas organizacionais formais balizadas do legal, aos regulamentos, à burocracia, à administração, ao aparato estatal, na qual o indivíduo obedece e adere a um conjunto de normas e não se obedece à pessoa em virtude de direito próprio, mas devido à regra estatuída pela organização (1989, p. 129).

Uma forma de dominação que diz respeito diretamente ao organizacional e ao poder exercido pelos agentes públicos nas estruturas burocráticas.

A dominação tradicional é explicada por Weber (1989, p. 131) como a “que se dá em virtude da cultura, crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito

existentes.” Essa também transpassa este estudo, uma vez que nos remete ao passado aristocrático e patrimonialista brasileiro, relatado nesta pesquisa como a cultura e o poder no sistema administrativo nacional. Trata-se da relação imperialista e no campo administrativo se refere aos indivíduos, que têm como princípio a impossibilidade da neutralidade diante da tradição organizacional.

“A dominação carismática se dá em virtude de devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (o carisma) e particularmente a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual sofista ou de oratória. O sempre novo, o extracotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo que provocam constituem aqui a fonte da devoção pessoal” (WEBER, 1989, p. 134).

Nesse quadro de dominação, o indivíduo é escolhido segundo o carisma e vocação pessoais, e não devido à sua qualificação meritocrática profissional, mas à sua posição, como no quadro administrativo estamental, ou à sua dependência pessoal, de caráter doméstico cordial ou outro, como é o caso do quadro administrativo patriarcal.

Essa conceituação clássica de Weber sobre elementos do poder colabora no debate realizado sobre a cultura e poder nas organizações burocráticas educacionais e tem o recorte direcionando pelo escopo e objetivos da pesquisa, viabilizado o debate proposto. No entanto, é preciso ter cautela diante do constrangimento da amplitude do tema e com as várias direções que se pode tomar o enfoque deste trabalho.

Motta e Bresser (1988) explica que uma visão macro-organizacional dos países é um elemento constituinte do poder. Na sociedade capitalista, os interesses econômicos são preponderantes nas complexas e entrelaçadas subestruturas burocráticas que a constituem, como o sistema nacional de educação, também influenciado por tais formas em abordar o tema.

Nesse sentido, o recorte organizacional burocrático do ensino superior segue para estruturas dos modelos da administração da educação na EAD e seus reflexos no domínio do *stricto sensu*, que considera as IES como ente organizacional burocrático no Sistema Educacional, possuindo, *a priori*, autonomia, legitimidade e burocracia organizacional própria.

Portanto, essas estruturas burocráticas da administração da educação em EAD possuem interconexão nas relações de poder e tecnologia que a investigação busca esclarecer ao compreender os conflitos e conexões na adesão dessas estruturas tecnológicas virtuais no *stricto sensu*.

Essa estrutura, por estar numa construção e adaptação ao sistema Educacional Brasileiro para o *stricto sensu*, que necessita considerar aspectos alinhados a administração educacional, especificamente nas questões relacionadas ao seu domínio e legitimidade dentro do ambiente burocrático organizacional de poder.

A amplitude desse debate é proporcional à complexidade da organização, seja num sistema educacional nacional, comunidade científica, universidade ou mesmo numa rede universitária, como o caso do PROFIAP.

Essa situação é melhor esclarecida quando Motta e Bresser escrevem:

Nas universidades, o saber é burocratizado. De forma muito semelhante ao que ocorre na empresa, procura-se definir com precisão as esferas de competência dos engenheiros, dos sociólogos, dos cientistas políticos, dos filósofos, dos administradores, dos economistas, dos psicólogos, e assim por diante. Essa departamentalização é frequentemente artificial e se dá em prejuízo dos estudantes e dos próprios especialistas, que ficam limitados a uma visão parcial de seus objetos de pesquisa. Entretanto, essa departamentalização do saber corresponde à lógica da divisão do trabalho industrial, que de resto se torna a lógica da divisão do trabalho social. Não é apenas o saber que é departamentalizado segundo a lógica da especialização (1988, p. 57-58).

Bresser (2009) ainda esclarece que a estrutura departamental é o mecanismo usado para que o poder se manifeste de forma palpável nas organizações públicas, ou seja, em seus departamentos, colegiados e centros de decisões. Além disso, demonstra que a problemática da departamentalização vincula a autonomia universitária aos interesses político-econômicos, ao implantar a mesma lógica hegemônica social de divisão do trabalho análoga ao mercado.

Essa manifestação leva a uma situação de dualidade explicada pelo uso da burocracia, que possibilita a utilização do poder para permitir, ou não, a atuação em ambientes organizacionais burocráticos. Os autores detalham as relações de controle social dentro das escolas com foco na separação da relação tradicional entre professor (aquele que detêm o conhecimento) e aluno (aquele que se alimenta de conhecimento). Suas observações e estudos apontam para:

O fato de muitas organizações públicas e educacionais serem de fato burocracias de pessoal é uma das razões pelas quais a teoria das organizações convencional tem tido dificuldades em analisá-las. O motivo refere-se ao fato de essa teoria responder a uma fase mais avançada das organizações empresariais, que com frequência apresentam traços sem paralelo claro nas organizações públicas e educacionais. Para Etzione as organizações educacionais são organizações normativas, isto é, caracterizadas pelo poder normativo como principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores e pelo seu alto engajamento, mas não constituem um tipo puro de organizações normativas. Não constituem um tipo puro porque utilizam a coerção como fonte secundária de consentimento. São controles normativos nas instituições educacionais a manipulação de símbolos de prestígio, tais como títulos, elogios e honrarias, a influência pessoal do professor, as chamadas

à sala do diretor, as repreensões e o sarcasmo, as retratações e outros instrumentos que visam ao engajamento moral do aluno. Entretanto, a coerção faz-se presente em diversos desses mecanismos, especialmente quando sublinham a disciplina (MOTTA; BRESSER PEREIRA, 1988, p. 57).

Embora Motta explique que a análise do sistema educacional não se refere diretamente ao ensino superior, embora ele não fique fora da análise das relações sociais balizadas tanto pela burocracia das estruturas departamentais como pelos símbolos culturais expostos acima, o autor também explica que:

O padrão coercitivo é utilizado de forma extraordinariamente mais branda nos cursos universitários de graduação desaparecendo quase totalmente nos cursos de pós-graduação. Entretanto, é preciso considerar que o simbólico é também, e o é especialmente, disciplinar. A ausência ou quase ausência da utilização do controle coercivo não significa de forma alguma ausência de exercício do poder disciplinar. De resto, a burocracia de pessoal é terreno fértil para o estudo do poder disciplinar (MOTTA; BRESSER PEREIRA, 1988, p. 58).

A reflexão sobre os elementos constitutivos do poder aponta para o local e forma onde ele é exercido, ou seja, no seio da sociedade, nas suas organizações e no dia a dia de seus cidadãos. Dessa forma, ao se manifestar, assume aspectos relacionais entre os indivíduos.

É nesse sentido que se verifica também o micropoder, a ação local do poder, onde ele é exercido, no trabalho, em casa, na rua e nos cargos institucionais exercidos pelo indivíduo, cabendo identificar a existência do poder oculto em cada indivíduo. Bourdieu, ao explicar a dominação e dependência, citou:

[...] a necessidade de saber descobri-lo [o poder] onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Onde se inscreve esse poder invisível?  
Na legalidade, nos benefícios da Sociedade Industrial, no desejo do desenvolvimento, de uma vida melhor, na ação dos profissionais, nos meandros burocráticos da Sociedade, no desconhecimento, impedimento do acesso ao conhecimento para os mais pobres, entre outras questões (BOURDIEU, 1989, p. 07).

Apesar de sua natureza imaterial e obtusa, é relativamente simples de identificar o poder na cultura, que é essencialmente coordenada pelo *status quo*, em função da concentração econômica e/ou política. Dessa forma, a burocracia se apresenta enquanto um dos principais elementos de poder legítimo, sendo um eficaz instrumento para estabilização organizacional e admitida por parte dos profissionais, padronizando ações para incrementar a opção política organizacional para um suposto desenvolvimento coletivo.

Nessa visão, são pertinentes questões como as que afirmam Carvalho e Vieira, que recorrem a Lukes para melhor explicar a fenomenologia do poder:

Em diversas concepções de poder pode-se inferir uma ideia comum, que é “a noção de provocação de consequências, independente do que elas possam ser ou o que as provoca” (Lukes, 1980, p. 825). Por esse prisma, o poder como fenômeno social é entendido como uma relação entre os homens e entre os grupos que eles formam. Essas concepções de poder, apesar de enfoques diferentes, situam-se no campo da categoria assimétrica de poder, que pressupõe relações sociais e políticas desiguais, em luta por recursos de poder e que desenvolvem práticas de resistência e conflito. Entretanto, outros autores localizam-se na chamada vertente simétrica de poder, a qual ressalta o caráter benigno e comunal deste, e acredita na capacidade do homem de realização coletiva e harmoniosa perseguindo objetivos consensualmente determinados (2007, p. 4).

Ambas as relações de poder colocadas por Lukes (1980) *apud* Carvalho e Vieira (2007) – assimétrica e simétrica – são elementos nas relações sociais na administração no ambiente educacional, seja pela autoridade do poder tradicional, seja pela percepção de domínio pessoal da burocracia.

O poder invisível ou ilegítimo decorre, então, de ações de agentes que no dia a dia detêm algum tipo de poder na estrutura burocrática organizacional, enquanto outras são afetadas por essas ações. Essa situação é abordada por Foucault (1995), que analisa a parte dissimulada do poder. O autor formulou sua tese no auge da Guerra Fria, quando forças socialistas/comunistas e capitalistas, respectivamente, representadas pela União Soviética e pelos Estados Unidos, proporcionaram o debate sofista entre esquerda e direita sobre a forma do domínio e legitimidade para exercício do poder.

Nesse sentido, um lado responsabilizava o outro pela forma de atuação nas relações de poder. “O socialismo soviético era chamado por seus antagonistas de totalitarismo; o capitalismo ocidental era denunciado pelos marxistas como dominação de classe, mas a forma mecânica da burocracia do poder nunca era analisada”, lembra Foucault (1995, p. 7).

Essa mecânica estrutural do poder seria como um “nervo” que percorre o corpo, sendo transmitida numa conexão, que por sua vez determinaria como seria o exercício na efetivação final da ação. O poder formal organizacional da burocracia seria a “estrutura nervosa” que transmite a “ordem” hegemônica da administração pela macro e microestrutura sistêmica organizacional.

A obra desse autor esclarece, ao utilizar a expressão “mecânica do poder”, que o poder e suas formas reproduzem-se na estrutura burocrática organizacional mecanicamente, por meio do qual a ação final é justificada, admitida, aplicada e instrumentalizada em manuais que garantem o domínio no funcionamento do sistema.

Ao aproximar essa reflexão aos dias atuais globalizados virtuais, percebe-se a inclinação ao caminho por normativas e manuais, reproduzidos a partir do contexto social simbólico do poder, numa espécie de biopoder (POGREBINSCHI, 2004).

Carvalho e Vieira (2007) observam que a categoria assimétrica de análise do poder abrange três enfoques: a obtenção da *aquiescência* ou controle, a relação de dependência e a desigualdade. Essa análise permite contribuir para explicar que a Administração, enquanto ciência, corre o risco de ser confundida com a burocratização dos sistemas e estruturas organizacionais da sociedade, distanciando-se da ideia de simetria do poder, tornando-se um instrumento a serviço do poder assimétrico, enquanto a autonomia, *a priori*, seria desejada.

A Administração deixa de ser uma Ciência Social Aplicada – coisa de comunista – para ser uma Ciência Empresarial Aplicada – coisa de capitalista. Nesse aspecto, o retorno à obra de Carvalho e Vieira:

O poder interpretado sob o enfoque da desigualdade encerra “uma noção que focaliza as capacidades diferenciadas dos atores dentro de um sistema para assegurar as vantagens e os recursos valiosos, mas escassos” (Lukes, 1980, p. 828). Assim, por essa perspectiva, não é necessário que o receptor do ato de poder seja dependente ou aquiesça para que o poder se exerça.

O poder interpretado sob o enfoque da relação de dependência é, por sua vez, aquele que potencializa as relações de dependência entre os atores sociais, ou, como escreve Lukes, em que “B se conforma com a vontade ou os interesses de A, não em virtude de quaisquer ações ou ameaças discerníveis de A, mas em virtude das relações mesmas entre A e B”. Portanto, nesse enfoque se enfatizam, na análise, os tipos e as formas de conquista e sustentação das relações de dependência entre o sujeito e o objeto do ato de poder, e ainda por que e como este último a ele se submete.

O poder interpretado sob o enfoque da aquiescência ou do controle enfatiza o domínio da vontade de uns sobre a de outros. Nesse caso, o poder implica inevitavelmente resistência e conflito, sobre os quais predomina a vontade do detentor do poder. O que varia, e o que é fundamental nessa análise, é o grau no qual a existência do poder se faz sentir. Assim, por esse enfoque, o poder é visto como uma forma de controle social. Sua efetividade é maior quanto mais se evita o conflito e mais aquiescência se obtém dos receptores do ato do poder (2007, p. 8).

Portanto, demonstra-se que as relações sociais não dependem de adesão ou aceite à mecânica burocrática do poder de Foucault (1995) “necessária” ao contexto virtual da administração da educação. No entanto, segundo Sander (1995) é o estruturalismo funcional que predomina nos instrumentos domínio ambiente educacional formal.

Essa mecânica do domínio do ambiente educacional tradicional foi herdada e mantida, num primeiro momento, em nome da governabilidade e da transição democrática do Brasil e, num segundo momento, em nome da manutenção do *status quo* dos que estavam habituados ao poder advindo da cultura burocrática tradicional.

De consenso se pode afirmar que organizações burocráticas são mecanismos estruturados em que se exerce algum tipo de poder, e são nos ambientes organizacionais que agem os atores sociais sob alguma forma de representação de poder cultural, carismático, político-econômico ou tecnológico, nesse caso. A administração tem, entre seus objetivos, o controle tecnológico-mecânico-burocrático e até político-cognitivo-social desses elementos nos processos de estabilidade administrativa organizacional, inclusive como parâmetros para as estruturas dos modelos educacionais formais na administração da educação.

Dentre os sistemas de regulação, o da educação é, talvez, o mais significativamente normatizado, e tanto o Estado, o Mercado, a religião, assim como a família participam e contribuem para criar, aplicar, difundir e validar as normativas de controle, legítimas enquanto à ideia do saber.

No Brasil, no entanto, o desenvolvimento da estrutura burocrática e administrativa de regulação do saber e da política tecnológica do sistema educacional superior brasileiro foi concebido pelo acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Internacional para o Desenvolvimento dos Estados Unidos, conhecido como acordo MEC/USAID, assinado em 1968, intervindo no modelo do Sistema Educacional Brasileiro e em sua estrutura formal de regulação administrativa, conforme explica Lira:

O modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro foi implementado por meio de uma estrutura repressiva singular, buscando garantir a execução da Lei nº 5.540/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, reformulando o acordo MEC-USAID de assessoria para a administração universitária de 30 de julho de 1966. A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, determinou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A Reforma Universitária foi marcada pela intenção de aumentar a produtividade dos recursos materiais e humanos existentes, valendo-se da instituição de medidas como a organização por departamentos, com o objetivo de eliminar a duplicidade de trabalho, aumentando a taxa de utilização dos recursos humanos e materiais por meio da matrícula por disciplina e o regime de créditos, onde os alunos se matriculavam em cada disciplina, compondo o currículo conforme pré-requisitos estabelecidos (LIRA, 2008, p. 3).

A adesão ao modelo da administração da educação norte-americano foi implementada em diversos países e ainda norteia as relações burocráticas, de mercado e professor/aluno, ainda hoje na administração do sistema educacional brasileiro. A problemática que envolve acordos como o MEC/USAID representou uma adesão e opção política de desenvolvimento, relegando a universidade a um papel de natureza econômica para o mercado e não exclusivamente como um elemento instrumental-pedagógico das reformas administrativas educacionais, conforme se imaginava, como se dimensão da instrumental da administração da educação fosse capaz existir isoladamente (SANDER, 1982).

A educação superior e profissional está no centro de um conflito que há décadas se instalou nos campi universitários de muitos países. A representação histórica desses fatos é Maio de 1968, em Paris, e o Massacre da Praça da Paz Celestial de 1989, em Beijing; ambos eventos transformaram a França e a China, definitivamente.

O engajamento dos agentes educacionais (estudantes, professores, gestores e servidores) em revoluções na América Latina e, nos dias atuais, as manifestações dos jovens articulados em redes sociais virtuais em demonstrações públicas em diversos países como o Brasil, Canadá, Chile, Espanha, México, entre outros, exigindo reformas educacionais e políticas sociais, que são mostradas no dia a dia dos noticiários de televisões e interagidas em outras mídias, são exemplos desse conflito ligado à opção de desenvolvimento nacional de cada país.

Essa situação pode evidenciar que as formas do exercício do poder herdadas do passado estão se transformando em novos ambientes virtuais de interação, acesso à informação, comunicação, democracia, liberdade de expressão, além da impessoalidade que o ambiente virtual pode proporcionar hoje.

Esse fenômeno reside na relação entre o ambiente virtual e o poder na administração da educação. Nesse sentido, avançamos no debate para o *stricto sensu* em administração, uma vez que se busca o caminho do poder simétrico em direção do benefício da impessoalidade burocrática, meritocracia e coletividade, que possa se ajustar aos interesses cordiais e econômicos da tradição organizacional brasileira.

A revista *Fórum* exemplifica essa ideia em seu artigo “*Anonymous*”, que caracteriza um grupo pela sua horizontalidade e anonimato em suas ações e decisões de afrontar o poder estabelecido. Na qual, tentar compreender o universo ou multiversos dos *Anonymous* não é algo exatamente fácil, principalmente se forem utilizadas as tradicionais classificações tecno-burocráticas de poder da sociologia política.

É preciso tentar entendê-lo numa lógica de uma sociedade globalizada e em redes, que surge no contexto da revolução digital. Com instrumentos de comunicação, pelos quais muitos falam com muitos de forma horizontal, rompendo a lógica de emissores e receptores. Rompendo a lógica de líderes e liderados. E relativizando completamente a importância das organizações intermediárias (FÓRUM, 2013, p. 03).

O exemplo citado interessa a esta pesquisa na reconstrução de que a ideia de interação entre emissores e receptores, alunos e professores, de líderes e liderados é essencialmente provocante no universo da EAD, além de seu domínio, legitimação, regulação e validação,

pois difunde a lógica da estrutura do poder, oferecendo a possibilidade de domínio por outros tipos, formas e meios na reconstrução organizacional social.

Promove-se uma lógica de orientador/pesquisador/estudante/profissional, no sentido daquele que segue, guia, investiga, estuda, trabalha e tematicamente acessa, constrói e reconstrói conhecimento em rede, diferente de agente passivo do aluno que, na raiz latina da palavra, remete-nos àquele que se alimenta da luz do conhecimento preso à figura clássica hegemônica do professor enquanto detentor unívoco e iluminado do saber.

Tal lógica pode fortalecer uma proposta de professor/orientador/pesquisador em relação estreita de interação com os seus seguidores/educandos/discípulos, principalmente no *stricto sensu*, gerando inúmeras possibilidades de interação em diferentes espaços e tempos físicos e/ou virtuais num novo papel social para a universidade contemporânea.

Nesse sentido, a estrutura da administração na educação se torna alvo da crítica, pois, também, em muitos casos é subserviente ao *status quo* e lança na sociedade elementos de dominação para o controle social, substituindo o constrangimento físico, tornado mais leve o pesado ônus do aparato repressivo organizacional, gerando e criando normas e procedimentos que limitam a criatividade e dificultam a interação entre os agentes.

Aprofundar esse debate se faz necessário, uma vez que novas formas de interação social, envolvendo tecnologias, colocam na ordem do dia o domínio dessas nas estruturas tecnológicas educacionais na sociedade.

Foucault (1995) traz em sua construção teórica a ideia de referenciar o fenômeno em sua contemporaneidade, propiciando a análise das representações no ambiente em que o poder se efetiva, nesse caso sob a forma da sua representação de natureza política (substantiva) ou tecnológica (instrumental) de uma sociedade de interações virtuais.

Talvez essa questão traga desconforto àqueles que podem sentir seu domínio se dissolvendo, diante da rede mundial que reconstrói o exercício do poder e o faz jorrar em direções incertas. Essa situação é demonstrada em função da manutenção de um poder que se utiliza das próprias estruturas burocráticas, normas e regimentos para manter, conservar e legitimar o que existe, pelo maior de tempo possível.

A dominação tradicional tem no campo da administração uma área fértil para ser reproduzida e por isso é utilizada nos sistemas de gestão. Weber afirma:

Toda forma de dominação estamental baseada numa apropriação mais ou menos fixa do poder de administração encontra-se, relativamente ao patriarcalismo, mais próxima da dominação legal, pois reveste, em virtude das garantias que cercam as competências dos privilegiados, o caráter de um “fundamento jurídico” de tipo especial (consequência da “divisão de poderes” estamental), que falta às

configurações de caráter patriarcal, com suas administrações totalmente dependentes do arbítrio do senhor (1989, p. 134).

Embora Weber explique que “o emprego de plebeus (juristas) a serviço do senhor praticamente constituiu na Europa o elemento precursor do Estado moderno”, no Brasil o Estado moderno começou a ser construído com a chegada da corte portuguesa no início do século XIX, ganhando impulso com a “reestruturação” organizacional burocrática advinda da proclamação da República, a qual foi reforçada na década de 1950, quando se iniciou a formação das agências estatais e o emprego de burocratas, ainda a serviço do senhor.

O poder do Estado “democrático” foi fortalecido no Brasil ao longo do século XX, criando contornos e capilaridades em todo o território Nacional, em parte graças ao Sistema Federativo, nas divisões de Estados e Municípios, assim como em inúmeras organizações estatais e extraoficiais a serviço do poder central e local, e na divisão do poder coube às lideranças locais papel de destaque nas relações da estabilidade do poder sobre o ambiente de domínio, chamado de governabilidade.

Foucault (1995) explica que os indivíduos ainda pensam assim, esclarecendo que tais posturas resistem à amplitude da inserção das tecnologias em organizações estratificadas na sociedade, como: governo e igrejas que influenciam em outros subsistemas; por exemplo, o ambiente educacional clássico: a sala de aula, que permanece fiel à tradição e resistente às mudanças.

Tal explicação demonstra que a governabilidade da estrutura ainda se dará pelo microespaço de poder nas organizações, agora sob outro tipo de interação entre os indivíduos e os elementos tecno-burocráticos no processo da administração da educação.

### ***2.2.1 O ambiente multidimensional na administração da educação***

A diversidade de orientações de poder apresentadas até aqui busca representar uma “realidade” administrativa educacional virtual complexa e exige novas aproximações organizacionais e administrativas, que procura elucidar o contexto de uma natureza cultural, política, econômica e instrumental com processos administrativos educacionais em rápida transformação social.

A primeira solução analítica consiste em reconhecer as construções exibidas neste trabalho como alternativas excludentes e, ao mesmo tempo, complementares, utilizadas pelos estudiosos das ciências sociais (FOSTER, 1986).

A opção por um dos vários caminhos é feita em função da natureza específica do objeto, em função das percepções e interpretações da realidade de fenômenos administrativos por parte dos agentes que participam do sistema administrativo educacional. Essa solução é possível numa sociedade aberta em que o pluralismo teórico estimula o progresso científico e tecnológico mediante o desenvolvimento de paradigmas competitivos, confluentes ou contrários, que procuram superar-se permanentemente (KUHN, 1974; 1996).

Nesse contexto, surge a segunda solução em que os pesquisadores e administradores adotam um enfoque multiparadigmático para o estudo e o exercício da administração na educação trabalhados em Sander (1982).

O enfoque multiparadigmático explora as potencialidades heurísticas e axiológicas de distintos paradigmas ou modelos para resolver problemas específicos na organização.

Esse elo teórico empírico se baseia no fato de que os diferentes paradigmas não são excludentes, podendo ser empregados articuladamente na teoria e no exercício da administração na educação. Nas ciências sociais, destacam-se os esforços multiparadigmáticos desenvolvidos recentemente nos Estados Unidos numa linha pós-estruturalista da sociedade atual (CLEGG; HARDY; NORD, 1999).

É precisamente na linha dos desenvolvimentos teóricos organizacionais da sociedade pós-moderna que Gioia e Pitre (1990, p. 592) defendem seu enfoque multiparadigmático para o estudo das organizações humanas enquanto enfoque ao fenômeno.

Essa concepção define a natureza e a utilização do paradigma multidimensional da administração na educação como instrumento de análise. Esses conceitos, vistos graficamente no Quadro 2, significam-se num esquema multicêntrico em que duas dimensões de natureza substantivas e duas instrumentais se articulam com duas dimensões analíticas intrínsecas e duas extrínsecas ao colocar as lentes teóricas e práticas sobre o fenômeno da adesão da EAD observada no *stricto sensu*.

Quadro 2 – Paradigma multidimensional de administração da educação

| <b>Natureza</b>  | <b>Analítica</b> | <b>Substantiva</b>               | <b>Instrumental</b>                                      |
|------------------|------------------|----------------------------------|--|
| <b>Dimensões</b> | Intrínsecas      | <b>Cultural</b><br>(relevância)  | <b>Modelos da EAD</b><br><b>Pedagógica</b><br>(eficácia) |
| <b>Dimensões</b> | Extrínsecas      | <b>Política</b><br>(efetividade) | <b>Econômica</b><br>(eficiência)                         |

Fonte: Sander, 1982, adaptado pelo autor, 2014.

Na concepção de Sander (1982) o paradigma multidimensional de Administração da Educação parte de uma definição interpretativista e integradora para o exercício da administração da educação, segundo a qual as dimensões extrínsecas e intrínsecas às dimensões instrumentais e substantivas são autoexistentes.

Essas estão diretamente relacionadas ao nível intrínseco, com os valores e crenças relevantes aos agentes em seu ambiente cultural e instrumental, ao nível extrínseco, com a obtenção dos fins e objetivos político-econômicos de domínio na sociedade. O autor explica:

Essa orientação epistemológica não se estabelece por posturas individualistas e funcionalistas desprovidas de compromisso social na educação e na sociedade. Na perspectiva do paradigma multidimensional, a liberdade de eleição e ação por parte do ser humano implica responsabilidade e adesão social na educação e na sociedade como um todo sem neutralidade.

No entanto, da mesma forma que não tem acolhida um sistema comportamentalista e funcionalista de administração da educação, baseado no utilitarismo e na competitividade funcional desprovida de transações interpessoais substantivas, o paradigma multidimensional de administração da educação tampouco estabelece políticas inspiradas no estatismo que inibem a liberdade de opção e ação humana e dificultam a criação de espaços diversificados para possibilitar a plena realização do ser humano como sujeito individual e social (SANDER, 1982, p. 5).

Nos termos do paradigma multidimensional, o exercício da administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores culturais construídos coletivamente, como a liberdade e a equidade, que, por sua vez, idealizam instrumentos da estrutura burocrática organizacional para a participação na interação de uma forma estruturada coletiva.

Porém, o caráter do paradigma multidimensional de administração da educação requer uma contribuição interdisciplinar. Pelo fato que cada uma das categorias analíticas do paradigma multidimensional é objeto de estudo de disciplinas específicas.

Independentemente disso, a primeira precaução é não perder a visão de influência mútua do fenômeno administrativo educacional estudado, desvinculando as dimensões da realidade social global como se fossem possível sua existência autônoma.

A seguir, demonstra-se a construção da natureza das dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação e uma enunciação copilada das principais contribuições disciplinares necessárias para observar as dimensões balizadoras deste trabalho como *link* entre as categorias da estrutura burocrática de poder e os instrumentos institucionais tecnológicos da administração da educação aplicados ao *stricto sensu*.

Contudo, neste trabalho o interesse se dá prioritariamente sob duas dimensões substantivas do paradigma para o fenômeno estudado Política e Cultural, entendendo-se que a

natureza dos instrumentos Econômico e Instrumental está relacionada ao exercício da administração educacional na estrutura do modelo da EAD a ser adotado.

#### **a) Dimensões extrínsecas política e econômica**

A dimensão política explicada por Sander (1982, p. 6) engloba as estratégias de ação organizada dos atores do sistema educacional e de seus órgãos reguladores, universidades e centros de pesquisa. A importância da dimensão política se fundamenta nas responsabilidades específicas do sistema educacional e de suas universidades para com a sociedade e mercado. Sua importância está no fato que o sistema educacional funciona no contexto das mais variadas circunstâncias contingenciais do ambiente social.

Essas circunstâncias se potencializa na medida em que há evidência a qual demonstra que aspectos da administração da educação, associados à dimensão cultural e à dimensão pedagógica, são influenciados por variáveis externas poderosas, geralmente vinculados a interesses de poder econômico.

Dessa forma, se a administração da educação não for capaz de alinhar adequadamente a relação dos elementos intrínsecos de natureza humana com o ambiente econômico, ela pode espontaneamente se insular o sistema educacional sobre si mesmo. O resultado dessa atitude isolacionista será a perda de espaço extrínsecos do ambiente político na comunidade.

Nessa dimensão, a administração na educação busca a efetividade, na dimensão fundamentalmente política que, *a priori*, o sistema educacional deve atender às necessidades e demandas sociais da comunidade a que pertence.

Nesse sentido, o exercício da administração tenderá a ser mais efetivo quanto maiores forem suas capacidades estratégicas para atender às necessidades sociais e às demandas políticas do contexto social que o sistema educacional está inserido (EISENHARDT; MARTIN, 2000).

A percepção e interpretação desse ambiente político da educação é de fundamental importância para a administração na educação, que, por muito tempo, sustentava-se que a Administração, por causa de seu pretense caráter instrumental, era ideologicamente neutra e, conseqüentemente, desvinculada da política.

Nessa perspectiva, a Administração desempenha um papel fundamentalmente político. Conseqüentemente, o agente vai buscar na política e cultura valiosos subsídios para estudar os múltiplos elementos que atuam nesse poder sobre as estruturas burocráticas universitárias para administrar a educação. Segundo Torres,

A sociologia política, que tem como temática central de suas análises as bases sociais do poder em todos os setores da sociedade, é uma disciplina central para o estudo e o exercício da administração da educação. Evidentemente, se a administração da educação é um processo político e se a sociologia política concentra seus interesses nas condições sociais do processo político, o administrador da educação encontrará na sociologia política valiosos subsídios para a sua atuação profissional (1993, p. 51).

Colaborando nesta construção, Cury (1985) e Sander (1995) explicam que a ciência política e a sociologia política emulam a Administração Pública numa contribuição significativa para a Administração na Educação, uma vez que esta evolui no contexto político e administrativo do ambiente burocrático público.

Dessa forma, o ambiente burocrático da educação, tanto no setor oficial como no empresarial, está vinculado ao domínio e às autoridades do poder público e, desse modo, sua administração só terá legitimidade ao se verificar esse fenômeno no contexto da administração pública.

Portanto, entende-se que administração na educação transcende as fronteiras paradigmáticas da ciência política, da administração pública e burocrática administrativa, envolvendo a cultura e poder na sociedade como um todo. Nesse sentido, a análise cultural e poder assume importância.

Volta-se, então, a administração da educação para áreas que estudam, respectivamente, os traços culturais e os aspectos políticos de poder da sociedade sem, no entanto, perder a visão do contexto instrumental da adesão da tecnologia da EAD ao *stricto sensu* em administração brasileiro.

Já na dimensão política-economia extrínsecas, a educação envolve relações de recursos financeiros, econômicos, regulação, normas e mecanismos de coordenação, comunicação e controle. Nesse aspecto, a administração prevê e controla suas capacidades, organiza estruturalmente a instituição, fixa papéis, cargos, subdivide o trabalho, determina que forma de trabalho deve ser realizada e quem incumbe responsabilidade, estabelecendo padrões e normas de ação (ZOLLO e WINTER, 2002).

Para administração da educação, Sander (1982, p. 116) define que o aspecto fundamental da dimensão econômica é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos no processo educacional, sob o império da lógica econômica. Junta-se esse conceito ao de eficiência e racionalidade das estruturas das atividades organizacionais administrativas, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento, a destinação de

espaços, a alocação de horários em função da organização e estrutura curricular, a contratação de pessoal, o provisionamento de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos.

A administração será eficiente na medida em que ela for capaz de maximizar a captação e utilização de recursos econômicos e financeiros das duas ferramentas e instrumentos tecnológicos no sistema educacional e em suas escolas e universidades (SANDER, 1982, p. 116).

Nesse momento, o aspecto econômico se fundamenta na adesão à tecnologia, na qual essas capacidades desenvolvidas estão orientadas para a eficiência e a produtividade e sofrem a influência que preside a lógica utilitária, entendimento pelo qual essas restringem ao aspecto econômico comandar as demais dimensões da administração nos ambientes educacionais (ZOLLO; WINTER, 2002).

Tradicionalmente, a orientação política econômica da educação tem admitido o sistema educacional pela ótica econômica, cuja lógica instrumental tem se transformado, às vezes, em axioma modelador do processo administrativo acadêmico científico do *stricto sensu* no Brasil, orientação essa altamente criticada nesse ambiente acadêmico, no entanto reproduzida quase que naturalmente.

Essa orientação acentua as atuais condições econômicas e tecnológicas que requerem novas perspectivas educacionais baseadas numa nova interação entre educação, progresso tecnológico e desenvolvimento econômico (EICHERT; BAILEY, 1994, p. 107).

Essa abordagem focada no fenômeno e em seus ambientes intrínsecos e extrínsecos proporciona um parâmetro para construir um modelo compreensivo do exercício da administração na educação virtual no *stricto sensu*, capaz de tratar adequadamente a complexa trama das relações sociais de poder que surgem num determinado ambiente domínio segundo seus códigos de linguagens, normas e valores culturais. Essas considerações induzem a discussão da importância da dimensão cultural da administração da educação.

### **b) Dimensão intrínseca cultural e Pedagógica (modelos da EAD)**

A dimensão cultural, agora sob a ótica da administração na educação, envolve os valores e as características filosóficas, antropológicas e sociais dos agentes e atores que participam do sistema educacional em sua comunidade (SANDER, 1982). No entanto, essa dimensão comporta nuances e níveis, cuja característica básica é a visão de contexto que permite abarcar, compreensivamente, os mais variados aspectos da vida humana, como citado.

Por essa razão, a administração da educação será pertinente aos agentes que integram o sistema educacional e sua comunidade, na medida em que esse sistema seja capaz de refletir suas crenças e valores, suas orientações de características sociais e políticas.

Nessa perspectiva, a relevância cultural é o critério básico de um axioma da administração da educação envolvida no desenvolvimento humano. Portanto, sua administração somente será relevante à medida que sua natureza tenha capacidade de promover a “melhoria” qualidade de vida humana no sistema educacional nas universidades e sociedade. Segundo Sander,

Além da antropologia propriamente dita, a filosofia, como ciência geral dos princípios, das causas e dos valores humanos, e a antropologia, como ciência compreensiva que estuda a natureza do ser humano com suas características biológicas e culturais numa perspectiva temporal e espacial, são fontes dos elementos perenes a esse campo da administração da educação.

No vasto campo da sociologia, é a psicologia social que assume especial importância, como ciência que estuda o indivíduo e a situação social simultaneamente, através de modelos que lidam compreensivamente com a complexidade do *constructo* social e das diferenças entre os individuais.

Os trabalhos de psicologia social sobre a capacidade e a criatividade do ser humano vivendo em comunidade e os esforços científicos que visam encontrar respostas aos difíceis problemas pessoais e sociais existentes no sistema educacional e na sociedade são particularmente importantes para a administração da educação (1994, p. 26).

Portando, essa “realidade” é um processo dirigido por e para seres humanos atuando e interagindo num contexto educacional cada vez mais complexo e dinâmico. Nesse contexto, Sander (1995) explica que cabe à administração o papel de estabelecer condições que permitam a plena efetivação do ser humano para uma relevância, efetividade e eficiência administrativa pedagógica do indivíduo como sujeito no exercício do processo histórico de construção e distribuição do conhecimento para a sociedade.

Nesse sentido, a administração exerce na educação uma função mediadora que gera a forma, natureza e valor das interações educacionais para um possível modelo a ser admitido de EAD ao *stricto sensu*, que é tratada na dimensão de natureza intrínseca instrumental-pedagógica por meio da mediação tecnológica da administração da educação nos modelos da EAD neste trabalho.

### **2.2.2 A cultura organizacional burocrática brasileira**

A origem da cultura organizacional burocrática latino-americana é ibérica, trazida pelos impérios da Espanha e Portugal e reproduzida nas suas colônias (HOLANDA, 1995).

Portanto, trata-se de uma burocracia imperial, autoritária, centralizada e patriarcal, como elementos de poder clássico, citada na ideia de dominação tradicional weberiana.

Schwarcz (2001, p. 15) lembra que a vinda de uma corte europeia trouxe usos e costumes que foram simbolicamente reproduzidos, imitados e adaptados ao Brasil. Entre eles, destacam-se as comemorações suntuosas e luxuosas, envolvendo autoridades, religiosos, militares e a população, nos cortejos e procissões. O autor cita aniversários oficiais, casamentos, nascimentos, batizados, funerais, visitas ilustres, partidas de embaixadores, viagens do Imperador, entre outros motivos para comemorações. Esses simbolismos dos ritos e cerimônias oficiais foram reproduzidos, num efeito recorrente entre os nobres no império e nos agentes públicos na república espalhados pelo Brasil, que passou a ser conhecido como o País das Festas:

Nesse grande Império americano, as festas deveriam ser grandiosas e “memoráveis”, no sentido de fazer guardar na memória, misturando tempos diferentes e tipos desiguais em seu passado. Não fosse isso, não entenderíamos esse “ethos da festa”, as festas barrocas, as festas do Império e outras tantas festas que interrompem o dia a dia para imprimir, com seu porte majestoso, uma certa oficialidade. E não perceberíamos por que a agenda do Império é constantemente marcada por esses dias especiais, que lembram fatos, personagens e santos distantes e que estabelecem uma quantidade impressionante de motivos para comemorar. [...] Nada como lembrar o testemunho do reverendo norte-americano Daniel Parish Kidder, que permaneceu no país de 1836 até 1842 e, portanto, presenciou nossa brilhante procissão: “Feriados no entender dos naturais do país são aqueles dias aos quais todos os outros estão subordinados” (SCHWARCZ, 2001, p. 15-16).

As festas brasileiras contribuíram imensamente para a formação sociocultural da cordialidade brasileira. Outra herança cultural do Estado, a lembrar, é a autoridade dos títulos de nobreza concedidos aos integrantes da elite dominante do poder local provinciano. Schwarcz (2001, p. 38) explica também que era dessa maneira, a partir da distribuição generosa desses títulos e brasões, que o Império demarcava o ambiente de domínio em seu grupo e insulava os demais.

É nessa situação e dessa forma que o serviço público no Brasil foi gerado, demarcando o espaço entre os privilegiados e o restante da população. Schwarcz (2001, p. 38) demonstra bem a importância da regulação da outorgada e legitimidade da titulação.

Oficialmente, os titulares formavam o nível mais alto da nobreza imperial, mas, na prática era uma elite selecionada, sem privilégios ou pressupostos de bens materiais ou de vínculos de terra. Comerciantes, professores, médicos, militares, políticos, fazendeiros, advogados, funcionários representam e faziam representar por meio de seus brasões como os melhores em seu ramo. Sem a hereditariedade que garantia a perpetuação, era preciso provar, no ato, a importância de sua conquista. A nobreza titulada no Brasil permanecia, portanto, tão recente como a nação, tão jovem como seus monarcas.

A nobreza brasileira perpetuada no século XIX se reconfigurou e suportou a República do século XX como elite dominante do Estado herdado, do poder e domínio sobre o público e o privado. Mudam-se cargos, títulos, organiza-se o espólio do Império e as revoltas contidas. A burocracia segue se apropriando dos parâmetros vigentes e mantendo as mesmas ferramentas do sistema burocrático dominante do passado.

De acordo com Holanda (1995), o valor da estabilização na República foi o domínio da população, pela “liberdade” física, que na época reunia majoritariamente trabalhadores recém-libertos e escravos, que mal balbuciava a linguagem daqueles que os dominam, mantendo a situação original de uma grande maioria excluída sob domínio. No entanto, essa condição de “liberdade física” era necessária para consolidar a República democrática, mas não suficiente.

O investimento na ciência e na tecnologia também contribuiu na estabilização da República. Alguns institutos de pesquisas que são criados e apoiados sob controle do Governo central, em cidades como Belém, Rio de Janeiro e São Paulo, assim como obras de modernização da infraestrutura, trazem ao país pesquisadores, engenheiros, especialistas, cientistas e outros profissionais detentores de conhecimento, também necessário para estabilizar a república numa estrutura administrativa pública moderna.

Conforme Cukierman e Teixeira (2008), o Instituto Manguinhos, no Rio de Janeiro, que no início do século XX começou a receber cientistas e pesquisadores vindos da Alemanha para realizar pesquisas, dar aulas e iniciar a vida científica no Brasil, voltado para pesquisas de doenças tropicais que infestavam descontroladamente o Rio de Janeiro naquela época. Cukierman e Teixeira (2008, p. 1-2) esclarecem que na época o quadro de cientistas do Instituto – um diretor, dois chefes de serviço e seis assistentes – foram nomeações (à exceção do diretor) do Presidente da República, e as contratações de cientistas estrangeiros eram para reforço do quadro técnico no Brasil:

em julho de 1908, desembarcam no Rio de Janeiro dois professores da Escola de Medicina Tropical de Hamburgo. Stanislaw von Prowazek e Gustav Giemsa, no ano seguinte chega Max Hartmann, do Instituto de Moléstias Infecciosas de Berlim, e em 1912, Hermann Dürck para orientar os trabalhos de anatomia patológica.

Cukierman e Teixeira (2008, p. 3) explicam que os cientistas do Instituto de Manguinhos, centro de inovação científica importante, eram um *faz-tudo*:

Apesar de sua pequenez, o quadro técnico-científico derivava sua extraordinária produtividade da diversidade de suas atividades. Não havia divisão técnica entre os

trabalhos de pesquisa, de ensino e de produção, de forma que o cientista de Manguinhos era um faz-tudo. De forma que cada pesquisador ocupava-se, simultaneamente, da preparação de produtos biológicos, da investigação de um leque diversificado de temas, da orientação aos doutorandos que frequentavam o Instituto e das aulas dos cursos de especialização. Portanto, era um pessoal dotado de excepcional flexibilidade tanto na ação como na eleição de seu objeto de estudo. Dito em bom português, o cientista de Manguinhos era um faz-tudo.

Todavia, flexibilidade não é uma dádiva dos deuses, nem surge assim do nada. Uma primeira hipótese relaciona-se à compreensão da ciência local como fazendo parte das práticas culturais locais relacionadas à flexibilidade, o que, a valer a hipótese, mobiliza toda a discussão a respeito da dificuldade brasileira em adotar padrões rigorosos e formalismos rígidos. Sergio Buarque de Holanda fornece alguma indicação a respeito quando, ao tecer comentários a respeito da cidade colonial engendrada pelo português na América, uma cidade que, a seu ver, “[...] *não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza, e sua silhueta se enlaça na linha da paisagem, propõe que esta aceitação tácita dos limites impostos pela natureza seja entendida como certo tipo de realismo fundamental, que renuncia a transfigurar a realidade por meio de imaginações delirantes ou códigos de posturas e regras formais [...] Que aceita a vida, em suma, como a vida é, sem cerimônias, sem ilusões, sem impaciências, sem malícia e, muitas vezes, sem alegria*” [Holanda, 1996: 110].

Assim, o atributo da flexibilidade já viria impresso na própria configuração urbana das cidades brasileiras, como se fora um instrumento cultural sub-reptício, destinado a registrar a partir da própria retina dos filhos daquelas cidades, desde a sua mais tenra idade, um determinado padrão de comportamento diante do mundo, o comportamento flexível. Se prosseguirmos na trilha de *Raízes do Brasil*, chegaremos inevitavelmente ao conceito de homem cordial. Com esta formulação, Sérgio Buarque de Holanda procura definir o espaço de outra civilidade, a civilidade brasileira, “*de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante*”, levando-o a afirmar que “*a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o 'homem cordial'*” [idem: 146-147], expressão do “*predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal*” [idem: 146], do “*desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de convívio emotivo [...]*” [idem: 148]. Portanto, a existir o homem cordial, existirá a ciência que dele decorre, a ciência cordial?

É interessante ressaltar que a cultura da burocracia na administração da educação superior brasileira é marcada por essa multidimensionalidade do exercício das atividades e condutas dos agentes do processo educacional e científico, frente ao domínio da reprodução da cultura organizacional descrita.

Evidentemente que os acadêmicos adotam padrões e regras de métodos científicos reconhecidos e padronizados internacionalmente, enquanto outros vão pesquisar noutros países, embora muitos se adaptem e desenvolvam suas pesquisas mesclando ambos os comportamentos, demonstrando uma flexibilidade apreciável.

A cordialidade relacional de acolher, mostrar as belezas e a cultura do Brasil a estrangeiros ou mesmo entre brasileiros que visitam os diferentes estados e cidades do país é uma qualidade positiva que contribui para que outros povos admirem a capacidade relacional dos brasileiros. Entretanto, a vertente cordial que trata de viabilizar apoio a projetos, planejamentos, recursos, cargos e outras questões poder burocrático administrativo, pode não

trazer resultados simétricos ao país e muito menos à ciência, inclusive no campo administrativo da educação.

É consenso que a cultura influencia o ambiente das pessoas que nele permanecem. O Brasil não pode ser exceção. Caso fosse, essa abordagem teria outro rumo epistemológico para a ciência da Administração, já que são poucos os países que possuem em sua tradição a escravização humana na dimensão de tempo, espaço e forma ocorrida no Brasil.

A democracia não é dádiva do Estado, mas, antes de tudo, deve ser uma conduta entre os agentes em suas interações, em especial nas relações pessoais e profissionais. Sem tal exercício, existe a necessidade de reafirmação constante da democracia nos mais variados elementos tecno-burocráticos: regulamentos, estruturas, ferramentas e instrumentos de poder.

Essa necessidade reafirmação burocrática do poder assinala uma cultura democrática autônoma frágil nas interações entre os indivíduos em suas inter-relações sociais. Daí a necessidade em deixar explícita a natureza de seu valor na estrutura burocrática organizacional, justamente pela percepção de sua ausência.

Tal representação de poder na estrutura burocrática é tão significativa intrinsecamente que Holanda (1995, p. 78) defende que as transformações mais ousadas nas estruturas organizacionais teriam de ser superficiais e artificiosas, senão seriam prontamente rejeitadas. Será assim também na adesão de tecnologia de EAD que possam se admitidas pela estrutura burocrática organizacional do *stricto sensu*? E com isso uma reconfiguração sócio-econômica-educacional surgir dessa adesão aos ambientes virtuais nas universidades com o Governo e a sociedade.

Portanto, visitar o autor é essencial diante de sua perspicácia para perceber a imaturidade ou mesmo ignorância da resistência no Brasil, nas suas instituições e nos sistemas nacionais. O autor complementa que essa raiz do conflito entre a tradição e a mudança está ainda presa na lógica do ambiente temporal de escravização das pessoas no Brasil:

A própria instabilidade das novas fortunas, que ao menor vento contrário se desfaziam, vinha dar boas razões a esses nostálgicos do Brasil rural e patriarcal. Eram dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como o racional se opõe ao tradicional ao abstrato o corpóreo e sensível, o cidadão cosmopolita ao regional e paroquial, a presença de tais conflitos já parece denunciar a imaturidade do Brasil escravocrata para transformações que lhe alterassem profundamente a fisionomia (HOLANDA, 1995, p. 82).

Usando a visão do autor para atualidade, numa divisão do ambiente como se existissem “dois mundos” não relacionados, um físico e outro virtual. Nela, a presença do conflito já demonstra a forma “imatura” da adesão de tecnologia nas estruturas

organizacionais burocráticas na administração da educação, uma vez que o ambiente cibernético tecnológico de interação social está posto, mas ainda carente de estudos que apontem domínios e tendências sobre as consequências de tais interações virtuais.

Motta colabora, esclarecendo

que, enquanto estruturas de dominação, as organizações burocráticas contêm em si um conflito latente, e para abafá-lo todas as instâncias são manipuladas. Isso quer dizer que há mecanismos econômicos, políticos, ideológicos e psicológicos utilizados para a neutralização do conflito (1990, p. 48).

No entanto, balizar a compreensão dessas transformações e instabilidade organizacional advinda da interação cultural é de complicada explicação das suas consequências para administração da educação no ambiente virtual no *stricto sensu*.

### ***2.2.3 A estrutura científica universitária e o estamento burocrático na administração no Brasil***

Percebeu-se anteriormente que na cultura das relações sociais no Brasil há eixos de conflito pelo poder – um que estimula avanços e inovações e outro que busca manter e conservar as relações sociais, econômicas e políticas tradicionais. Essas forças são as raízes da tensão que recriam barreiras que contêm as transformações da adesão às tecnologias na administração da educação, sustentando os fundamentos tradicionais, até que se esclareça quem domina os instrumentos da estrutura da administração da educação, quem a regula e a qual grupo político deve favorecer.

Portanto, os fundamentos tradicionais da administração pública brasileira proporcionam um ambiente burocrático confortável e sólido para o poder, capazes até de ser regulados por diferentes grupos de interesse políticos, econômicos, profissionais e até mesmo familiares.

Faoro, em suas análises sobre a administração pública, mostra o papel da burocracia administrativa na cristalização desse sistema:

O estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira. No campo econômico, as medidas postas em prática, que ultrapassam a regulamentação formal da ideologia liberal, alcançam desde as prescrições financeiras e monetárias até a gestão direta das empresas, passando pelo regime das concessões estatais e das ordenações sobre o trabalho. Atuar diretamente ou mediante incentivos serão técnicas desenvolvidas dentro de um só escopo. Nas suas relações com a sociedade, o estamento diretor provê acerca das oportunidades de

ascensão política, ora dispensando prestígio, ora reprimindo transtornos sediciosos, que buscam romper o esquema de controle (2000, p. 740).

Essa situação permeia a organização da sociedade brasileira, principalmente na relação com domínio do Estado. Os sistemas nacionais e constitucionais em áreas como a saúde, educação, segurança e assistência social, entre outras, são definidos por Faoro, levando a compreender que as ações desencadeadas que retratam uma visão transformadora dessa realidade enfrentarão diversos obstáculos, principalmente burocráticos patrimonialistas.

Nunes (1997;2003) lembra as tentativas modernizantes nos primeiros anos da Era Vargas, início da década de 1930, quando ocorreu a criação de agências e regulamentos, assim como a prática do insulamento burocrático, numa tentativa de criar um ambiente, ao menos um núcleo de profissionalismo no serviço público brasileiro, a princípio com bons resultados no Itamaraty, profissionalizando a política exterior e também buscando instituir um sistema de mérito.

Esses avanços citados pelo autor para um processo da modernização do estamento burocrático brasileiro iniciada há cem anos foram repletos de sobressaltos, golpes, planos econômicos e acordos internacionais, que ainda dificultam a adesão de novos instrumentos para o avanço social, mantendo a difusão do conhecimento e da riqueza nos parâmetros domínio do passado (NUNES, 1997; 2003).

Este processo foi marcado pela descontinuidade democrática e pela transformação das práticas autoritárias, correntes de Governo e suas agências partidárias, nas quais o insulamento, a pessoalidade e o corporativismo na administração pública criaram uma estrutura protetora em que a impunidade e a responsabilização do Estado pelo exercício do poder “erros e injustiças” de seus agentes e servidores públicos transformaram o ambiente burocrático da administração em “balcão de negócio”, numa peculiar interação cordial entre o público e o privado, e o tecnológico-meritocrático (NUNES, 1997; 2003).

Então, o arcaico e o moderno estão presentes na pós-moderna relações administrativas e educacionais nas organizações no Brasil, daí a importância da inserção das dimensões substantivas humanistas na análise das estruturas organizacionais pós-modernas.

Portanto, o modelo da análise do Estado tradicional como extensão da família rural está ultrapassado e precisa ser atualizado, num novo saber tecnológico que se incorpora à administração e, tradicionalmente, brota como necessidade histórico-cultural.

A difusão de correntes teóricas como o contingencialismo, o neoinstitucionalismo, a teoria crítica e a abordagem pós-moderna estão contribuindo para aumentar a

qualidade de nossa produção acadêmica, uma vez que pluralizou o debate, tornando-o mais matizado e consistente. No entanto, se não dialogarmos criticamente com essas abordagens, persiste o risco de continuarmos como seguidores e reprodutores. A imitação, de fato, impede a criação de teorias capazes de interpretar o mundo que nos circunda e de gerar soluções que transformem a realidade existente. Para desenvolver a Administração como campo do conhecimento, é fundamental criar um saber teórico próprio, que recrie e utilize os conteúdos analíticos disponíveis para examinar os fenômenos organizacionais locais.

Este saber deve evoluir com a apropriação “esclarecida” do conhecimento desenvolvido no exterior e com a realização de trabalhos de desenvolvimento teórico e empírico (PAULA, 2001, p. 3).

Tal situação da interação a distância, em especial na pós-graduação *stricto sensu* em administração no Brasil, pode contribuir para atualizar e dar outra fisionomia ao exercício da administração da educação no Brasil em tempos de virtualidade mundial, de forma a colaborar na construção de um país dinâmico e fortalecido frente à ordem mundial, país que pode se apresentar capaz de influenciar, o saber, tecnologicamente e cordialmente engajado em outros países. No entanto, Nunes esclarece que

O organismo público era paradoxal, porque combinava insulamento burocrático com tentativas de institucionalização do universalismo de procedimentos [...] Mas o DASP possuía outra face: o papel de conceber e analisar criticamente o regime autoritário. Como tal, implementou o insulamento burocrático e desempenhou várias funções antagônicas ao universalismo de procedimentos que ele próprio defendia, como agente de modernização (NUNES, 1997; 2003, p. 53-54).

É uma oportunidade para os brasileiros, que através da identidade da Administração brasileira podem e devem propor novos papéis aos agentes educacionais na produção e difusão do conhecimento, na qual mérito será a capacidade de interação acadêmica, científica e tecnológica. Frederick, Ikeda e Duranti (2012) esclarece a necessidade de reformas junto ao papel e carreira educacional universitária atual dos seus agentes.

A carreira docente em nível universitário dá ênfase à produção acadêmica e menos reconhecimento à qualidade docente. Some-se a isso um quadro geral de baixos salários oferecidos aos professores, apesar das exceções, e forma-se todo um contexto propício para atividades fora do padrão acadêmico de responsabilidades (FREDERICK; IKEDA; DURANTI, 2012, p. 12).

A conectividade da academia com a realidade contextual mundial, nacional ou local, em que se inserem as universidades e centros de formação superior, colabora para fundamentar e aprimorar tanto o exercício da administração da educação quanto a ciência da Administração, num debate que transcende a questão do papel do agente no ambiente burocrático de atuação educacional acadêmica entre o professor e o aluno. Tal ênfase aproximará também a atuação do docente na estrutura administrativa educacional no ambiente da EAD.

O professor que não se mantém conectado com a realidade do mercado, intitulado de “institucionalizado”, não tem ideia de que tipo de profissional está preparando para o mercado. Peacock (2005) propõe que os professores realizem períodos de “residência” (ou estágio) em empresas, como uma forma de mantê-los próximos da realidade do mercado, o que traria benefícios tanto para os professores, como para os alunos e também para as empresas. Porém ressalta o papel importante das escolas, que deveriam fomentar a iniciativa da “residência”, através do reconhecimento dessa prática no plano de carreira docente. A prática de períodos de residência também é defendida por Bost e Haddad (1996), como uma ferramenta efetiva para melhorar as habilidades docentes frente à realidade de mercado (FREDERICK; IKEDA; DURANTI, 2012, p. 8).

Esse debate profissional meritocrático também avança na EAD, embora sem a fluidez capaz de enfatizar que a realização de trabalhos de consultoria e treinamentos corporativos, também chamados *in-company*, que igualmente também possa contribuir para construir uma ciência aplicada numa experiência prática no mundo das empresas, conforme observam Frederick, Ikeda e Duranti (2012, p. 8).

Essa afirmação demonstra a necessidade da criação e desenvolvimento de conhecimentos em outros ambientes educacionais, diferentes de um ambiente de sala de aula tradicional.

É possível, portanto, compreender a empresa corporativa como outro ambiente, que pode proporcionar também outra forma de interação do ambiente educativo instrumental administrável, nesse caso um ambiente empresarial conectando a natureza das dimensões administrativas educativas no desenvolvimento do conhecimento e resolução de problemas aplicados na sociedade.

Tais questões da administração da educação pode proporcionar uma interação multimeios (dentro e fora do domínio da universidade), que, no campo da administração, envolve mais do que o trabalho de professores e pesquisadores da academia.

Atividades de natureza instrumental e processos profissionais de consultoria e assessoria, tanto no setor governamental quanto no privado, devem ser levados em conta na possível nova estrutura da administração da educação, uma vez que podem ser trabalhados baseados no conhecimento e troca de experiências interacionais que, conectados ao ambiente administrativo educacional formal, integrariam a “sala de aula” nas dimensões extrínsecas da administração da educação, capazes de criar novos *links* para os conhecimentos.

No entanto, é preciso vontade política por parte dos agentes e de cada universidade para trabalhar na solução de conflitos de poder, domínio e legitimidade surgidos dessa forma de interação no desenvolvimento do conhecimento na administração da educação em ambientes virtuais. Frederick, Ikeda e Duranti explicam que

São muitas as forças que influenciam o comportamento dos diversos atores, remuneração, carreira, oportunidades de mercado, sistemas de avaliação docente, habilidades, motivações intrínsecas, qualidade do ensino, entre tantas outras. Em essência, a questão é com que motivação intrínseca os professores buscam atividades fora do padrão acadêmico de responsabilidades?

Existe uma grande diferença de contribuição quando o professor coloca-se como meio para uma contribuição legítima à sociedade, ou quando o professor coloca a universidade como meio para atingir ao máximo seus objetivos pessoais. Com essa perspectiva pode-se imaginar que existam então dois padrões de atitude possíveis (2012, p. 9).

Assim, o insulamento das universidades é uma estratégia necessária de proteção utilizada pelos agentes para o “distanciamento” da Sociedade, contribuindo para cristalizar a formação de estamentos sociais. Este “distanciamento” nos remete também aos fundamentos tradicionais: suas tradições, usos, costumes e condutas autoritárias, uma vez que, para o bom funcionamento do *status quo* dominante, eram imprescindíveis “dois mundos”.

A suposta dicotomia em relação à adesão as ferramentas tecnológicas não podem ser negadas diante dessas fronteiras de poder que criam “mundos”, e dificulta o desenvolvimento das conexões fora do seu domínio de interesse.

A EAD no *stricto sensu* pode contribuir para aprofundar a *alteração na fisionomia* do Sistema. Nesse sentido, para trabalhar com essa temática do ensino superior, foi necessário abordar um contexto da administração educacional, trazida pela obra de Sander.

A administração da educação no Brasil, tanto no setor oficial como no setor privado confessional ou não confessional, está inserida no contexto da administração pública e no âmbito da problemática científica e tecnológica geral do País. Esse pressuposto é um corolário natural do fenômeno da interdependência entre educação e sociedade, no sentido de que o setor educacional do País é uma unidade integrante do sistema social brasileiro, nesse sentido, muitos aspectos da prática educacional e de sua administração são compreendidos na medida em que forem estudados no contexto evolutivo da sociedade, como um todo e do setor público em particular. Isto é tanto mais válido quanto maior for a interdependência entre a educação e os grandes processos da sociedade – a economia, a política e a cultura. Nessa síndrome de interdependências, a administração pública, ao mesmo tempo em que deve buscar a racionalidade global que a atual conjuntura econômica nacional no contexto das dificuldades internacionais exige, deve também prever a necessária autonomia da administração da educação para que esta tenha condições para preservar a própria missão especializada do setor educacional no seio da sociedade (SANDER, 1982, p. 7).

Daí a importância em observar agentes envolvidos diretamente envolvidos na administração da educação para o *stricto sensu* em Administração no Brasil, contribuindo para identificar conexões e desconexões da conduta dos agentes referente à ideia da adesão tecnológica nesse nível educacional.

### 2.3 A interação virtual, estruturas e modelos de EAD

Há vários modelos e correntes em EAD, no entanto optou-se neste trabalho por apresentar diferentes abordagens, naturezas e definições conceituais em EAD e as respectivas bases do pensamento a partir da 5<sup>o</sup> geração. Os modelos, em geral, propõem formas de processos educacionais em determinadas dimensões estruturais para a administração educação. Isso através de interações virtuais mediadas por tecnologia, tecnologias essas já disponíveis para aplicação ao *stricto sensu*.

Os modelos de EAD estão mais consistentes e interagindo com os “modelos tradicional” ao mimetizarem a forma de interação habitual dos professores e alunos.

A concepção de linguagem e interação de Peters (2001) refere-se aos modelos de EAD como uma interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes, portanto refere-se a um diálogo, onde e como o fenômeno educacional ocorre.

Segundo Bini (2002, p. 24), o professor precisa ser congruente e o código de interação também, ou seja, suas ações devem estar de acordo com o que fala e expressa fisicamente mediante seu corpo, seu olhar, seja presencialmente ou virtualmente através da interação digital: *e-mail*, fóruns, *chats*, videoconferência etc., recriando um ambiente de aprendizagem mediado pela tecnologia.

A forma, o tempo, a linguagem como se responde a um *e-mail* ou se participa de um *chat* é significativa no processo de interação estudante/professor. Para Moore (1993) *apud* Peter:

Um diálogo é direcionado, construtivo e é apreciado pelos participantes. Cada uma das partes presta respeitosa e interessada atenção ao que o outro tem a dizer. Cada uma das partes contribui com algo para seu desenvolvimento e se refere às contribuições do outro partido. Podem ocorrer interações negativas e neutras. O termo diálogo, no entanto, sempre se reporta a interações positivas. Dá-se importância a uma solução conjunta do problema discutido, desejando chegar a uma compreensão mais profunda dos estudantes (PETERS, 2001, p. 73).

A palavra “diálogo” vem do grego e se refere à conversa entre dois, preconizando uma construção positiva de ideias entre duas pessoas. Ao tentar esclarecer as interações positivas, Bini (2002, p. 26) explica que ouvir, falar, olhar, sentir, cheirar e degustar são linguagens neurológicas e que professores eficazes aprendem a dominar o diálogo em cada uma das linguagens específicas, gerando harmonia com o aluno. Quando não há sintonia, é como se cada um estivesse em lugares/espços mentais diferentes e, havendo sintonia, há harmonia e, conseqüentemente, a excelência na interação, o que gerará no aluno um *rapport*, que “é a

qualidade de relacionamento que resulta em confiança e responsabilidade do educar, sendo essencial para a boa comunicação” (O’CONNOR, 2003, p. 2), ou seja, o docente estará congruente e o discente irá perceber esta congruência da interação, seja ela “presencial” ou “virtual”.

Essas condições geram interação com os propósitos educacionais é aproximada à ideia das pré-condições de alinhamento estratégico em TI: responsabilidades e papéis, processos e comunicação (WEILL e ROSS, 2010). Tais interações podem levar a um ambiente virtual alinhado às estruturas e processos de aprendizagem em EAD, podendo ser capaz de promover um *rapport*.

E como se constrói um *rapport*? Segundo o autor, é “tendo interesse genuíno em outra pessoa. Sendo curioso quanto a quem é e como pensa. Estando disposto a ver o mundo a partir do ponto de vista da outra pessoa” (O’CONNOR, 2003, p. 46).

Tal construção se remete a um modelo mental de ensinamentos milenares, isto é, desenvolver em cada um o respeito, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro, para sentir e conhecer as suas necessidades, seus limites e o espaço/lugar/tempo mental no ambiente em que “vive”, nesse caso o estudante/usuário/cientista numa interação educacional virtual.

Para tanto, é fundamental que o professor goste de ensinar, de sua profissão e tenha orgulho de contribuir para o sucesso ou iluminação de seus alunos. Somente assim a possibilidade da interação se constrói. Contudo, acontece um desvirtuamento no exercício da profissão, pois:

[...] a aprendizagem não é a mesma coisa que educação. Educação descreve os resultados da aprendizagem e é frequentemente testada através de exames. A origem da palavra advém do latim *educere*, significando extrair, tirar. Educação diz respeito a professores retirando os recursos e capacidades dos alunos em linha com a pressuposição da Programação Neuro Linguística de que todos têm todos os recursos de que precisam, ou podem adquiri-los (O’CONNOR, 2003, p. 28).

Para que a administração da educação possa acontecer em ambientes de interações educacionais virtuais, é necessário que os professores reaprendam como o cérebro de seus alunos funciona, num ambiente de espaço e tempo virtual, e quais suas necessidades para aprender em tal ambiente virtualmente e se desenvolver acadêmica e cientificamente, pois, como afirma Bini (BINI, 2002, p. 31), “aprender como o cérebro funciona é o segredo para todos os problemas de aprendizagem”.

A dificuldade dessa abordagem de interação virtual, estruturas e modelos para a EAD está em reaprender a “falar”, o código, em cada uma das linguagens específicas e signos

necessários para a interação científica no ambiente educativo virtualizado, para que esse novo modelo de educação a distância possa ser capaz de gerar o *rapport* interação entre o orientando/orientador na estrutura administrativa da educação em seu processo para o *stricto sensu*, com o propósito de criação de um ambiente capaz de gerar e desenvolver o conhecimento através de tais instrumentos da EAD.

Os códigos de interação são importantes neste trabalho devido ao tipo da linguagem utilizada por cada grau da estrutura e modelos da EAD, em que cada código ou instrumento pedagógico é subordinado a uma natureza e dimensão da Administração da Educação (SANDER, 1994).

### ***2.3.1 Estruturas e modelos da EAD contemporânea para administração da educação***

Para expor as estruturas na administração da educação em ambientes virtuais, optou-se por abordar modelos e construções conceituais em EAD e suas respectivas formas de pensamento que sugerem formas estruturais de natureza substantivas e instrumentais dos processos para um possível modelo de administração da educação (SANDER, 1982).

Cada um dos modelos possui sua natureza na administração de estruturas educacionais que sugerem propósitos no seu exercício na sociedade, sejam elas instrumentais (pedagógicas e econômicas), relacionadas ao ambiente do trabalho, regulação e controle, e substantivas (culturais e políticas), relacionadas à transação e à interação dos agentes no ambiente educacional (SANDER, 1995).

Essa compreensão da amplitude social e estrutural desses modelos e propósitos educacionais é essencial para perceber o papel da administração na educação para o *stricto sensu* e quais suas naturezas e estruturas e abordagens em EAD capazes de suportar tal interação, numa visão do que seria conveniente, admissível ou até mesmo desejável para ser “computável” perante o ambiente de poder burocrático organizacional atualmente vigente na comunidade acadêmica nacional e mundial.

Nessa perspectiva, serão apresentados sete modelos e suas características principais perante a estrutura organizacional burocrática na administração da educação: Educação à Distância e o Processo Industrial de Otto Peters (2001); Comunicação e Controle do Aluno de Garrison (1987); Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem de Keegan (1996); Ensino na Educação a Distância de Holmberg (2001); Ensino Tridimensional da Educação a Distância de Verduin e Clark (1991); Distância Transacional e a Autonomia do Aprendiz de Michael Moore (1996); e Conectivismo Social de George Siemens (2004) e McCraw (2012).

Esses modelos abordados têm o propósito de demonstrar a amplitude da autonomia diante da natureza das estruturas burocráticas da administração educacional virtual na busca de suas formas de interações e seus pressupostos, que possuem o caráter de orientar a abordagem estruturalista de poder no *stricto sensu*, com o propósito de sintetizar os modelos conceituais de pensamento desses autores e explicitar qual a forma de aplicação de cada um desses modelos na administração educacional virtual. Essas relações são reunidas no Quadro 3.

A apresentação de seus pressupostos tem caráter de orientar a abordagem e disponibilizar uma síntese de como pensam esses autores, qual a implicação de cada um desses modelos que dão suporte a um tipo específico de estrutura organizacional de poder sobre *o que é e para que serve* a EAD em cada contexto. De posse desse entendimento, segue a apresentações dos modelos e estruturas de EAD.

### ***2.3.2 Modelo funcionalista da administração da educação em EAD***

As correntes de EAD de interesse nessa pesquisa surgiram na metade do século XX com o incremento dos meios de transportes e de comunicação, denominada de 5ª geração da EAD. Essa geração, segundo Moore e Kearsley (2007), teve início na década de 1990 com a expansão da internet, que busca proporcionar uma maior interação entre estudantes e professores, integrando diversas mídias, numa única plataforma tecnológica de ambiente virtual da educação.

A partir dos anos 1980, foram difundidas publicações da Teoria do Processo Industrial de Peters (1993), na Alemanha, estabelecendo a discussão em torno dos modelos teóricos originários da economia e da sociologia industriais, pelos quais estaria a EAD baseada em seus pressupostos, tanto no que diz respeito às suas estratégias organizacionais quanto na organização e divisão do trabalho, influenciando a produção de seus instrumentos e a natureza das ferramentas de interação didática e pedagógica para a comunidade.

Para o autor, o modelo da EAD é um produto do sistema de natureza econômica e da sociedade industrial e tecnológica em que vivemos, comparando o processo de interação educacional existente no processo instrumental de produção industrial e seu conjunto de características e ferramentas que igualmente surgem na administração da educação, tais como a produção em massa, a divisão do trabalho e a mecanização balizada na dimensão funcionalista da estrutura teórica da administração advinda do fordismo e pós-fordismo, ou

seja: racionalização, planejamento, formalização, estandardização, mecanização, divisão do trabalho, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização. Portanto:

A EAD é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação (PETERS, 1993, p. 57).

Assim, o Sistema Educacional cede à natureza do poder político-econômico do processo industrial, mimetizando e balizando os modelos na reprodução e divisão do trabalho para as reivindicações do mercado, alinhando interesses num método racionalizado.

No entanto, a EAD segue mantendo a natureza e pressupostos vigentes no sistema educacional tradicional, no sentido cognitivo industrial da construção do conhecimento, sendo apenas na ideia de Peters (1993) é um instrumento de domínio e controle nas interações administrativas educacionais através do uso da Tecnologia da Informação (TI).

Seguindo a ideia de Peters (HARDT e NEGRI, 2001), colaboram ao esclarecer que a indústria da comunicação desempenha papel fundamental na legitimação do Império e é um mecanismo importante na regulação da sociedade. Há a necessidade de se investigar as articulações entre a mídia de negócios, as corporações e as escolas de administração, pois produzem e propagam o saber administrativo.

O entendimento do aumento das iniciativas em EAD respalda a visão desse autor, inclusive no contexto acadêmico de EAD, marcado em parte pela inércia estrutural das universidades brasileiras de contexto público, que, mesmo sendo pioneiras nas experiências em EAD, mantêm limitações culturais a adesão aos modelos de interações em ambientes virtuais, ao questionar a relevância e efetividade do modelo industrial na administração da educação, em qualquer ambiente educacional.

Numa mesma corrente de pensamento, Garrison e Shale (1987) consideram que o processo de aprendizagem implica em uma interação tecnológica comunicativa com o professor. E, como os professores e alunos se encontram separados, é preciso uma comunicação bidirecional, que, na visão dos autores, é indispensável para o uso da tecnologia ao apoiar a transação educativa. Para eles, a EAD e a TI são inseparáveis, priorizando a evolução tecnológica e social das mídias.

No entanto, essa posição defendida pelos autores Peters e Garrison foi criticada por autores ingleses e australianos, defensores da necessidade de buscar caminhos e modelos que transpusessem aqueles baseados nos axiomas da sociologia industrial (RUMBLE, 1995;

STEVENS, 1996). Nesse sentido, pode-se afirmar a existência de duas orientações teóricas predominantes no terreno da administração educacional para EAD nos anos de 1980. A primeira corresponde a um modelo tradicional instrumental da administração na educação; a segunda, a uma proposta mais substantiva e autônoma, “aberta”, pretensiosamente colocada como melhor adaptada às novas exigências sociais de interação na pós-modernidade organizacional, mesmo em dimensões divergentes. Contudo, essas orientações teóricas coexistem há décadas dentro de uma agenda do capitalismo estruturalista.

Entretanto, a partir das transformações políticas e econômicas que ocorrem na sociedade, essas orientações são mais solidamente questionadas e percebidas “como uma ameaça às qualidades menos tecnocráticas e mais humanistas, vislumbradas como possíveis a partir das teorias da pós-modernidade e de modelos pós-fordistas de organização industrial” (BELLONI, 2003, p. 11).

A partir daí, muitos daqueles que se dedicam a estudar a EAD têm entendido que sua natureza, propósitos e estratégias deveriam ser redimensionados ou reposicionadas em função de análises e críticas aos pressupostos substantivos dos paradigmas pós-modernistas das estruturas dominantes de poder, cuja orientação é debatida nas ciências sociais aplicadas pela administração da educação na sociedade.

### ***2.3.3 Modelo estruturalista da administração da educação em EAD***

No modelo funcionalista anterior, é possível identificar a forma mecânica ferramental tradicional das estruturas organizacionais, no entanto, segundo Silva (2003, p. 58), “os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade na virtualidade, no ciberespaço, na teoria da comunicação e controle dos alunos e em outros espaços”. Para Silva é possível identificar três facetas na interação:

- 1) participação-intervenção: participar não apenas respondendo sim ou não, mas significando, modificando e transmitindo mensagem;
- 2) bidirecionalidade-hibridação: processo comunicacional com produção conjunta e cocriação entre emissor e receptor;
- 3) permutabilidade: comunicação em múltiplas redes articulatórias de conexões, com liberdade de troca, associação e ressignificação (SILVA, 2003, p. 63).

Nesse cenário estruturalista da administração da educação em EAD, a natureza dimensional mais substantiva ganha foco e passa a ocorrer aquilo que Silva (2003) explica

como a transposição da lógica baseada na transmissão para a lógica da comunicação baseada na interatividade do processo para administração na educação.

Tal transposição provoca a busca por novas formas, estratégias, estruturas e modelos mais flexíveis das usadas no modelo anterior funcionalista, que orienta seu planejamento organizacional para uma estrutura unidirecional. Esse ambiente educacional se aproxima dos axiomas da Teoria de Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem de Keegan (1996).

Para esse autor, as bases da estrutura da EAD são semelhantes às da Teoria Geral da Educação. Keegan (1996) salienta que esses modelos da EAD não se caracterizam pela comunicação interpessoal, mas sim pela “separação”, quer no tempo, quer no espaço, da ação de ensino/aprendizagem. A relação dos materiais/instrumentos/ferramentas de aprendizagem com a aprendizagem é aspecto fundamental pedagógico no processo da administração da educação aplicado ao ambiente dessa estrutura acadêmica, no seu todo.

Para Keegan (1996), o aspecto essencial situa-se no ato de aprendizagem para o qual é necessário criar e planejar previamente instrumentos e meios para uma ação comunicativa interpessoal produtiva, sendo que esse aspecto reintroduz a EAD numa visão estruturalista da programação neurolinguística aplicada aos próprios instrumentos “à linguagem” nesse modelo de aprendizagem.

Numa corrente mais próxima dos conceitos apresentados anteriormente, a Teoria do Ensino na Educação a Distância de Holmberg (1985) destaca também a análise da estruturalista dos modelos da EAD, que realça a “*interpersonalização*” do processo da administração da EAD. E usa o termo “comunicação não contínua” para descrever a comunicação existente nos instrumentos pedagógicos quando professor/aluno estão separados pelo ambiente virtual no tempo e espaço, durante o processo de aprendizagem.

Como Morgan (1996), ele atribui também grande importância à “autonomia” do aluno durante o processo de formação, afirmando que um dos grandes objetivos das estruturas nos modelos de EAD é proporcionar aos alunos uma autonomia total, quer em termos de motivação, quer de autoestudo e/ou aprendizagem autodirigida.

A perspectiva estruturalista da Teoria Tridimensional da Educação a Distância de Verduin e Clark (1991) não limita abertamente a noção de “distância” nos modelos da EAD, e considera como característica definitiva da EAD a “separação” física espacial do ambiente de aprendizagem entre professor-aluno. O modelo desses autores baseia-se em três aspectos básicos das estruturas de aprendizagem:

- 1) O diálogo como suporte fundamental para o aluno. Este suporte pode consistir quer em instruções para realização de tarefas, quer apoio emocional e motivacional;

- 2) Estrutura e especialização: chamando a atenção sobre a estrutura da matéria e as implicações resultantes, tanto para o ensino como para a aprendizagem; e
- 3) Competência e autodireção geral: o papel do aluno varia de acordo com a aprendizagem que se pretende alcançar (educação autodirigida) (VERDUIN; CLARK, 1991, p.13).

Nessa corrente estruturalista da EAD, há a tentativa de transpor a ideia tradicional de “distância” física cartesiana para uma abordagem estruturalista burocrática focada no código, na linguagem e em suas características de interação cognitiva apoiada numa dimensão substantiva de natureza de outros signos culturais, sociais e estruturais de interação virtual no diálogo, relevância e efetividade do ambiente extrínseco administrativo educacional.

### ***2.3.4 Modelos autônomos da administração da educação em EAD***

#### *2.3.4.1 Teoria da Distância Transacional e a Autonomia do Aprendiz de Michael Moore e Kearsley*

Moore (1973), Moore e Kearsley (2007) analisam as dimensões extrínsecas da administração da educação na EAD, a da “distância transacional”, mais abrangente e substantiva do que a simples distanciação geográfica e a “autonomia do aluno”.

Em relação à primeira dimensão, salientam que as características “especiais” educativas surgem justamente devido ao afastamento físico entre professor e aluno, que “obriga” a um conjunto de procedimentos distintos do tradicional, quer em nível de ensino ou de aprendizagem no processo administrativo.

Portanto, o modelo da EAD, devido a esse afastamento existente, necessita de um ambiente de natureza mais relevante, e o modelo da administração da educação necessita de uma interação educacional substantiva e multidimensional não tradicional

Em relação à segunda dimensão, diretamente relacionada com a primeira, Moore explica que há uma necessidade dos modelos de EAD promoverem uma maior autonomia do aluno, durante todo o processo administrativo educacional, muito próximo ao que seria educação autodirigida.

A proposta inicialmente feita por Michael Moore (Learner autonomy: The second dimension of independent learning, 1972; Towards a theory of independent learning and teaching, 1973; Learner autonomy: The second dimension of independent learning, 1972; Independent study, 1980) e sustentada, posteriormente, por Charles A. Wedemeyer (1981) *apud* Diehl (2013), fundamenta-se no fato de que:

- 1) A grande maioria dos estudantes que frequentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte-se do pressuposto que são independentes, autorresponsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir se querem ou não estudar, também são capazes de decidir “como estudar”;
- 2) As instituições de ensino não apoiam em demasia o estudante e incentivam seu autodidatismo (MOORE, 1972 *apud* DIEHL, 2013, p. 15).

Esses autores compreendem a autonomia como “*la medida en que el estudiante de un programa educacional puede determinar la selección de objetivos, los recursos y los procedimientos de evaluación*” (ARETIO, 1997, p. 16).

Trata-se, inicialmente, de uma teoria em que o processo de ensino e aprendizagem está centrado no estudante e a educação é entendida como processo de caráter fundamentalmente individualizado, na qual pessoas adultas têm capacidade para decidir sobre sua própria aprendizagem e a maneira de conduzi-la. Entretanto, será que o indivíduo, por ser adulto, é autônomo e capaz de gerir sua vida e sua educação? E isso poderia causar alterar o *locus* do poder? E conseqüentemente o papel da universidade, professores, cientistas, profissionais e alunos numa sociedade científica de interação hipoteticamente “aberta” ao conhecimento?

Compreende-se que seu “passado de estudante”, marcado por experiências da administração da educação tradicional de natureza instrumental não educativas (cópias, repetição, passividade, obediência etc.), contribuiu para cristalizar hábitos funcionais e o não desenvolvimento de um “método de estudo” próprio e autônomo.

Trindade (2008) esclarece que pouco se sabe sobre como o adulto aprende, como se dá sua “autoaprendizagem” e como estuda. As teorias psicológicas da aprendizagem que influenciam teorias e práticas pedagógicas têm estudado na maioria das vezes as crianças.

A experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o Modelo Pedagógico é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto o modelo andragógico é sobretudo “autônômico” e autodirigido (TRINDADE, 1992 *apud* BELLONI, 1999, p. 31).

Freire (1987;2010)foi um dos pioneiros que se debruçou sobre a educação do estudante adulto, desenvolvendo teoria e proposta pedagógica. Os professores espanhóis Antônio Corral Íñigo e J. L. Harcía Llamas, do Departamento de Psicologia da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), da Espanha, e o francês Gerard Malglaiive vêm realizando também estudos neste campo.

Os últimos estudos de Piaget (1999) *apud* García (2002), identificam e contribuem ao trazer contribuição no que diz respeito a métodos para formação de adultos. No entanto, expõem que há necessidade de desenvolver instrumentos voltados para o adulto, de “modelos andragógicos”, com modelos ativos e baseados no princípio da autonomia, numa tentativa em transpor modelos behavioristas e instrucionais burocráticos industriais voltados ao utilitarismo racional.

A outra contribuição na discussão em relação ao conceito da “distância”, coloca em foco, como fizera Peters (2004), os aspectos psicológicos e pedagógicos, ao invés dos elementos físicos e geográficos, percebendo-se que a distância física deveria ser percebida não como obstáculo, mas como um ambiente a ser explorado e desvendado.

Já Moore (1993, p. 22-38) cunharia a Teoria da Distância Transacional, utilizando esse conceito para representar a dinâmica existente entre a estrutura da administração da educação dos cursos em EAD, o diálogo (professor-tutor-aluno), os instrumentos e ferramentas midiáticas de interação e a autonomia do indivíduo no processo de interação a distância:

A extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É essa variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional [...] Em programas mais distantes, onde menos ou pouco diálogo é possível ou permitido, os materiais didáticos são fortemente estruturados de modo a fornecer toda a orientação para o viés ou propósito do curso [...] Por conseguinte, em programas muito distantes, os alunos precisam se responsabilizar por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de estudo (MOORE, 1993, p. 25).

Então, Moore (1993, p. 23) esclarece que, quanto maior for essa Distância Transacional, mais o aluno exercerá esta autonomia. O autor ainda identifica que há uma correlação entre a “Distância Transacional”, as estruturas dos modelos em EAD e a autonomia deseja ao aluno, ou seja, quanto mais instrumental, estruturado e burocrático, maior a Distância Transacional, menos ou nenhum diálogo.

Segundo essa teoria, admite-se que há uma relação entre a natureza das interações, instrumentos midiáticos e a estrutura política, cultural e burocrática organizacional na administração da educação em EAD, como se uma determinasse a outra. Essa relação é representada no Quadro 2 e na suposta dicotomia das dimensões citadas por Sander (1982).

#### 2.3.4.2 Teoria do Conectivismo Social de George Siemens

A teoria mais recente sobre o ambiente educacional virtual é a teoria do Conectivismo Social. Siemens (2003), no seu estudo denominado “*Learning Ecology, Communities, and*

*Networks: Extending the Classroom*”, manifestava preocupações acerca de uma interação simbiótica entre “dois mundos” virtual e o físico; o mundo do trabalho e o educacional formal e informal de contínua e permanentemente conectada.

Essa nova “ordem” institucional conectivista educativa pode, em geral, parecer alheia às estruturas burocráticas tradicionais e ainda não causou constrangimento significativo no processo na educação formal no mundo. Então essa teoria expõe o embrião de uma nova abordagem de acesso conhecimento e da aprendizagem e, conseqüentemente, gerará conflitos de natureza política e cultural nas estruturas burocráticas organizacionais de poder, geralmente insulamentadas sob domínio Estado. Siemens observa que:

O que sabemos é menos importante que a nossa capacidade de continuar a aprender mais. As conexões que fazemos (entre *communities* especializados / *bodies* individuais de conhecimento) asseguram que continuamos a ser atual. Essas conexões determinar o fluxo de conhecimento e aprendizagem contínua [...] Para se manter relevante, a educação precisa se alinhar com as necessidades dos alunos e mudança do ambiente de trabalho. Cursos não são eficazes quando o campo do conhecimento que eles representam está mudando rapidamente. Precisamos responder a essas mudanças de uma forma que atenda às necessidades do aluno e que reflète a realidade de conhecimento exigido na força de trabalho (2003, p. 33).

Siemens (2006) critica a reprodução do passado, já que muitos modelos de aprendizado tradicionais continuam a ser reproduzidos com intensidade em todos os níveis educacionais, ao mesmo tempo em que procura clarificar e detalhar melhor esse caráter multidimensional e complexo para o ambiente da aprendizagem, identificado pelo autor em quatro capacidades: transmissão, emergência, aquisição e acreção:

A aprendizagem por **transmissão** baseia-se na perspectiva tradicional, em que o aprendente é exposto a um conhecimento estruturado, através de palestras, cursos e inserido num sistema. Esta abordagem é útil na construção de um conjunto de conhecimentos básicos e essenciais, relativos a uma disciplina ou área científica. É, contudo, um modelo dispendioso e lida mal com algumas das características fundamentais da aprendizagem (social, biunívoca, em processo).

A aprendizagem por **emergência** dá maior destaque à reflexão e à cognição, através das quais o aprendente adquire e cria ou, pelo menos, internaliza o conhecimento. É uma abordagem efetiva para uma aprendizagem profunda e pode promover a inovação e a cognição de alto nível. É um modelo difícil de implementar em larga escala, pois requer boas competências e pensamento crítico por parte de todos os estudantes, bem como um elevado nível de familiaridade com os conteúdos.

A aprendizagem **exploratória** é baseada na investigação. Cabe ao aprendente definir o conhecimento de que necessita e participar ativamente no processo de modo a garantir a sua motivação e a consecução dos seus interesses. A aprendizagem autogerida pode se revelar problemática em algumas organizações em que haja objetivos de aprendizagem muito bem definidos, visto que a liberdade e o controle ao aprendente não são facilmente conciliáveis com os objetivos predeterminados que o processo educacional formal quer atingir.

A aprendizagem por **acreção** é contínua. Enquanto função do ambiente, o aprendente procura o conhecimento quando e onde ele é necessário. É a “vida real”, e não a teoria, que comanda este tipo de aprendizagem, que constitui uma atividade

constante na vida: através de diálogos, *workshop*, *papers*, que se aprendem coisas novas; ganhamos experiência através da nossa reflexão sobre os projetos que desenvolvemos, sejam eles bem ou malsucedidos, conectamos e associamos uma grande variedade de elementos e atividades, moldando e criando constantemente a nossa compreensão e o nosso conhecimento sobre o mundo (SIEMENS, 2006, p. 33-35).

Siemens (2003), assim como outros autores, alerta para o distanciamento dos processos tradicionais de aprendizagem da vida real das pessoas e de suas comunidades. O autor lembra que nenhum dos modelos tradicionais nem as teorias da aprendizagem e modelos existentes respondem de forma relevante a essa “realidade” conectivista mundial.

Um dos problemas das teorias existentes é que muitas vezes são entendidas e se apresentam como a única solução adequada, quando, na verdade, nenhuma pode ser a melhor ou a pior solução, podendo ser, isso sim, a mais adequada em determinadas circunstâncias, ambientes ou períodos.

Trata-se, então, de reaproximar a experiência de interação para a aprendizagem elementos que permitam transpor o ambiente da sala de aula tradicional e cursos, os integrando a “vida real” e cotidiana, de modo que as pessoas possam manter-se constantemente atualizadas.

Não é nos cursos nem nas instituições burocráticas tradicionais que se pode encontrar essa adaptabilidade, autossuficiência e permanência do conhecimento. Siemens (2003) propõe a aprendizagem como uma ecologia, comunidade e rede. Abandonando a visão de aprender como algo que se inicia num determinado momento do tempo e termina noutra (semestre, ano, plano curricular, formatura, diploma). Passando a incorporar a noção de que a aprendizagem é fluida e embrenha-se em todas as áreas da vida e do trabalho, é contínua e a tecnologia a potencializa enormemente, interconectando áreas do saber e criando fluidez entre segmentos de conhecimento, antes separados pelo domínio do poder nas comunidades.

Assim recriando as interações entre os agentes no ambiente administrativo para a educação em rede social.

O autor apresenta as seguintes características do que seria uma ecologia da aprendizagem:

- 1) Ser informal e não estruturada; não definir a aprendizagem; ser suficientemente flexível para permitir aos participantes criarem de acordo com as suas necessidades.
- 2) Ser rico em ferramentas, providenciando muitas oportunidades de diálogo e de conexão entre os utilizadores.
- 3) Possuir consistência e perdurar, já que muitas comunidades, projetos e ideias começam com grandes expectativas, notoriedade e promoção e, depois, desaparecem lentamente. Para criar uma ecologia de partilha de conhecimento, os participantes precisam ver um ambiente que evolui de forma consistente.

- 4) Transmitir confiança. Só o contato social intenso, presencial ou on-line, permite desenvolver um sentimento de confiança e de conforto, e para tal é necessário que os ambientes sejam seguros.
- 5) Ser simples; a necessidade de simplicidade deve ter atenção prioritária. Há excelentes ideias que falham devido à sua complexidade, sendo as abordagens simples e sociais as mais eficientes. Quer a seleção de ferramentas, quer a criação da estrutura da comunidade devem refletir esta preocupação com a simplicidade.
- 6) Ser descentralizado, apoiado, conectado, em vez de centralizado, gerido e isolado.
- 7) Possuir um alto nível de tolerância relativamente à experimentação e ao fracasso (SIEMENS, 2003, p. 35).

Essa visão substantiva da estrutura do modelo conectivista para a EAD na administração da educação conclui a apresentação das abordagens dos modelos para a EAD, além de identificar as diversas questões, elementos e teorias que envolvem a administração da educação no ambiente de interação virtual.

Há muito a se considerar, não em posicionamentos passionais, mas uma interação, estrutura e modelo que suporte o aperfeiçoamento da construção de um objetivo comum no *stricto sensu*, tanto à ciência, com em modelos educacionais em EAD administráveis, capazes de se governar. Para uma visão sintética da natureza e estruturas e modelos da EAD, veja Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese da natureza da administração da educação relacionada aos modelos estruturais da EAD

| <b>Natureza</b>          | <b>Estruturas</b> | <b>Abordagem do modelo de EAD</b>  | <b>Autores</b>  |
|--------------------------|-------------------|--|---|
| Instrumental             | Funcionalista     | Teoria da Comunicação e Controle do Aluno e Teoria do Processo Industrial da EAD   | Garrison (1987); Peters (2001)  |
| Instrumental-Substantiva | Estruturalista    | Teoria de Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem, Teoria do Ensino na Educação a Distância e Teoria Tridimensional da Educação a Distância | Keegan e Aretio (1996); Verduin e Clark (1991); Holmberg (2001)                     |
| Substantiva              | Autônoma          | Teoria da Distância Transacional e a Autonomia do Aprendiz e a Teoria do Conectivismo Social   | Moore (1973) e Morre e Kearsley (1996;2007); Siemens (2003;2004;2006) Downes (2012) |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

É necessário expandir o debate sobre a EAD, tornando-o interdisciplinar, dialogar, procurando elucidar que EAD não é um modelo de mídia instrumental da indústria da comunicação. Uma vez que o ser humano “aprende ou mimetiza” por observação e repetição,

a sociedade precisa reconhecer que qualidade educacional e formativa não é metricamente avaliável ou medida pela distância física de seus instrumentos.

Nesse sentido, Neder (2000, p. 107) explica que pensar em EAD significa uma perspectiva de educação em termos de alcance de objetivos e a materialização de sistema virtual, com suas posições de natureza didáticas, políticas e metodológicas da proposta educativa que se quer desenvolver.

Portanto, partindo do ponto da visão multiparadigmática da administração da educação apresentada no Quadro 2, busca-se a evolução nas formulações conceituais e teorias preexistentes no campo da administração, buscando uma aproximação aos conceitos e modelos para a EAD, capaz de ser admitida na natureza substantiva e/ou instrumental da estrutura burocrática do *stricto sensu* em Administração.

Com isso, propõe-se um formato condizente com posições políticas vigentes e necessidades da Era do Conhecimento: aperfeiçoamento tecnológico, treinamento, aprendizagem, intercâmbios e transformações do ambiente da educação que trazem à tona a necessidade de ampliar o universo de pesquisa sobre perspectivas para fundamentar projetos e modelos da EAD, balizados no desenvolvimento científico educacional não restrito ao campo da Administração, mas generalizando numa governança e alinhamento da gestão educacional tecnológica com a política universitária para o Brasil no mundo.

#### **2.4 Governabilidade na administração da educação virtual no *stricto sensu* no Brasil**

Nesta pesquisa, em função da indentificação natureza do objeto, é necessário recorrer ao domínio político da administração pública que se debruça sobre a forma que se dá a governabilidade dessas estruturas na administração da educação no ambiente formal da educação.

Foucault (1995) define “poder” como um conjunto de ações sobre ações possíveis e que se inscrevem no campo das possibilidades ou probabilidade de alcançar algum objetivo. Para o autor, o termo “conduta” surge como forma que explica suficientemente a especificidade das relações de poder entre os indivíduos. O exercício do poder consistiria em “conduzir condutas” e ordenar possibilidades, estruturando o eventual ambiente de ação dos agentes, ou seja, Governo.

Burchell, Gordon e Miller (1991) e Foucault (1995) compreendem governo como atividade que diz respeito tanto à relação da pessoa com ela própria quanto à questão da

governabilidade no domínio político do ambiente. Portanto, para os autores, o poder não existe: o que existe são relações de poder.

Nesse sentido, esses modelos de interação virtual em EAD são entendidos como um ambiente administrativo institucional, educativo e tecnológico, capaz de conduzir condutas de interação entre os agentes.

Na qual existe a necessidade de compreender o ambiente administrativo institucional que se configure de forma nítida na adesão à tecnologia para a administração da educação. Sobretudo, aos novos papéis nas estruturas burocráticas organizacionais e a conduta substantiva desempenhada pelos agentes e atores envolvidos na estrutura: Estado, universidade, associações, órgãos de regulação científica e profissional, entre outros centros de poder de legitimidade burocrática na sociedade.

Esse papel da comunidade acadêmica sobre o estrutura da utilização da tecnologia em EAD como forma de interação educacional e, especialmente, a possibilidade em admitir essa interação nas estruturas burocráticas no *stricto sensu* criam uma tensão e a percepção de uma possível diluição do domínio burocrático organizacional da educação, sendo essa provavelmente uma das origens do conflito, ante a adesão tecnológica da EAD, que pode abalar a governabilidade e o *status quo* dominante do sistema educacional e científico da administração no Brasil.

Portando, emerge como necessidade a formulação da governança tecnológica e desenvolvimento desse domínio burocrático institucional que se configura a partir de dois aspectos, que são: os elementos para desenvolvimento de um sistema interação da EAD, trabalhado por Moore e Kearsley (1996), e os conceitos de Governança e Alinhamento Estratégico em TI, propostos por Weill e Ross (2010).

Tal trabalhos criam um *link* que aproxima a relação entre poder e tecnologia no exercício da gestão, que é identificado nos estudos que trabalham a efetividade do uso da TI nas organizações, explorando a temática da Governança e Alinhamento Estratégico aos propósitos dos projetos organizacionais usando TI (REICH e BENBASAT, 1996; FAGUNDES, 2009; WEILL e ROSS, 2010).

Ao abordar esses elementos, modelos e estruturas da administração na EAD, busca-se, nesta tese, a identificar a dimensão de natureza instrumental da administração da educação ao customizar dos modelos em EAD os projetos estratégicos organizacionais do *stricto sensu*. Essa abordagem traz explícitos elementos de governança substantivos que ficam extrínsecos ao domínio da educação superior, que, segundo Christensen, Horn e Johnson, estão:

[...] inserindo lentes a partir de diferentes perspectivas, na qual a capacidade dessas lentes de observar problemas complicados já foi comprovada em contextos que vão desde a defesa nacional à indústria de semicondutores, dos planos de saúde ao varejo, e de automóveis a serviços financeiros e telecomunicações (2009, p. 22).

Na visão de Matta e Caldas (1997), a intenção ou necessidade de reconfigurar capacidades ao sistema de governança acentua conflitos e tensões naturais, provoca rupturas com a cultura e política econômica estabelecida, gerando resistência à adesão a mudança por parte de seus agentes, mesmo sendo desenvolvida, a princípio, para provocar situações comprovadamente benéficas pela estrutura burocrática dominante.

Compreende-se que a governança nesse ambiente é um evento que traz consigo o processo de problematização e reconstrução, pois envolve adequações intrínsecas e extrínsecas, podendo, então, levar a conflitos, resistências e necessidade de reequilíbrio.

Motta (1990), em sua obra *Organização e Poder: empresa, estado e escola*, complementa que o problema em relação a tais adequações é potencializado pela discordância tecnológica ou pela ignorância da forma institucional da estrutura burocrática dominante. Porém, as adequações começaram a ganhar um novo escopo quando se considerou o processo de inovação tecnológica como fator de avanço científico.

Hoje, a resistência é tratada como “natural” à própria mudança, tanto no âmbito do indivíduo quanto da organização. Segundo Motta e Caldas, algumas das manifestações de resistência originada nos agentes são:

- Dissidência: assemelha-se com a alienação, onde os dissidentes identificam-se com a organização, mas recusam-se a aceitar algumas de suas práticas.
- Apatia: os apáticos não se comprometem integralmente, não participam e não se arriscam, são resistentes e passivos.
- Ressentimento: julgam-se injustificados por não se sentirem com igualdade de acesso às oportunidades. É uma percepção de exclusão por recursos de poder (1997, p. 53).

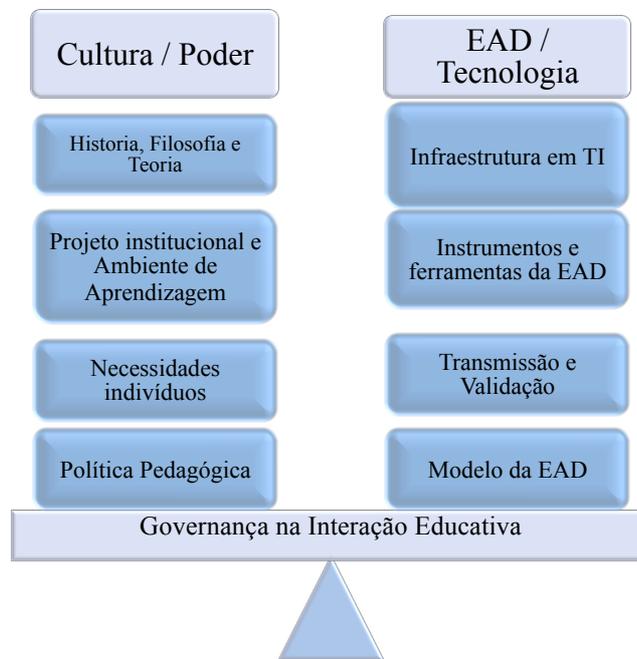
Essas condutas dos agentes colaboram ao identificar que a política cognitiva é também uma parte fundamental das estruturas burocráticas organizacionais de poder, de todas as dimensões e escalas, que constituem importantes dispositivos de proteção e estabilização organizacional, e que contêm certo conjunto de regras de cognição (RAMOS, 1989).

Dessa forma, Robbins (1999) identifica que a resistência também pode ser do tipo organizacional, sendo suas principais categorias a cultura burocrática e a política de poder. Assim, a organização configura mecanismos para produzir estabilidade e governança, como, por exemplo, normas, processo de seleção, entre outros. Confrontá-los significa desequilibrar a estabilidade.

Espera-se que essas abordagens extrínsecas ao sistema contribuam na análise do desalinhamento entre o ambiente de poder burocrático e a adesão ao ambiente tecnológico institucional da EAD no *stricto sensu*.

Observando ilustrar a importância das questões de conflito na EAD pelo poder no ambiente burocrático organizacional e tecnológico institucional para balizar uma governança, cuja sua sustentação se situa no equilíbrio das naturezas da interação administrativa educacional extrínseca e intrínseca ao ambiente institucional da governança da TI para a interação educativa, como ilustra a Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Governança e Alinhamento para EAD no *stricto sensu*



Fonte: Elaboração própria (2012).

Diante desse contexto de perceptíveis “contradições”, um dos mais conhecidos cientistas da temática, Michael G. Moore, editor do *American Journal of Distance Education* e consultor de diversas universidades e instituições, prestando, inclusive, tais serviços ao Ministério da Educação no Brasil, publicou em 1996 o estudo *Distance Education: A System View*, no qual sugere um modelo estruturalista da EAD, em cinco etapas, que distribuem elementos do sistema descrito por Aretio (2001), transformando-o numa visão de elos do processo administrativo educacional para a criação um sistema em EAD administrável.

Quadro 4 – Componentes de um sistema em EAD

| Subsistema                           | Características   |
|--------------------------------------|---|
| Estudante                            | Pessoa destinatária de todo fazer educativo em cursos a distância: normalmente, pessoas adultas e pelo fato de realizar grande parte do aprendizado a distância, requer metodologias diferenciadas.   |
| Docente                              | A eficiência e a eficácia das instituições educativas dependem em grande parte da formação, capacidade e atitudes de seus docentes. Em cursos a distância, a ação docente parece mais complexa devido à multiplicidade de agentes que intervêm, desde o projeto do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos.  |
| Comunicação através                  | A comunicação completa (emissor, receptor, mensagem, canal e <i>feedback</i> ), bidirecional, é a requerida para a educação de forma geral e também para a EAD.   |
| Estrutura organizacional e gestão    | Além de contar com as unidades e funções semelhantes às instituições presenciais (seleção, matrícula, informação, inscrição e outras ferramentas da administração da educação), deve dispor também de: 1) unidade de projeto e produção de materiais; 2) unidade de distribuição de material; 3) processo de comunicação; 4) coordenação de processo de aprendizagem; 5) avaliação e 6) centros ou unidades de apoio dispersos da matriz de forma a atender aos alunos. |
| Outros componentes menos específicos | 1) Cultura e política 2) Missão; 3) Programas e currículos; 4) Técnicas e estratégias de ensino e 5) Forma da relação entre os alunos.  |

Fonte: Aretio (2001), adaptado pelo autor, 2014.

Esses componentes apresentados por Aretio (2001) identificam elementos que através de um sistema e técnicas de construção para a aplicação de instrumentos educacionais. Para fundamentar a configuração de um modelo de EAD, num contexto da administração da educação, seja ela graduação ou pós-graduação.

No entanto, Cordero (2004) esclarece que essa estrutura administrativa da EAD deve ser mais reforçada do que as instituições tradicionais, pelo fato do aluno a distância não dispor de tempo para ir à instituição resolver problemas, demonstrando preocupação com o alinhamento e a governança no domínio das estruturas tecnológicas para administração da educação perante a “distância transacional” do aluno e seus acessos às estruturas burocráticas nas universidades.

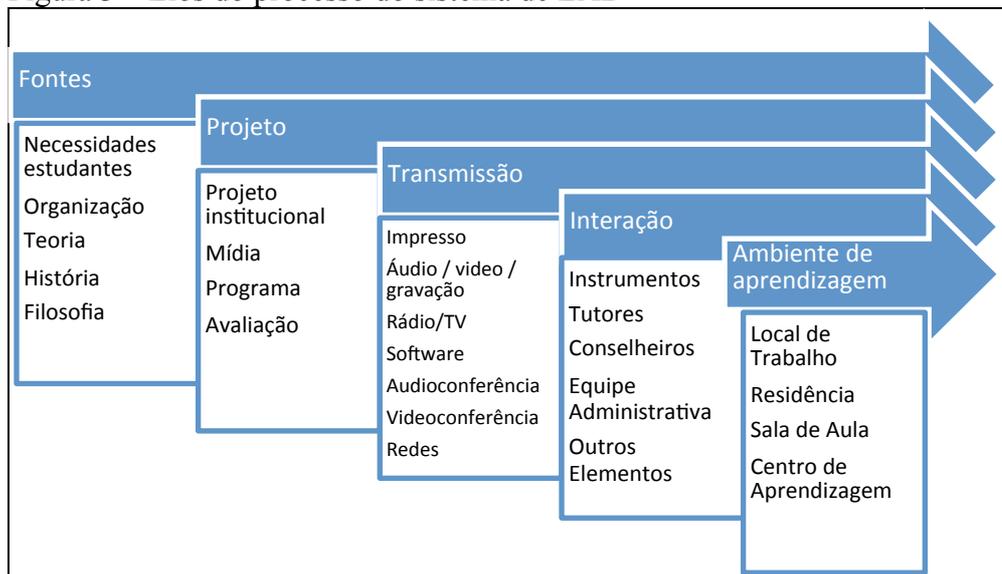
O modelo proposto por Moore e Kearsley (1996) para o desenvolvimento de um sistema de EAD é estruturado inicialmente a partir de algumas condições organizacionais, filosóficas, históricas e teóricas que se referem a fontes:

Nas fontes que são contempladas as necessidades dos alunos, da organização, as fontes de conteúdo; já no âmbito do projeto contempla-se a formulação de um projeto institucional que aprecia a mídia, o programa e avaliação; as formas de entrega do conteúdo (transmissão) que seria responsável pelo material impresso, áudio, vídeo, rádio, softwares entre outros; as formas de interação com o ambiente, apreciando o instrumento, tutores e conselheiros (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 97).

A integração de todas essas fontes dão suporte na reconfiguração e na recriação de ambientes institucionais da administração da educação na EAD que podem ser em qualquer ambiente: o próprio local de trabalho, a residência do estudante, o trânsito via *smartphone*, uma sala de aula ou quaisquer outros *locus* de interação virtual disponível.

Na Figura 3, são apresentados os elos do processo responsáveis pela construção de um modelo da EAD e as fontes extrínsecas que dão origem à criação do processo da administração para educação em EAD.

Figura 3 – Elos do processo do sistema de EAD



Fonte: Moore e Kearsley, (1996).

O conceito estrutural da EAD elaborado pelos autores mostra um processo sistêmico que parte de fontes de natureza substantivas estruturais extrínsecas de longo prazo, que podem ser caracterizadas por “simples” modificações de natureza superficiais: instrumentos, meios e técnicas pontuais no processo administrativo educativo, que possibilitem que tais elos surjam entre os autores envolvidos.

No entanto, essas modificações relacionadas ao processo multidimensional da administração da educação podem significar transformações profundas, influenciando a estrutura organizacional acadêmica científica, a cultura, a burocracia e o poder.

Seus conceitos de interação, aprendizagem, mediação, procedimentos e atitudes requeridos aos agentes, durante o processo de aquisições das competências científicas da educação superior em EAD, acarretam transformações nas estruturas burocráticas educacionais. É exatamente esse ponto mutável que instiga a elaboração e a reflexão, uma vez que pode gerar constrangimentos na governança, pela dificuldade em seu alinhamento.

Essas modificações virtuais podem diluir ou concentrar a percepção do poder na estrutura virtual da burocracia organizacional formal? Portanto, existe uma necessidade de um ajuste entre uma organização e sua estratégia, estrutura, processos e tecnologia em TI, explicam Kanellis, Lycett e Paul (1999). Essa preocupação em pensar de que forma se dará essa integração multidimensional burocrática organizacional e tecnológica institucional é pertinente, por estas modificações ser capaz de aplicar as formas estruturais burocráticas mais substantivas e autônomas em condições de utilizar instrumentos e meios de mediação pedagógica virtuais fora do domínio institucional formal.

Segundo Henderson e Venkatraman (1993), a integração estratégica coloca que os projetos da TI devem estar diretamente relacionados aos objetivos estratégicos de desenvolvimento socioeconômico, de forma que possam projetar os sistemas e as soluções tecnológicas que viabilizem a efetividade do alcance desses objetivos organizacionais (políticos), sem perder eficiência do controle instrumental (administrativo pedagógico) e, conseqüentemente, o poder, caso essas estruturas burocráticas virtuais transfiram esse domínio daqueles que detêm as capacidades e os meios tecnológicos.

No tocante ao alinhamento estratégico, é necessária uma mudança substancial no pensamento estamental brasileiro sobre o papel, capacidade e domínio institucional da TI na organização universitária, a exemplo do *stricto sensu*, assim como o entendimento que a governança da TI é de suma importância, tanto na fundamentação do negócio como no direcionamento das decisões da estratégia organizacional (HENDERSON; VENKATRAMAN, 1993).

Utilizando as contribuições desses autores, percebe-se a importância e necessidade de reestruturar o modelo de governança no *stricto sensu*, com amplitude e enfoque na EAD para a administração da educação superior, especialmente em suas dimensões de natureza política e cultural, para que os instrumentos tecnológicos na administração da educação estejam alinhados à natureza cultural e ao propósito organizacional do *stricto sensu*, pois o alinhamento é um processo dinâmico e requer ajustes substantivos na postura dos agentes na burocracia e seu papel nas organizações.

Dentro de uma organização, independentemente do modelo de interesse adotado por ela, o alinhamento estratégico, segundo Henderson e Venkatraman (1993), é elaborado através de um modelo de alinhamento baseado nas tecnologias de informação e comunicação que tem como premissa o planejamento dinâmico, de modo a contemplar a evolução dos ambientes intrínsecos e extrínsecos da organização.

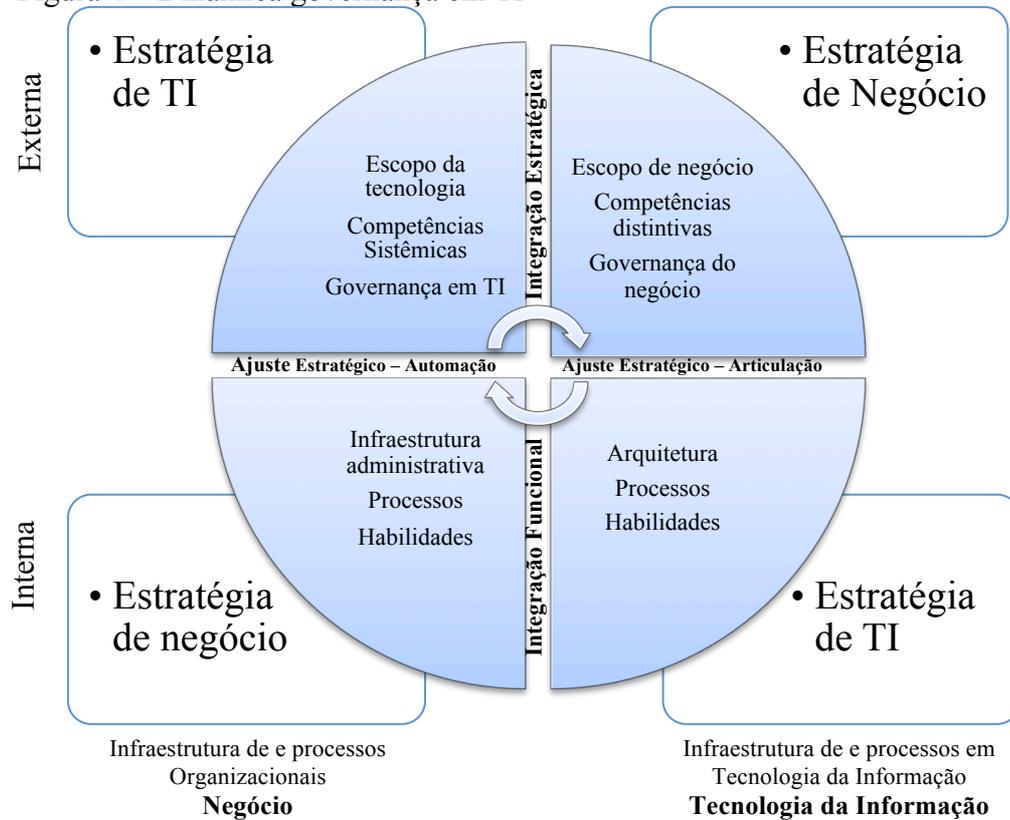
Dessa forma, seu conceito de alinhamento é construído sobre dois eixos, nesta pesquisa, análogo à natureza das dimensões analítica, aplicada à administração da educação: o da adequação estratégica (interpretativista) e da integração funcional (estruturalista). O primeiro eixo – adequação estratégica – reflete a necessidade em considerar as relações entre os domínios analítico intrínsecos e extrínsecos do ambiente da Administração da educação. O domínio extrínseco refere-se à definição da estratégia, formulada em função do escopo de interesse das decisões a respeito das competências necessárias para distinguir a organização e balizar as decisões a respeito do modelo de governança adotado.

O domínio intrínseco refere-se à infraestrutura organizacional, definida em termos da administração e da burocrática, das habilidades, dos processos e das capacidades individuais para o domínio institucional tecnológico.

Para o ajuste ao ambiente tecnológico, o modelo de alinhamento propõe que esse seja analisado em termos do domínio externo, referindo-se à definição da natureza estratégia sobre forma de uso da tecnologia, ou seja, como a organização está posicionada em sua capacidade no ambiente tecnológico. Essa definição subordina a forma do domínio interno em termos de como a infraestrutura de tecnologia deve ser estruturada e controlada, a partir das opções da adesão estratégicas adotadas pela organização.

O segundo eixo, integração funcional, leva em consideração as implicações das escolhas feitas nos domínios de interesse que afetam o ambiente da tecnologia e vice-versa (integração estratégica e funcional). Toda essa dinâmica sistêmica de caráter multidimensional e multiparadigmática estrutural pode ser observada na Figura 4, criada pelos autores.

Figura 4 – Dinâmica governança em TI



Fonte: Traduzido de Henderson e Venkatraman, 1993.

A figura mostra a forma como as interações funcionais e estratégicas das decisões ganham vigor dentro de tais ambientes institucionais organizacionais imersos numa dimensão virtual. Embora a necessidade da adesão à tecnologia nessas estruturas universitárias e científicas seja premente, devido à dinâmica das transformações da estrutura burocrática no mundo científico e acadêmico conectado, emergindo assim questões de seu domínio e regulação e controle dos instrumentos da EAD na administração da educação e se estes são capazes de governa-se.

Souza N.; Viana F. e Añez M. (2008 ) apontam para a questão em que a velocidade das mudanças sociais do mundo moderno contribui para a dificuldade de tomar decisões acerca dessas estruturas tecnológicas nas organizações, problema ainda potencializado pela própria natureza política e cultural inerte da estrutura burocrática na administração de sistemas educacionais.

A exposição desses autores fornece uma visão ao fenômeno da TI num enfoque de adesão ao uso numa perspectiva estratégica organizacional e não meramente como

instrumento tecnológico institucional da administração na educação, geralmente insulada ao ambiente intrínseco de gestão destas organizações públicas.

Porém, trazer a teoria ao ambiente organizacional de análise externa para a aplicação das estratégias de TI inerente ao universo da burocrática organizacional oficial e interno aos processos da administração da educação em EAD no *stricto sensu* ainda é um desafio, diante de sua complexidade.

No entanto, a universidade vem utilizando elementos tecnológicos no processo da EAD em sua lógica de natureza instrumental para construir processos gerenciais de educação formal, que utiliza fundamentos tradicionais da política e cultura burocrática brasileira, mantendo a hegemonia e a autonomia universitária nos mesmos parâmetros tradicionais.

#### ***2.4.1 A transmissão e interação virtual***

A utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, seja no modelo presencial ou a distância, tem se apresentado como um desafio para as IPES. O uso de recursos tecnológicos pode melhorar o ambiente de aprendizagem, à medida que favorece a interação entre o aluno e o ambiente de aprendizagem, de forma a obter informações, esclarecer dúvidas e incentivar o questionamento e a reflexão sobre suas próprias ações.

Dessa forma, cabe à TI fornecer instrumentos e ferramentas à educação, visando o desenvolvimento interativo do espaço para o pensamento crítico. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a EAD serve-se de diferentes meios/mídias para a programação de aulas e transmissão dos conteúdos. Pode-se integrar diversas mídias que agregam vários modelos e dimensões de aprendizagem.

Segundo Pallof e Pratt (2004), essas mídias de transmissão poderão transpor e seguir adentrando a própria estrutura metodológica de trabalho (“o como” deve ser o guita do trabalhado) e podem estar inseridas até no material didático e midiático.

Nesse caso, os aspectos metodológicos e políticos encontram-se integrados aos instrumentos de transmissão e mediação do sistema de EAD. Esses elementos tratam da seleção das ferramentas, meios, procedimentos e dos recursos tecnológicos midiáticos a serem utilizados enquanto de guia de “sala de aula”, além da estruturação da administração da educação. Logo, a ordem e as interações determinam o comportamento no ambiente educacional da EAD, de maneira significativa, ao modelo e às características de uma “aula”.

Geralmente, essa ordem denomina-se “sequência didática” ou “atividades” e, a partir do estudo das diferentes estruturas, são estabelecidas as características do ambiente educacional presente na prática educativa (MOORE; KEARSLEY, 1996).

Assim, os aspectos burocráticos institucionais devem ter uma estrutura efetivamente alinhada com a natureza de cada curso, de forma que os elementos metodológicos e políticos (missão, propósito, tempo, espaço, escopo, responsabilidade dos participantes e organização social da “classe”) se relacionem e formem um ambiente de interação educativa virtualizado condizente.

A compreensão do conceito interação virtual no ambiente educacional é necessária para esclarecer o significado dos diferentes conceitos considerados fundamentais na definição dos modelos pedagógicos em EAD, que irão orientar os projetos estruturais e os instrumentos para estabelecer essa interação no ambiente administrativo educacional analisado.

No contexto tecnológico da EAD, o conceito do termo modelo está vinculado diretamente à forma estrutural da adesão à maneira de TI aplicada ao ambiente educacional, utilizado como forma de mediação para promover interação nos processos da administração da educação formal.

Assim, nas últimas cinco gerações evolucionárias da EAD, houve o desenvolvimento de uma infinidade de propostas e à medida que surgiam eram incorporadas às transformações tecnológicas na sociedade e nos sistemas educacionais de sua época. Isso ocasionava que os modelos da EAD fossem focados nas ferramentas tecnológica, ao invés do didático-pedagógico-educacional (teórico-metodológico), originando, dessa forma, dificuldades aos modelos da administração da educação em EAD, face a fragilidade do alinhamento entre o político organizacional e o tecnológico instrumental nos elos da administração educacional.

São incomensuráveis os parâmetros de um modelo pedagógico que possa tentar responder às mudanças de paradigma no sentido posto por Kuhn (1996), dando sentido à ruptura paradigmática, significando a construção de um sistema que sustentem a dinâmica de natureza cultural do ambiente educacional virtual infinitesimal.

Por isso, não se trata mais de recriar modelos estruturais administrativos educacionais derivados da evolução mimética da “realidade” presencial, mas sim refazer uma releitura da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) de Vygotsky (1978;2010) *apud* Fino (2001) para customizar os espaços de interação educativos em qualquer que seja o *locus* da administração para educação.

Essa construção carece de uma articulação que estabeleça relações estratégicas e funcionais em que os agentes irão atuar de acordo com o modelo político-educacional almejado, no exercício intencional do poder da educação formal.

#### ***2.4.2 Institucionalização e normatização do stricto sensu a distância no Brasil***

A institucionalização e normatização burocrática da Educação Nacional chega aos dias de hoje pela Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, com a determinação de regulamentar o Sistema Educacional Brasileiro, o que aconteceu com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida por LDB.

A análise da LDB mostra que a educação a distância ainda é tratada com reservas em alguns aspectos na burocracia, ficando ela regida por decretos e artigos que geram interpretações diferenciadas, uma vez que até o termo da regulamentação descrito na Lei nº 9.394/96 é ensino e não educação.

Tal definição pode ser observada no art. 32, parágrafo 4º da LDB: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Isso deixa claro o interesse e domínio do controle educacional básico, que geralmente é tutelado. Portanto, é necessário aprofundar estudos sobre o domínio e impacto da interação virtual para administração da educação.

No desenvolvimento da TIC nesse período, pode-se observar a necessidade de regulamentar as atividades, o trabalho e tempo de estudos através dessa interação em EAD, no art. 47º, que trata do número de dias de “trabalho acadêmico efetivo” no ensino superior, e cujo parágrafo 3º determina a obrigatoriedade da “frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (BRASIL, 1996).

Apesar da suposta obviedade do art. 47 citando anteriormente, tal regulação torna-se uma representação burocrática de poder ao ditar e obstruir a autonomia universitária, conquistada na Constituição de 1988. Apesar disso, na LDB a expressão *educação à distância* não é empregada, mas *ensino à distância*, mostrando a confusão ou deliberado uso de várias terminologias e conceitos que podem acarretar num conflito na interpretação.

A LDB versa sobre o ensino a distância no art. 80, distribuindo poder em suas instituições públicas e a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas de ensino a distância, ao mesmo tempo em que centraliza a regulamentação, autorização e o

credenciamento para as instituições criarem seus cursos, contribuindo para originar um marco legal ao processo administrativo educacional burocrático e os serviços necessários à implantação do ensino a distância dentro do sistema educacional oficial brasileiro.

O domínio e o controle legal são elementos geradores de uma série de normatizações nascidas das exigências dos parágrafos do art. 80 da LDB, na qual a lei cita:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de **ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de **educação a distância**.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. **A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:**

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012).

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996). [*grifo meu*]

A regulamentação do ensino e/ou educação a distância no *stricto sensu* ocorreu nove anos após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da referida lei.

O Decreto tentou restituir a compreensão do termo e a autonomia universitária em relação à EAD, detalhando os passos para que as IES possam ofertar cursos de *lato sensu* e *stricto sensu*, assim como, em outros níveis do sistema educacional, da alfabetização à formação profissional, cabendo a cada universidade, neste caso, apoiar os professores, técnicos e estudantes que se dedicarem à EAD (BRASIL, 2005).

Mesmo perante as dificuldades e possibilidades proporcionadas pelo art. 80 da LDB e pelo Decreto nº 5.622/2005, “cerca de 250 instituições oficialmente credenciadas pelo MEC/SESU aderiram ao modelo EAD. Desse conjunto, 35% são de educação básica e 65% superior” (VIANNEY, TORRES e FARIAS, 2005, p. 162).

Contudo, é preciso mais que a coerência dos argumentos para a abertura de curso a distância a ser disponibilizado pela IES. A consistência da argumentação é refletida pela qualidade dos pareceres dos comitês de área que, *a priori*, devem ser delimitados pelos critérios normativos necessários ao submeter a autorização e reconhecimento ao CAPES/MEC.

A própria Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005) delimitam prazo máximo para que os órgãos responsáveis pela autorização do curso de EAD, no caso do *stricto sensu* a CAPES, emitam o parecer positivo ou negativo, esclarecendo os motivos.

A Proposta de Curso Novo (PCN) precisa ser elaborada e os documentos significativos (Caracterização do curso, Quadro docente, produção acadêmica, infraestrutura etc.) nesse processo são aqueles que dependem dos agentes, na maioria das vezes professores, ocupantes de cargos de gestão educacional. O consentimento e o apoio dos pares à proposta do curso na modalidade EAD devem ser aprovados e nas instâncias deliberativas da IES proponente, antes de serem encaminhados a CAPES.

A questão técnica está detalhada e definida na LDB em seu art. 80, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como também no Decreto nº 5.622/2005, que a regulamenta. Nessa questão, o parecer final é do Governo, encarregado em conferir e autenticar a legitimidade e consistência do processo, a fim de obter autorização.

A PCN é um processo tecnopolítico e de inter-relações intrínsecas e extrínsecas, podendo essas ser influenciadas por decisões da adesão política tomadas em esferas macro e micro da estrutura burocrática organizacional na pós-graduação *stricto sensu*. Esse processo tecnopolítico, quando se trata do ambiente acadêmico-científico-tecnológico de natureza extrínsecas à universidade, pode “facilmente” transpor as fronteiras geográficas e institucionais de domínio das IFES.

Além disso, as interações atuais na sociedade são mais dinâmicas que no sistema administrativo educacional oficial, segundo Souza Neto, Viana e Anez (2008), embora, nesse processo, diferentes universidades estão mais ou menos avançadas nas capacidades e domínio dessas no ambiente tecnológico de governança em TI.

Gomes (2000, p. 13) contribui nesse entendimento, esclarecendo que “as universidades estão preocupadas em promover pesquisas a fim de obter métodos e técnicas eficientes do uso da tecnologia instrumental, neste caso, a informática no processo educacional, em qualquer instância e modalidade”. No entanto, no entender de Siemens (2006) e Downes (2012), tais tecnologias no processo educacional têm dado suporte também ao Conectivismo em EAD fora do domínio do controle oficial, neste caso das IFES.

Dias e Leite (2010, p. 6) explicam o seguinte: “os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na Lei”. No entanto, o trâmite administrativo exigido para um curso de EAD no Brasil não é diferente das exigências de outros cursos pós-

graduação de mesma natureza, ou seja, a autorização desses cursos está sujeita à aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentada em relatório do comitê de área da CAPES. Esse procedimento que advém da regulamentação dos cursos presenciais herdada pela EAD, sendo os mesmos processos adotados sem qualquer distinção burocrática ou instrumental aos cursos em EAD.

A Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CES nº 01/2001, art. 3º, parágrafos 1, 2, 3 e 4, explicando os procedimentos para a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância, descritos por Pardim:

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, **obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.**

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais (BRASIL, 2001 *apud* PARDIM, 2012 p. 5). [*grifo meu*]

Embora a legislação vigente aponte para criar instrumentos formais específicos para o *stricto sensu* na modalidade em EAD, o CNE ainda apresenta processos sob a ótica tradicional da administração da educação. Essas exigências da Resolução nº 01/2001 não apontaram nenhum ajuste a natureza de interação tecnológica para administração desse modelo educativo em EAD, mas operam na ideia em que se permite a adesão da interação através da tecnologia proporcionada pelos mesmos parâmetros estruturais, burocráticas e físicas tradicionais.

A representação da estrutura burocrática é aqui representada no art. 12 do Decreto 5.622/2005, em que se listam os requisitos que devem constar dos processos de pedido de credenciamento de todos os níveis educacionais em EAD.

A regulamentação da modalidade da EAD no *stricto sensu* advinda do Decreto nº 5.622/2005 que regulamentou o art. 80 da LDB, marco regulatório legal para a EAD, na qual surge primeira referência a esse nível educacional.

Esse decreto surgiu de um diálogo na sociedade, envolvendo governo, representantes das IES e associações da sociedade civil de fomento à EAD, a exemplo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABEAD) e Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), sendo essa última a primeira organização educacional a ter o reconhecimento formal de um programa de pós-graduação *lato sensu*, em 1980, em estudo sobre o referido decreto para a ABT, que regulamentou a EAD após nove anos de existência da LDB da Educação de 1996, conforme explica Alves (1999).

Segundo o Decreto nº 5.622, a CAPES, no prazo de seis meses, deve editar normas e procedimentos complementares de implementação para que os programas de pós-graduação *stricto sensu* possam empregar a modalidade da EAD no país (BRASIL, 2005).

As pressões à EAD serão exercidas por diversos segmentos e atores sociais na defesa de seus interesses, conclui Alves dos Santos (2012). Ao explicar que a não regulação de disposições cria conflitos de interesses e entendimento da norma perante as estruturas burocráticas tecnológicas das universidades, dependendo das análises realizadas nos processos encaminhados aos comitês de área da CAPES para a autorização.

O reconhecimento da EAD e sua valorização ficaram regularizados a partir do Decreto nº 5.622/2005, normatizando e institucionalizando a EAD dentro do sistema educacional superior oficial, legitimando IES que tenham prerrogativas e capacidades para planejar e propor estruturas burocráticas tecnológicas para tal, abrindo caminho para a adesão aos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

Percebe-se, no contexto do Decreto nº 5.622/2005, uma situação que pode ser classificada como incoerente, para os que fazem a administração da educação no campo da EAD, ao se referir à limitação geográfica destacada no parágrafo 1º do art. 20 desse Decreto, determinando a oferta de cursos ou programas somente nos limites da abrangência geográfica da universidade, contrariando o princípio da interação virtual para EAD e a difusão do conhecimento por meio de cursos e programas de capilaridade nacional ou até mesmo internacional (BRASIL, 2005).

Os conflitos ou contradições percebidas pela presencialidade e limites geográficos afetam a amplitude da intervenção do modelo EAD nas IES.

O que pode se observar é que, na ansiedade de restringir a abertura dos cursos em EAD prevista, são feridos princípios constitucionais e acordos internacionais. Restringindo o direito das universidades públicas e privadas de legitimar e validar diplomas, ferindo o princípio de igualdade da Constituição, e também acordos e pactos internacionais de

reciprocidade e equiparação de cursos que devem ser respeitados, uma vez que tais pactos estão acima de um decreto, conforme explica Alves (1999).

A restrição verificada no decreto representa o poder tradicional das estruturas organizacionais universitárias, as quais vêm limitando a adesão a uma universidade aberta, dinâmica e de interação tecnológica, com vistas à criação e difusão do conhecimento e do saber, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, contradizendo a tão defendida missão institucional das mais respeitadas universidades e centros tecnológicos no mundo defendida no parecer apresentado por Newton Sucupira em 1965 (SUCUPIRA, 1980).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa contribui para propor e construir alternativas e respostas aos objetivos desta tese, ao elucidar conflitos e resistências na adesão da EAD no ambiente científico acadêmico. Para tanto, Fernandes e Maia retratam:

A parte escrita de um documento (artigo, monografia ou tese) baseada numa metodologia qualitativa do tipo *Grounded Theory* obriga o investigador a utilizar a sensibilidade teórica que foi adquirindo ao longo de leituras e contato com os dados, de modo a poder contar uma história sobre o modo como o problema-alvo do estudo emergiu, como as metodologias e os dados foram escolhidos e recolhidos, e como foram analisados, bem como as conclusões que o investigador elaborou para compreender o fenômeno em estudo (2001, p. 25).

Nesse contexto, é necessário situar o leitor nas evidências da recorrência e de posicionamentos quando o assunto é EAD no ambiente de interação virtual acadêmico e científico, numa estrutura burocrática tradicional.

No passado, a própria ação de instituir uma universidade no Brasil era tão impactante como hoje é propor a criação de um parque tecnológico, ou expandir espaços virtuais de desenvolvimento tecnológico fora do domínio oficial.

Este trabalho não parte do debate de ser contra ou a favor da adesão das tecnologias virtuais no *stricto sensu* em administração, mas de expor a cultura tradicional reproduzida na capilaridade das estruturas burocráticas de poder, definidas na postura de seus agentes e burocraticamente em leis, decretos, resoluções, regimentos etc., que desvirtua o debate acadêmico-científico-tecnológico na adesão da EAD no *stricto sensu*. Busca-se, então, um debate cultural, político e econômico para governabilidade mediante a interação tecnológica da administração da educação no *stricto sensu*.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa buscam amparo e fundamentação na *Grounded Theory* (GT) em Strauss e Corbin (1990), que indica a forma, técnica, coleta e o tratamento dos dados para realizar a confrontação com o passado e os processos evolucionistas das estruturas burocráticas das universidades para o *stricto sensu* em administração, enquanto instituição social “virtupresencial” na construção científica da sociedade brasileira contemporânea.

Os aspectos epistemológicos e históricos desta tese se iniciam no tópico 3.1, com a descrição dos aspectos ao qual o trabalho se relaciona e que serve de referência para a definição das estratégias e ferramentas de pesquisa a serem utilizadas. No tópico seguinte, 3.2, são apresentadas questões norteadoras da pesquisa, as quais estão transversalmente abordadas nos objetivos, visando à definição temática das dimensões da pesquisa apresentadas no tópico 3.3, em que também são considerados os níveis de análise especificados nos axiomas que se pretende abranger na análise.

No tópico 3.4, é delineado o tipo de pesquisa e de que forma se ajusta a estratégia utilizada, o *locus* de observação e o objeto observado, que são as organizações e os administradores, professores, pesquisadores, coordenadores ligados ao PROFIAP, e no tópico seguinte, 3.5, é realizada a sua caracterização como objeto de estudo de caso.

No item 3.6, mostra-se o tratamento dos dados coletados, considerando o tipo, descrevendo as formas de coletas para pesquisa, o período e o local em que foram coletados, bem como as técnicas de tratamento e análise dos dados, e no último tópico, 3.7, abordam-se os procedimentos seguidos pelo pesquisador, no intuito de atender aos critérios de validade científica da tese, apresentando as restrições e possíveis generalizações na análise que o método suporta.

### **3.1 Aspectos epistemológicos e caracterização da metodológica da pesquisa**

A partir da definição dos objetivos da pesquisa e das bases teóricas que fundamentam a investigação e subsidiam a elaboração de modelos de investigação, parte-se para a definição das estratégias de pesquisa, cujas escolhas que as orientam estão relacionadas diretamente à posição epistemológica do pesquisador.

Segundo Godoi e Balsini (2007), os pressupostos epistemológicos e teóricos do pesquisador determinam a coerência entre a noção de sujeito e as suas possíveis relações com o objeto, acabando por definir a escolha metodológicas e as técnicas de investigação mais adequadas.

Colaborando na construção da pesquisa, Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2007) explicam que, até a década de 1990, o debate epistemológico era intrínseco aos domínios da filosofia das ciências e da história das ciências, ou seja, ao saber especializado de filósofos, historiadores e sociólogos. De forma gradativa, os cientistas passaram a adquirir interesse filosófico, a problematizar sua prática, além de preocuparem-se com as condições cognitivas, sociais e os contextos culturais dos modelos da investigação científica.

Nesse contexto mais amplo do debate epistemológico, os estudos organizacionais e sociais passaram a explicitar aderências a determinadas orientações epistemológicas, com grande predominância da lógica positivista, atrelada ao projeto positivista “modernista” de ciência, nesse caso uma ciência social aplicada e um universo do conhecimento de caráter tecnológico.

O positivismo procura compreender e prever o que acontece no mundo social mediante a busca por regularidades, fazendo uma análise causal de seus elementos constituintes (BURREL; MORGAN, 1979), um modelo que mostra sinais de exaustão e contribui para uma ciência subdesenvolvida, subserviente aos interesses conservadores dominantes. Segundo Adorno (1980), o cerne da concepção positivista pressupõe o uso da lógica formal por toda a ciência, perseguindo intencionalmente a mais extrema objetividade, “purificada” de todas as projeções subjetivas.

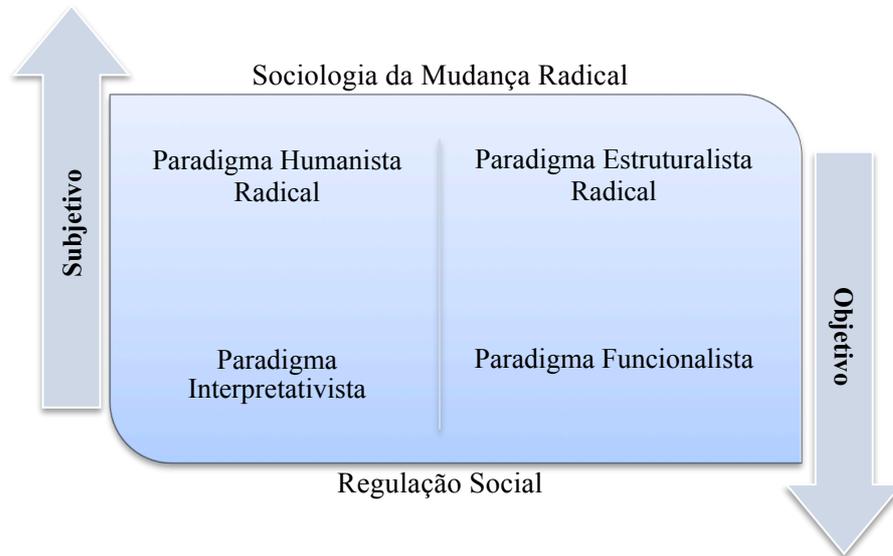
O debate entre quantitativo *versus* qualitativo não deve contribuir para a desumanização das pessoas no espaço social nem para transformá-las em parâmetros estatísticos. Entende-se, então, que a epistemologia positivista advém da abordagem tradicional dominante nas ciências naturais. Aplicada aos estudos organizacionais, essa abordagem busca a consolidação de características universais da realidade organizacional.

Na busca por dar um destaque aos pressupostos epistemológicos presentes em estudos ligados à teoria social em geral e à teoria das organizações em particular, Burrel e Morgan (1979) apresentam quatro amplas visões de mundo, refletidas em diferentes grupos de “suposições metateóricas sobre a natureza da ciência” (a dimensão subjetivo-objetiva) “e a natureza da sociedade” (dimensão da regulação-mudança radical), que podem ser utilizadas para delimitação do campo da análise desse estudo: o paradigma funcionalista, o paradigma interpretativista, o paradigma humanista radical e o paradigma estruturalista radical.

Dessas quatro dimensões de mundo, a visão funcionalista representa a lógica positivista e a visão interpretativista, que opera num ambiente sociológico de regulação e domínio que predomina nos estudos organizacionais. Por outro lado, os paradigmas humanistas radicais e estruturalistas radicais estão associados à sociologia da mudança radical

numa visão subjetivista da realidade social. Essa forma é destacada na Figura 5 e apresenta os paradigmas introduzidos por Burrell e Morgan (1979)

Figura 5 – Paradigmas que representam diferentes visões da realidade social



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Morgan (2005).

Do ponto de vista do paradigma interpretativista, o que se passa como “realidade social”, ou aqui, enquanto “realidade presencial”, não existe em qualquer sentido concreto, sendo produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos agentes envolvidos em suas interações com o ambiente. A sociedade é entendida a partir do ponto de vista do participante em ação, em vez do observador. O teórico social interpretativista tenta compreender os processos pelos quais as múltiplas realidades compartilhadas que surgem se sustentam e se modificam (MORGAN, 2005).

Essas visões são importantes neste trabalho, uma vez que são aspectos os quais aproximam os paradigmas interpretativista e estruturalista dos eixos principais da análise do fenômeno, visto que, ao mesmo tempo em que busca encontrar recursividade entre os tipos de regulamentos no *stricto sensu* no Brasil, promove uma reflexão epistemológica, na qual interpreta o contexto cultural da administração pública no país, observando continuidades e rupturas nas condutas entre aqueles defensores e opositores da adesão às estruturas relativas à tecnologia da EAD aplicada ao *stricto sensu* em Administração.

Assim, buscou-se dar corpo empírico à “realidade”, verificando a aderência a essas condutas, aos pressupostos de poder na cultura organizacional burocrática brasileira e do domínio institucional das estruturas tecnológicas da EAD no *stricto sensu*, que podem

contribuir para o desenvolvimento científico ou, ao contrário, cristalizar ainda mais o insulamento burocrático organizacional, colocando à margem o debate sobre desenvolvimento científico social na administração, potencializando as formas estruturais e o caráter dessas tecnologias para o desenvolvimento nas mesmas estruturas tradicionais da administração no país.

Por outro lado, o pesquisador está aberto ao contraditório e se reporta a outros argumentos teóricos ou, até mesmo, aos dados que tragam novos *insights*, a partir do trabalho de observação e interpretação do fenômeno social apresentado. Desse modo, o trabalho apresenta, também, a visão inerente à lógica do paradigma interpretativista.

Assim sendo, esta tese se encontra, do ponto de vista epistemológico-metodológico, numa zona de tensão e transição entre o estruturalismo e o interpretativismo, conforme introduzidos por Gioia e Pitre (1990) *apud* Silva e Roman Neto (2007). As zonas de transição são regiões intermediárias, com linhas móveis de demarcação entre os paradigmas; nesse caso, a zona de transição na qual se insere o presente trabalho representa uma negação da dicotomia objetivo-subjetivo, apresentada por Burrell e Morgan (1979), uma vez que compreende um espaço em que, num mesmo estudo, é possível haver características de objetividade e subjetividade, o que implica na consideração de que essas características não são excludentes; ao contrário, podem se complementar para criar um ambiente científico capaz de compreender a interação virtual educacional para o *stricto sensu* em Administração no Brasil (MORGAN, 2005).

Convém destacar, entretanto, que não é cabível nenhuma associação estática entre categorias específicas da pesquisa e abordagens especificamente. Não cabe associar estaticamente, nem tampouco cabe relacionar determinadamente a análise estruturalista a algum elemento, ou a análise interpretativa a outro, nem a outros tantos isoladamente. As abordagens se desdobraram, simultaneamente, à análise como um todo.

Percebendo ainda que não se faz associação direta entre paradigmas concorrentes e contribuições da literatura – posto que não é esse, aqui, o objetivo. A interação paradigmática proposta aqui apenas traz implicações para a forma metodológica de observar o fenômeno, para a orientação da análise em termos gerais.

Logo, o paradigma sociológico tido como dimensão predominante na análise do trabalho é interpretativista, bem como as contribuições ao estruturalismo, dos modelos e suas correntes da EAD para a compreensão da adesão da EAD ao *stricto sensu*, sendo suas implicações metodológicas descritas a seguir.

### 3.2 Questões norteadoras da pesquisa

Neste item, seguindo as orientações metodológicas, é descrito de que forma as questões norteadoras da pesquisa estão transversalmente relacionadas aos objetivos – geral e específicos –, visando à demarcação das dimensões da pesquisa em que também são considerados os níveis da análise e especificando quais questões se pretende atingir e quais serão incorporadas aos objetivos ou simplesmente eliminadas na construção axiomática do método. Sendo que, de acordo com Gondim e Lima (2002), a metodologia deve explicitar as questões norteadoras e as estratégias que serão utilizadas para a abordagem empírica inicial do objeto.

Nesse sentido, as questões norteadoras iniciais são problemáticas, sendo realizadas considerações que levam as raízes históricas da sociedade brasileira aos conflitos para a constituição das universidades no Brasil e à administração da educação do *stricto sensu* na interação científica.

Essas questões são trabalhadas transversalmente durante o texto, na construção do problema e delineamento da pesquisa. Em função do desenvolvimento da pesquisa, as questões norteadoras evoluem no processo de construção teórica e contatos com os dados fundamentados no processo metodológico da GT.

Nessa estrutura, esses questionamentos transversais possibilitaram uma codificação mais seletiva da amplitude e compreensão dos agentes (professores) da dinâmica na administração educacional para a adesão tecnológica do *stricto sensu* em Administração, pelo qual surgem objetivos ou enunciados capazes de explicar ou dar compreensão ao fenômeno estudado.

Essas questões construtivistas, neste momento do trabalho, passam a ser relacionadas aos objetivos da pesquisa, que emergiram dos dados da pesquisa, e essa explicação fundamenta o uso da metodologia da GT, que, segundo Strauss e Corbin (2008, p. 196), é capaz de ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos, além de identificar, desenvolver e relacionar os conceitos em blocos base para a construção de uma teoria.

Diante do exposto, as questões norteadoras são:

- a) Haveria uma mecânica burocrática de poder organizacional tradicional para o *stricto sensu* em administração no Brasil?

- b) A fragmentação entre os diversos saberes, códigos e linguagens científicas são baseados em relações de poder entre os pares científicos da burocracia organizacional pública acadêmica brasileira?
- c) Seria possível uma reconfiguração sócio-econômica-educacional surgir dessas relações de poder nos ambientes virtuais nas universidades com o Governo e a sociedade?

### 3.3 Definições das dimensões e categorias axiomáticas da pesquisa

A partir do modelo conceitual e dos níveis de compreensão propostos para este trabalho, emergem duas categorias: “Poder no ambiente burocrático-organizacional”, entendido na Dimensão Interpretativista, e a categoria “Tecnologia do ambiente institucional da EAD”, na Dimensão Estruturalista. A seguir é ilustrado o Quadro 5, onde são reunidas as categorias dimensões a serem investigadas nesta pesquisa:

Quadro 5 – Relação das categorias, dimensões e os tópicos do referencial teórico

| <b>Categorias</b>                             | <b>Dimensões</b>  | <b>Tópico do Referencial Teórico que Subsidiaria sua Definição</b>  |
|---|---|---|
| Poder no Ambiente Burocrático-Organizacional. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Domínio: político-econômica e cultural,</li> <li>2. Legitimidade: difusão e validação do conhecimento,</li> <li>3. Regulação: controle institucional</li> </ol> | Reed, Clegg e Hardy, Martin e Frost, Morgan G., Hatch e Cunliffe, Nabuco, Faoro, Holanda, Weber, Foucault, Motta, Trangtenberg, Sander, Cury, entre outros autores que debatem a categoria. |
| Tecnologia no Ambiente Institucional em EAD   | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Alinhamento: Estratégico Organizacional</li> <li>5. Estrutura: Modelos de EAD.</li> <li>6. Governança: em TI</li> </ol>   | Ross, Weill, Verkatrama, Garrison, Peters, Keegan, Verduin, Clark, Holmberg, Moore e Kearsley George Siemens e Downes, entre outros autores que debatem a categoria.                        |

Fonte: Elaboração do autor, 2013.

Considerando o quadro apresentado, as bases teóricas abordadas, o problema de pesquisa, os objetivos e as categorias e dimensões analíticas, chegou-se ao delineamento seletivo e definição das categorias axiomáticas para a análise do trabalho. As técnicas de análise utilizadas para o tratamento dessas categorias e dimensões são detalhadas no tópico a seguir.

### 3.4 Delineamentos da pesquisa

A partir da definição do problema, advinda da construção proporcionada pelas questões norteadoras, pode-se classificar um estudo de diversas formas. Numa abordagem geral, Gil (2004) apresenta uma tipologia de pesquisa dividida em três tipos principais:

- a) Pesquisa exploratória: Tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso;
- b) Pesquisa descritiva: Tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática, assumindo geralmente a forma de levantamentos;
- c) Pesquisa explicativa: Tem como preocupação central a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, sendo o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2004, p. 53).

Considerando os aspectos apresentados nas categorias, optou-se por definir esse estudo como uma pesquisa interpretativa, uma vez que a preocupação central consiste em compreender elementos que influenciam e contribuem para a recursividade do fenômeno.

No estudo, o fenômeno principal investigado é a estrutura burocrática organizacional para a EAD e a adesão de tecnologias no *stricto sensu* em Administração, tendo como pano de fundo os *construtos* e pressupostos do poder, investigando elementos que contribuem para a compreender as condutas e políticas capazes de suportar a adesão das tecnologias virtuais no *stricto sensu* por parte das universidades brasileiras.

Do ponto de vista da estratégia de pesquisa, Yin (2005) relata que existem muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais, sendo que cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo de três condições: (a) o tipo de questão da pesquisa; (b) o controle que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais efetivos; e (c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Observando-se o objetivo geral do trabalho, percebe-se a existência de questões do tipo “que” e do tipo “como”, sendo esse último o predominante. Isso porque, neste trabalho, não há a intenção de controle por parte do pesquisador sobre os acontecimentos, já que não se trata de um estudo experimental, sendo o foco do trabalho a observação dos fenômenos, inseridos no contexto ambiental contemporâneo pesquisado, no caso a estrutura burocrática

organizacional adotada para o PROFIAP. Assim sendo, a estratégia utilizada foi o estudo de caso, pois, na visão de Yin:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (2005, p. 19).

Ao tratar especificamente os diferentes tipos de estudo de caso, Yin (2005) apresenta uma classificação semelhante àquela definida por Gil (2004), relatando a existência de estudos de caso exploratórios, descritivos e explanatórios (ou causais), os quais possuem características que se aproximam àquelas das pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas, respectivamente.

Com relação aos tipos de pesquisa, Yin (2005) explica que há uma interpretação equivocada do estudo de caso de natureza explicativa comum nas diversas abordagens e que devem ser dispostas hierarquicamente na estrutura da pesquisa. Contudo, o próprio Yin (2005) ressalta que muitos cientistas sociais ainda acreditam que os estudos de caso são apropriados apenas à fase exploratória de uma investigação, que os levantamentos de dados e as pesquisas históricas são apropriados à fase descritiva e que os experimentos constituem a única maneira de fazer investigações explanatórias ou causais.

Essa visão hierárquica reforça a ideia de que os estudos de caso são apenas uma ferramenta exploratória preliminar e não podem ser utilizados para descrever ou testar proposições, visão essa questionada, pois pode existir estudos de caso exploratórios, descritivos e explicativos. A predominância das questões do tipo “como” configura um estudo de caso explanatório, considerando a perspectiva de Yin (2005), que possui as características da pesquisa explicativa na mesma visão de Gil (2004).

Entretanto, apesar de haver um uso corriqueiro da tipologia apresentada por Gil (2004) e Yin (2005) nos trabalhos científicos em variados campos do conhecimento. Portanto, percebe-se que a classificação que a presente pesquisa se enquadra é apresentada por Godoy (2007), que introduz o chamado estudo de caso interpretativo. Tal abordagem, além de conter uma descrição do fenômeno estudado, busca verificar padrões de comportamento nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar, ou não, as suposições teóricas, características essas que estão alinhadas a este trabalho.

Na visão de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), o estudo de caso interpretativo permite o estudo em profundidade de casos particulares, possibilitando uma análise intensiva

e minuciosa. Becker (1997) considera que este estudo de caso tem, na maioria das vezes, um duplo propósito: tenta chegar a uma compreensão abrangente e também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais, sobre as regularidades nos processos das estruturas sociais.

A necessidade dos estudos de casos surge, então, do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, nos quais o estudo de caso pode permitir uma investigação que preserve as características holísticas, sistêmicas e significativas dos acontecimentos da “vida real”. Segundo Eisenhardt (1989), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que tem o foco sobre o entendimento da dinâmica atual, em determinado ambiente.

Considerando a utilização da estratégia de estudo de caso, é importante a definição de que se trata de um caso único ou de casos múltiplos. Consoante Yin (2005), os estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de projeto diferentes e, dentro desses dois tipos, pode haver também unidades de análise unitárias ou múltiplas.

A unidade de análise está diretamente relacionada às perguntas iniciais da pesquisa e, de acordo com Godoy (2007), a definição da unidade de análise estabelece as fronteiras que delimitam o interesse do pesquisador, a quem caberá decidir: Onde observar? Quando observar? Quem observar? O que observar? Como observar?

Quando toma essas decisões, o pesquisador decide em qual ambiente o estudo será realizado, quando e quais dados serão coletados, qual o tempo estimado para a coleta, quais atores serão envolvidos no objeto, quais situações-chave e incidentes críticos devem ou não envolver caso observado.

Baseando-se nessas exposições, define-se, neste trabalho, que a unidade de análise são as estruturas burocráticas organizacionais no *stricto sensu* em administração, com foco na Rede PROFIAP, tendo como núcleo principal da análise seus agentes professores/coordenadores envolvidos diretamente em sua implementação e suas respectivas condutas na adesão da tecnologia virtuais para o *stricto sensu* em Administração.

Retornando à questão dos tipos diferentes de projetos de estudo de caso, convém apresentar as ideias de Yin (2005), que apresenta quatro tipos resultantes: projetos holísticos de caso único (tipo 1), projetos incorporados de caso único (tipo 2), projetos holísticos de casos múltiplos (tipo 3) e projetos incorporados de casos múltiplos (tipo 4).

Projetos de casos únicos apresentam vantagens e desvantagens distintas em comparação aos projetos de caso múltiplos, mas, em geral, os casos múltiplos são considerados mais convincentes, levando a estudos mais robustos.

Por outro lado, a definição sobre a realização de estudos de caso holísticos ou incorporados depende da necessidade ou não de se pesquisar mais de uma unidade de análise

dentro do caso observado, necessidade essa que justifica a realização de um estudo de caso único incorporado (tipo 2) neste trabalho.

Para a definição de um estudo de caso único, é abordada, conforme Bardin (1977), a projeção de um estudo de caso único do tipo incorporado (tipo 2) em pares de organizações pertencentes ao mesmo ambiente organizacional.

A estratégia de pesquisa adotada é a abordagem qualitativa, a qual, para Richardson *et al.* (1985), permite descrever a complexidade de determinado problema, analisar as interações entre categorias e dimensões, com o fim de compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais imediatamente envolvidos. Sendo que, de acordo com Godoi e Balsini (2007), a pesquisa qualitativa constitui um conceito “guarda-chuva”, que compreende várias formas de pesquisa e ajuda a explicar o fenômeno social com o afastamento possível do objeto.

Portanto, não se busca regularidades, mas as representações e percepções dos agentes envolvidos no *stricto sensu* em Administração, daquilo que os induz a uma determinada conduta. Esse caminho é possível se os sujeitos imediatamente envolvidos forem ouvidos a partir da sua lógica, exposição de razões e posturas, uma vez que, nas pesquisas de cunho qualitativo, tanto a delimitação quanto a formulação do problema possuem características próprias, ambas exigindo do pesquisador a imersão no contexto que será analisado (GODOI; BALSINI, 2007).

Ao falar sobre análise qualitativa, os autores base da GT de Strauss e Corbin (2008) referem-se não à quantificação de dados qualitativos, mas ao processo não matemático de interpretá-los, feito com o objetivo de descobrir conceitos e/ou relações nos dados brutos, bem como verificar esses conceitos e relações num esquema explanatório teórico fundamentado como neste trabalho.

Os três principais componentes da pesquisa qualitativa envolvem a possibilidade de coleta de dados de diversas fontes distintas, a interpretação e organização dos dados por meio de categorias e dimensões em suas codificações axiomáticas, além da apresentação dos resultados verbalizados escritos ou oralmente, em artigos, livros, seminários, palestras ou revistas científicas.

No presente trabalho, os dados brutos foram analisados no intuito de procurar relações entre as categorias observadas e constatar ou não as relações dessas aos pressupostos descritos no referencial teórico, buscando possíveis explicações alternativas ao fenômeno, se for o caso (STRAUSS; CORBIN, 2008).

### 3.5 Caracterização do caso – O PROFIAP

O Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP) é um projeto da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), oficialmente autorizada pela CAPES a oferecer, mediante instrumentos virtuais de tecnologias de EAD, o *stricto sensu* em administração, para funcionários públicos federais, estaduais e municipais. Neste projeto o papel da ANDIFES:

É o de organizar o engajamento da comunidade acadêmica nacional da área de Administração ao Programa. Para tanto, está prevista a constituição de um Comitê Gestor Nacional e de uma Comissão Acadêmica Nacional, compostos de professores experientes, para planejamento e operacionalização do Programa em todo o Brasil, os quais serão assessorados por Coordenadores Regionais (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste) e Comissões Locais (BRASIL, MEC/PCN nº 8.178, 2012).

Segundo documentos oficiais do curso, o PROFIAP teve autorização para a primeira fase da implantação com a participação de dez universidades federais (UFAL; UFCG; UFG; UFGD; UFLA; UFMS; UFV; UFS; UNIFAL; UNI.), as quais devem oferecer suporte de infraestrutura, corpo docente e responsabilidade pela proposta pedagógico-científica inicial, com início para julho de 2014 (BRASIL, MEC/PCN nº 8.178, 2012).

O mestrado possui área de concentração em Administração Pública com duas linhas: Gestão Pública e Gestão Organizacional. O curso de pós-graduação oferecido através da EAD foi um projeto pensado pela ANDIFES para utilizar as redes das universidades como fonte própria ao beneficiamento aos servidores públicos federais (ANDIFES, 2013).

A disponibilização da formação *stricto sensu* em administração a distância é um fato inegável e independe de opiniões e da adesão ou não ao modelo. Não se concretiza apenas na constituição do curso em EAD si, mas também em sua estrutura burocrática em Rede Nacional com normas e regulamentos nos mesmos moldes do *stricto sensu* tradicional, com estruturas burocráticas válidas igualmente para todos os Programas de Pós-graduações Nacional sem qualquer distinção.

O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância em administração do Brasil é um curso de oferta nacional, com título de mestre em administração pública.

De acordo com o regulamento, o PROFIAP tem

como objetivo capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas, contribuir para aumentar a produtividade e a

efetividade das organizações públicas e disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública (BRASIL, CAPES/PCN 8.178. Regulamento do PROFIAP, 2012).

No art. 3º do Regulamento do PROFIAP, detalha-se o modelo organizacional em rede e os primeiros passos da estrutura burocrática de gerenciamento do curso, cujas atividades são feitas através do Comitê Gestor Nacional, Comissão Acadêmica Nacional e Comissões Acadêmicas Locais, “responsáveis pelo gerenciamento do curso em três níveis”.

O Comitê Gestor Nacional é deliberativo e subordinado à Diretoria da ANDIFES; a Comissão Acadêmica Nacional é uma comissão executiva e subordinada ao Comitê Gestor, previsto no art. 6º do Regulamento do PROFIAP. Cada IFES que adere ao PROFIAP tem a Comissão Acadêmica Local, encarregada de executar as atividades da administração local, composta pelos docentes do PROFIAP da instituição associada ao programa, denominada de *campus* local (BRASIL, 2012).

O regulamento do PROFIAP ainda prevê formas de admissão de discentes, através de exame nacional de acesso, carga horária, avaliação, atribuições dos professores, atividades acadêmicas, entre outras questões inerentes administração da educação do mestrado, como a definição do papel dos agentes em seus respectivos níveis e autonomia na rede (BRASIL, 2012).

O regulamento também traça caminhos da burocracia dentro do PROFIAP, tendo como referência a legislação vigente, em especial portarias da CAPES que orientam a vinculação de professores, avaliação permanente, adesão de novas IFES à rede, habilitação de novos *campi* dentre as 37 IES da PCN inicial, entre outras questões para a manutenção e consolidação do Programa em Rede Nacional.

Embora a constituição de curso *stricto sensu* a distância seja uma diretriz da CAPES, essa não tem divulgado a modalidade a distância abertamente, como lembram Pardim e Maccari:

A CAPES, mesmo não tendo se posicionado oficialmente a esse respeito, já vinha com ações para incentivar a utilização das TICs nos programas de mestrado e doutorado, como, por exemplo, com o lançamento, no fim de 2008, do Edital Pró-Administração N° 09/2008, que, dentre as várias ações delineadas, estavam previstos o desenvolvimento, a implementação e o teste de modelos de ensino para cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), utilizando recursos das pedagogias virtuais e das TICs, no ensino presencial e a distância, visando melhorar a qualidade do ensino de graduação em administração por meio da capacitação docente (2012, p. 8).

Nesse sentido, a CAPES continua a fomentar a formação ao publicar o Edital Pró-Administração nº 09/2008, no qual apoia “projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica no País na área da Administração”, sendo esta pesquisa um dos produtos desse edital, que prevê a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IFES.

Um dos resultados alcançados pelo edital referido foi a articulação na ANDIFES, que proporcionou o PROFIAP com a adesão inicial de 37 IFES, detalhada na caracterização da Proposta de Curso Novo (PCN) nº 8.178 enviada a CAPES, com detalhes das habilidades e capacidades de cada universidade para propor o curso, explicando a “infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão necessárias ao funcionamento do Curso” (BRASIL, 2012, p. 2).

A definição das IFES mencionadas acima foi proveniente de “Chamada Pública” da ANDIFES. Foram selecionadas as IFES que manifestaram interesse na participação do PROFIAP, utilizando como critério de seleção os requisitos expressos pela CAPES e pelo comitê de área de administração. Foram selecionadas as IFES que manifestaram interesse na participação do PROFIAP, aderindo aos seguintes critérios:

**a)** existência de um número mínimo de quatro doutores que atendessem o padrão de qualidade definido pela Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo; **b)** número total máximo de orientandos por docente, ou seja, no máximo oito alunos por orientador, considerando outros cursos *stricto sensu* que o docente participa; **c)** histórico de pesquisa, publicações e produção técnica e tecnológica aderentes ao Programa; e **d)** projetos de pesquisa financiados por agências oficiais de fomento (BRASIL, 2013, p. 2).

Na primeira oferta, aderiram ao PROFIAP as seguintes 37 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a saber:

1 IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; 2 UFABC – Universidade Federal do ABC; 3 UFAL – Universidade Federal de Alagoas; 4 UFAM – Universidade Federal do Amazonas; 5 UFBA – Universidade Federal da Bahia; 6 UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; 7 UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido; 8 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo; 9 UFG – Universidade Federal de Goiás; 10 UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados; 11 UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora; 12 UFLA – Universidade Federal de Lavras; 13 UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; 14 UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso; 15 UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto; 16 UFPA – Universidade Federal do Pará; 17 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco; 18 UFPel – Universidade Federal de Pelotas; 19 UFPI – Universidade Federal do Piauí; 20 UFPR – Universidade Federal do Paraná; 21 UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 22 UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco; 23 UFRR – Universidade Federal de Roraima; 24 UFS – Universidade Federal de Sergipe; 25 UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei; 26 UFMS – Universidade Federal de Santa Maria; 27 UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro; 28 UFV – Universidade

Federal de Viçosa; 29 UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; 30 UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas; 31 UNIFAP – Universidade Federal do Amapá; 32 UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá; 33 UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; 34 UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa; 35 UNIR – Universidade Federal de Rondônia; 36 UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; 37 UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco (BRASIL, 2013, p. 3).

A PCN inicial estimava a participação de 20 a 30 IFES como integrantes da Rede no primeiro ano, e ingresso de aproximadamente 500 estudantes por semestre, no limite estabelecido pela CAPES. Entretanto, o parecer do comitê de avaliação sugeriu “cuidado” quanto aos critérios e à amplitude da proposta, e o programa foi autorizado seu início com 10 (dez) IFES que alcançaram os critérios exigidos pela CAPES (BRASIL/CAPES, 2012, p. 1).

No entanto, segundo o Relatório Final analisado, a definição do tamanho inicial da Rede PROFIAP seguirá os seguintes critérios:

a) na primeira chamada, farão parte as 37 IFES que aderiram à chamada pública inicial da ANDIFES e que constam no PCN enviado a CAPES, desde que cumpram os demais critérios exigidos pelo comitê de área de Administração; b) privilegiar as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em função da carência de PPGA's nessas Regiões (BRASIL, 2013, p. 2).

Com o propósito de ilustrar a distribuição regional, abrangência e amplitude da Rede PROFIAP, apresenta-se a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição regional, IFES, Vagas e Docentes PROFIAP

| REGIÃO    | UF       | IFES  | Vagas*     | Professores |
|-----------|----------|---|------------|-------------|
| SE        | MG       | UFV – Universidade Federal de Viçosa              | 64         | 8           |
| SE        | MG       | UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas          | 40         | 5           |
| SE        | MG       | UFLA – Universidade Federal de Lavras**           | -          | -           |
| CO        | GO       | UFG – Universidade Federal de Goiás               | 56         | 7           |
| CO        | MS       | UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados    | 64         | 8           |
| CO        | MS       | UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | 88         | 11          |
| NE        | AL       | UFAL – Universidade Federal de Alagoas            | 48         | 6           |
| NE        | SE       | UFS-Universidade Federal de Sergipe               | 64         | 8           |
| NE        | PB       | UFCG – Universidade Federal de Campina Grande     | 48         | 6           |
| N         | RO       | UNIR – Universidade Federal de Rondônia           | 56         | 7           |
| <b>10</b> | <b>-</b> |   | <b>529</b> | <b>66</b>   |

\* Números de Vagas dimensionado a parti da relação 8 discente por orientador, segundo orientação CAPES.

\*\* Desistência (aprovou mestrado profissional institucional próprio)

Elaborado pelo autor, 2014.

É importante ressaltar que o fato do mestrado ser em rede é que demandou maiores esclarecimentos à CAPES e não o fato de ser a distância, como explicou a coordenadora da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da CAPES, Eliane Z. Brito, em reunião dos consultores das CAPES da área com o Comitê Gestor da proposta do PROFIAP, como consta na ata da comissão em reunião ocorrida em 2012 na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

O objetivo do encontro era esclarecer pontos da proposta de mestrado e entender **como seria o sistema de gestão e governança do curso**. Ela salientou que a forma de analisar a proposta de curso apresentada à CAPES era diferenciada, pois é uma modalidade de curso não prevista pela CAPES. Os mestrados profissionais em rede têm surgido por processos de indução da Diretoria de avaliação em parceria com a coordenação de área e, em geral, representam perfis específicos de profissionais necessários para o desenvolvimento da área ou competitividade do país. O desenvolvimento destes mestrados envolve a implantação de um sistema de governança complexo, envolvendo muitos grupos de interesse e, por isso, suas propostas devem ser amplamente discutidas (BRASIL/CAPES, 2012, p. 1). [*grifo meu*]

De acordo com a caracterização da PCN, apresentada à CAPES, existem diversas experiências de pós-graduação *stricto sensu* em rede e a distância aprovadas pela CAPES e formando profissionais por todo o país (BRASIL, 2012).

A primeira experiência foi a Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO). Essa rede, formada há mais de dez anos, é a primeira proposta de porte regional, e “seu projeto foi desenhado em consonância com a estratégia definida no V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG). Com foco na Região Nordeste, o Programa tem caráter multi-institucional e reúne IFES de nove estados da Região” (BRASIL, 2012, p. 04).

De acordo com o mesmo documento, outras quatro experiências seguiram a partir da experiência da RENORBIO, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), oferecido por uma rede de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em todo o território nacional, apresentado em 2010 pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e o primeiro a operar nesse modelo em EAD em rede nacional.

O PROFMAT é coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática [SBM] e integrado por IPES, associadas em uma Rede Nacional no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES). Cada IPES que integra a Rede Nacional, composta pelos seus campi e polos de apoio presencial é denominada Instituição Associada. O título de mestre é atribuído pelas instituições associadas. O Curso é oferecido por mais de 40 IPES em cerca de 55 cidades-polo em todo o Brasil. Nas duas entradas de alunos ocorridas até agora, foram oferecidas 1192 e 1275 vagas, respectivamente, para os anos de 2011 e 2012. (BRASIL, 2012, p. 5)

É significativo perceber a dimensão do PROFMAT em duas perspectivas espaço temporal: em seu gigantismo ante os programas de pós-graduação das IFES nacional e em sua pequenez diante da dinâmica da experiência dos Cursos Abertos Maciços Online (WALDROP, 2013). De qualquer forma, demonstram os extremos dos caminhos a seguir, daí a necessidade de discutir a efetividade das potencialidades e oportunidades para a sociedade

O terceiro programa em rede de *stricto sensu* a distância é o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), para professores das redes públicas de educação básica. A Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (BIONORTE) é o quarto programa a distância em *stricto sensu* e nesse se destaca a oferta da formação em nível de doutorado, integrado por nove IPES (BRASIL, 2012).

Essa rede foi instituída no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia pela Portaria MCT nº 901, de 04/12/2008, na qual o programa de pós-graduação procura atender um dos principais objetivos da Rede BIONORTE, a formação de doutores, como informa a PCN 8.178 (BRASIL, 2012).

A PCN 8.178 ainda traz a quinta experiência: é a da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais, que, desde 2009, oferece mestrado a diretores de escolas públicas, técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública e a candidatos ao exercício dessa profissão, explicando a oferta de 120 vagas:

[...] em vários municípios, com atividades a distância, de acordo com a legislação do MEC para essa modalidade. Trata-se do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), também recomendado pela CAPES. O Curso é desenvolvido a distância, com encontros presenciais nos meses de janeiro e julho. Os candidatos ingressam mediante seleção pública, atendidos os critérios fixados em convênio entre a UFJF e as Secretarias de Educação das unidades da Federação com as quais o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) mantém programas de cooperação técnica (BRASIL, 2012, p. 6).

Percebe-se que a experiência brasileira no *stricto sensu* a distância das IFES possui foco principal ainda na formação de profissionais para serviços públicos que, mesmo sendo um nicho, demonstra-se como uma experiência, que tende a ampliar as demandas do *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para outras áreas fora desse escopo, transpondo o controle e domínio das IFES do setor público.

Nesse sentido, a proposta do PROFIAP coincide com diretrizes do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, que “elege como uma das prioridades a preparação de recursos humanos para o setor público e estabelece a seguinte diretriz específica, dentre

outras: a formação e aperfeiçoamento dos quadros de pessoal dos governos federal, estaduais e municipais” (BRASIL, 2012, p. 1).

A coincidência apresenta a importância de considerar a estrutura organizacional do Sistema Educacional do Brasil e utilizar o PNPG como ferramenta, objetivando o fomento às pós-graduações no Brasil e, ao mesmo tempo, identificando os segmentos da Sociedade e do Governo que precisam de formação especializada. Outras diretrizes do PNPG merecem destaque e são recomendadas pelos acadêmicos que integram a Comissão Nacional que coordenou os trabalhos do PNPG:

3 - O desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir à formação, cada vez mais numerosa, de pós-graduados **voltados para atividades extra acadêmicas**. [*grifo meu*] Isso envolve a incorporação, no processo de avaliação, de parâmetros que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas.

4 - A avaliação de programas poderá lançar mão de critérios que contemplem assimetrias, especialmente no caso de mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente.

6 - Avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor empresarial: esta diretriz leva à ponderação de outros itens para além de artigos e livros, bem como ao reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às suas demandas e necessidades (BRASIL, 2010, p. 131).

As diretrizes citadas representam a abertura para novos critérios que permitam a avaliação do *stricto sensu* pela ótica da geração de desenvolvimento social e econômica de determinada região. Numa perspectiva de geração tecnológica significativa para aproximar da IFES na realidade que cada uma se insere. Nesse sentido, os mestrados profissionais são fomentados e estimulados.

No segmento público, a formação *stricto sensu* em Administração também merece destaque, tanto na graduação como na pós-graduação *lato sensu*, e desde 2005 passos têm sido dados nesse sentido, tanto pelo MEC como pelas IFES, segundo a PCN 8.178:

[...] a então Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) induziu a criação de uma rede de Instituições Públicas de Ensino Superior [IPES] para oferecer graduação em Administração, modalidade a distância, a qual teve a adesão de 25 IPES, sendo 18 IFES e 7 IPES Estaduais [IEES]. O curso foi oferecido em todo o Brasil, em polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil [UAB/CAPES], com cerca de 13 mil matrículas iniciais, tendo como estudantes funcionários do Banco do Brasil (50%) e de demanda social (50%). Este curso teve apenas uma turma que funcionou como Projeto Piloto, sendo que a colação de grau ocorreu em 2010 e no primeiro semestre de 2011. O Projeto Piloto foi a base para a formação da UAB. A partir dessa experiência, em 2009 a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), a extinta SEED/MEC e as IPES criaram o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) abrangendo quatro cursos: um bacharelado (Administração Pública) e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde). Os cursos estão sendo

oferecidos em todo o Brasil pela nova rede que recebeu a adesão de 71 IPES (BRASIL, 2012, p. 2).

As experiências destacadas na caracterização da PCN do PROFIAP mostram a consolidação do *stricto sensu* em EAD no Brasil junto às IFES e o fato da ampliação do sistema. Tanto que, em 2008, visando à melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em Administração e Gestão no País, a CAPES lançou o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração (PRO-ADMINISTRAÇÃO), lembra a PCN 8.178 (BRASIL, 2012), em especial em projetos focados no uso de tecnologia para melhoria do ensino da graduação, como o desenvolvimento do Software de Modelagem e Simulação Empresarial Aplicada ao Ensino da Administração – SIMADM<sup>1</sup>, como para pós-graduação, na área de ciência sociais aplicadas, relacionado ao projeto institucional NEPSA-DIGITAL, entre outros cursos de especialização em Gestão Pública Municipal na modalidade a distância.

### **3.6 Tratamento dos dados (tipo, coleta e análise)**

Para atender aos objetivos desta pesquisa e responder às questões propostas neste trabalho, foi necessário realizar a coleta de dados primários e dados secundários. Os dados primários foram coletados a partir de um roteiro de entrevistas semiestruturadas (roteiro no Apêndice A) realizadas com agentes (professores) de diversas IFES. No entanto, o roteiro completo foi aplicado ao núcleo principal de análise, ou seja, aos agentes imediatamente envolvidos na institucionalização dos programas de pós-graduação da área da Administração usando os modelos de EAD: o coordenador do PROFIAP/UFMS e o diretor da CAPES.

Segundo Godoy (2007), a entrevista semiestruturada tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relacionadas ao tema desta pesquisa. Nesse caso, a entrevista é utilizada com o intuito de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador o desenvolvimento de uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

---

<sup>1</sup> MEDEIROS JUNIOR, J. V.; ANEZ MIGUEL, M. E.; OLIVEIRA, F.P.S. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)* – ISSN 1677-7387, Faculdade Cenecista de Campo Largo – Coordenação do Curso de Administração, v. 6, n. 2, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/>>. Acesso em: 12 jan. 2010

É importante esclarecer que não é a utilização do roteiro da entrevista que traz rigor à pesquisa, pois há condições para os entrevistados se expressarem com uma lógica diferente da proposta pelo entrevistador; inclusive entende-se que, ao flexibilizar a interação entre entrevistador e entrevistado, aumenta-se a possibilidade de expressão de diferentes pontos de vista da realidade, podendo potencializar o surgimento de novos *insights* acerca da temática investigada, justificando as entrevistas semiestruturadas.

Antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa que comporão o estudo de caso, foi realizado um pré-teste desses instrumentos aplicado aos agentes que lecionam no *stricto sensu* em Administração, visando explicitar a adequação do instrumento de entrevista, de modo que os questionamentos fossem os mais claros possíveis para os entrevistados e aplicados em quaisquer agentes e ambientes em que esses estivessem inseridos, havendo adequação apenas aos elementos semânticos da redação do roteiro das entrevistas.

As entrevistas foram aplicadas aos respondentes observados (núcleo principal de análise), na qual cada um define *a priori* seu papel na instituição e as formas de pensar e opinião sobre a adesão da tecnologia em EAD para o *stricto sensu* em Administração. Ao final, todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos sujeitos e, posteriormente, transcritas, usando-se o rigor de manter as falas originais do agente observado.

Os agentes da pesquisa estão descritos na tabela 3. É importante ressaltar que nem todas as entrevistas e falas foram aproveitadas integralmente para a coleta de dados, e as entrevistas utilizadas foram codificadas como Ent. Prof.1 a Ent. Prof. 11, num total de 11 entrevistas válidas, que receberam a seguinte codificação para a análise dos dados:

Tabela 3 – Relação dos entrevistados da pesquisa

| Cod.        | Entrevistados                             | Data da Entrevista | Duração   |
|-------------|---|--------------------|-----------|
| Ent.Prof.1  | Professor PPGA/UFRN                       | 2010               | 25:25min  |
| Ent.Prof.2  | Professor PPGA/UFRN                       | 2010               | 20:19mim  |
| Ent.Prof.3  | Professor SEDIS/UFRN                      | 2010               | 42:00mim  |
| Ent.Prof.4  | Professor PPGED/UFRN                      | 2010               | 41:14mim  |
| Ent.Prof.5  | Professor PPGA/UFMS                       | 03/10/2013         | 01h:30mim |
| Ent.Prof.6  | Professor Diretor/NEAD/CAPES (via Skype)  | 06/12/2013         | 01h:15min |
| Ent.Prof.7  | Professor UFERSA                          | 01/02/2014         | 20:00mim  |
| Ent.Prof.8  | Professor PPGA/UFJF (via Skype)           | 01/03/2014         | 21:30mim  |
| Ent.Prof.9  | Professor UNIFESP/Pró-reitora (via gmail) | 01/05/2014         | 10:11mim  |
| Ent.Prof.10 | Professor PPGA/UFBA (via Skype)           | 11/05/2014         | 34:13mim  |
| Ent.Prof.11 | Professor PPGA/UFLA (via Skype)           | 11/05/2014         | 49:09mim  |

Elaborado pelo autor, 2014.

Quanto aos dados secundários, esses foram coletados dos sites institucionais de organizações, como: ANDIFES, ANPAD, CAPES, CFA, CNPq, IFES e MEC, entre outras

organizações, assim como artigos científicos que permitiram a escolha dos documentos a serem pesquisados, além da bibliografia descrita nas referências.

A partir da definição do caso a ser estudado e da elaboração dos instrumentos de coleta dos dados (roteiro de entrevista), foi elaborado um protocolo de estudo do caso, seguindo a recomendação de Yin (2005), devendo conter os seguintes elementos:

- a) visão geral do projeto do estudo de caso;
- b) procedimentos de campo; e
- c) questões do estudo de caso.

O protocolo é uma das formas para adicionar confiabilidade à pesquisa de estudo de caso, destinando-se a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados (YIN, 2005). Esse protocolo também poderá subsidiar a verificação metodológica e análise dos dados a seguir no processo da pesquisa, assim se podendo checar também a estrutura interna da pesquisa.

De acordo com Yin (2005), a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências qualitativas ou quantitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo. Cada estudo de caso deve ter uma estratégia analítica geral, de modo a estabelecer as prioridades do que deve ser analisado e por quê.

Existem três estratégias gerais que são introduzidas por Yin (2005): a estratégia que se baseia em proposições teóricas, a estratégia que pensa sobre explanações concorrentes e a estratégia que desenvolve uma descrição do estudo de caso. No quadro a seguir, as estratégias são descritas como parte da visão analítica geral do trabalho em duas categorias: poder e tecnologia, com foco na unidade de análise da estrutura burocrática do PROFIAP e nas falas dos agentes envolvidos, bem como a análise para verificar reprodução das condutas, conforme caminho demonstrado no Quadro 6:

Quadro 6 – Protocolo do estudo de caso

| <b>Categoria</b>                             | <b>Foco da pesquisa</b>                         | <b>Procedimentos de campo</b>  | <b>Estudo de caso</b>   |
|--|---|--|---|
| Poder no Ambiente Burocrático-Organizacional | Condutas dos agentes                            | Entrevistas com agentes e legislação aplicada ao <i>stricto sensu</i> em EAD | Roteiro de entrevistas semiestruturado e análise de conteúdos |
| Tecnologia no Ambiente Institucional em EAD  | Caracterização do caso PROFIAP e Modelos da EAD | Levantamento dos documentos oficiais e entrevistas com agentes               | Roteiro de entrevistas semiestruturado e análise de conteúdos |

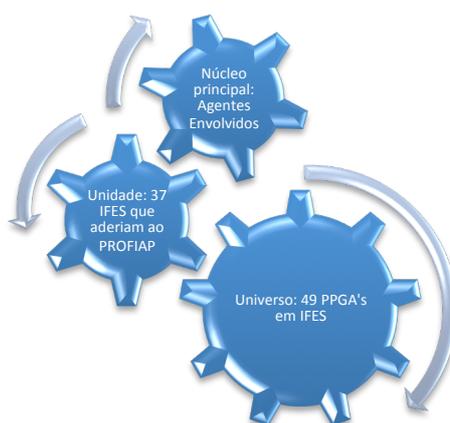
Elaboração do autor, 2013.

Este estudo tem como base as proposições teóricas relacionadas à estrutura burocrática de poder e ao domínio institucional da tecnologia, como questões pertinentes à adesão da EAD no *stricto sensu* em Administração, assim como abre espaço a argumentos teóricos ou advindos dos dados empíricos concorrentes e complementares durante o processo de construção da pesquisa.

A análise de dados da pesquisa foi feita em duas etapas, com métodos diferentes. A primeira etapa consiste na caracterização descritiva do caso estudado, detalhando os procedimentos estruturais normativos da institucionalização documental do PROFIAP, bem como entrevistas com os agentes imediatamente envolvidos na criação e implementação da proposta do PROFIAP em suas IFES: os professores, coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Administração, membros do comitê de área e dirigente da CAPES).

É importante justificar o motivo de escolha do núcleo principal de análise citado. Uma vez que este trabalho não se remete a uma “amostra” métrica significativa de análise quantitativa, mas uma unidade qualitativa representada pelos agentes do núcleo principal imediatamente envolvidos relacionadas a unidade de análise do objeto de estudo em questão. A figura 6 abaixo ilustra a significância dos agentes entrevistados sob o objeto da tese.

Figura 6 – Significância dos agentes entrevistados



Elaboração própria, 2014

Na segunda etapa, dá-se a exposição do pensamento dos agentes sobre a questão da adesão à tecnologia de EAD no *stricto sensu* em Administração, utilizando-se de trechos das falas transcritos das entrevistas para elucidar esses entendimentos, descritos no Capítulo 4.

Nas análises descritivas, considerou-se relacionar os aspectos apresentados com os pressupostos teóricos e o marco normativo para a EAD no *stricto sensu* brasileiro, que compõem o referencial teórico-empírico.

A referida análise de conteúdo está presente no subtópico 4.1, juntamente com a análise descritiva dos dados. Quivy e Campenhoudt (1998) lembram que a técnica de análise de conteúdo consiste em desmontar a estrutura e os conteúdos das entrevistas para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. No qual seu procedimento básico refere-se à exposição das categorias pertinentes aos propósitos da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977), as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, sendo esse agrupamento realizado em razão dos caracteres comuns dos elementos representados, nesse caso as representações burocráticas do poder no ambiente Burocrático-Organizacional e no ambiente Tecnológico Institucional em EAD para adesão ao *stricto sensu* em Administração.

A segunda etapa foi denominada codificação seletiva do caso, cujos resultados são expostos no subtópico 4.2. Nessa etapa, optou-se por utilizar o procedimento analítico da estratégia de pesquisa fundamentada em dados – *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 2008). Nesse caso, buscou-se a integração e retorno das principais representações que emergiram dos dados e da teoria abordada no referencial.

Segundo Strauss e Corbin (2008), o termo “teoria fundamentada” relaciona-se a uma teoria emanada das evidências dos dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de aproximações sucessivas do processo da pesquisa. Nesse método, coleta de dados, análise (codificações aberta, axiomática e a seletiva) e teoria mantêm uma relação próxima entre si; o pesquisador não começa um projeto com uma teoria ou hipótese preconcebida em mente, mas sim com um campo de estudo, permitindo que a teoria surja e evolua a partir da observação dos dados.

Apesar da aproximação teórica com finalidade de geração de teoria fundamentada nos dados, neste trabalho ela é preconcebida para subsidiar tal análise.

Isso justifica o uso da sistematização metodológica da GT, uma vez que o processo de pesquisa utiliza procedimentos que colaboram na análise de significados alternativos para os fenômenos, garantindo a compreensão e rigor para o processo de construção teórica da pesquisa. Os interesses centrais do método da GT podem ser assim resumidos:

- I. Construir teoria;
- II. Fornecer aos pesquisadores as ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos;
- III. Ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos;
- IV. Ser sistemático e criativo, simultaneamente; e,
- V. Identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 196).

Portanto, a *Grounded Theory* possui interesses e características, conforme a visão dos autores, que se adequam aos objetivos deste trabalho, especialmente o terceiro e quinto interesse da GT, uma vez que, o método contribui para considerar significados alternativos para o fenômeno.

Tais características do objeto justifica o uso do método da GT devido à análise de dados necessitar de codificação e análise dos dados. Nesse caso, de acordo com Strauss e Corbin (2008), a codificação está dividida em três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva, utilizadas em pesquisa qualitativa.

A codificação aberta envolve a separação, a análise, a comparação, a conceituação e a categorização dos dados. Durante a codificação aberta, os dados são separados em axiomas distintos, examinados e comparados em termos de similaridades e diferenças.

É necessário examinar os dados em busca de diferenças e similaridades, permitindo diferenciações entre as categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008). Considera-se a codificação aberta como um processo passo a passo, com destaque para as seguintes etapas:

1. Conceituação:

Consiste na rotulação de fenômenos presentes nos dados brutos, a partir do agrupamento de fatos, eventos e objetos similares sob um tópico ou uma classificação comum, utilizando a saturação teórica da *Grounded Theory*;

2. Descobrimto de categorias:

Consiste no agrupamento dos conceitos anteriores em conceitos mais abstratos, de primeira ordem, se baseando em suas capacidades de explicar as razões do que está ocorrendo. Esse agrupamento forma as categorias que, por sua vez, podem ser divididas em subcategorias. Enquanto uma categoria representa um fenômeno, uma dimensão responde a questões sobre o fenômeno, do tipo quando, onde, por que, quem, como e com que consequência, dando um maior poder interpretativo ao conceito emergente advindo da saturação cíclica da análise;

3. Desenvolvimento de categorias em termos de propriedades e dimensões:

As propriedades são características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria, enquanto as dimensões representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou de uma faixa. Ao se delinear propriedades e dimensões, podem-se diferenciar as categorias e, portanto, dar poder analítico de explicação às mesmas, cada uma em sua amplitude de generalização teórica e empírica.

A codificação axial examina as relações entre categorias que formam as proposições da teoria substantiva. O objetivo da codificação axial é começar o reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta, relacionando-se as categorias às suas dimensões para gerar explicações mais precisas e apuradas sobre o fenômeno.

O relacionamento entre categorias é feito ao longo da pesquisa em suas propriedades ou dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008). Em termos de procedimentos, a codificação axial envolve diversas tarefas básicas, que incluem:

1. Organizar as propriedades de uma categoria e suas dimensões, uma tarefa que começa na codificação aberta;
2. Identificar a variedade de condições, ações/interações e consequências associadas a um fenômeno;
3. Relacionar uma categoria a suas dimensões por meio de declarações que denotem como elas se relacionam;
4. Procurar nos dados pistas que denotem como as principais categorias podem estar relacionadas umas às outras.

Segundo Strauss e Corbin (2008), quando os analistas codificam axialmente, procuram respostas para questões do tipo por que ou de que forma, onde, quando, como e com que resultados, e, ao fazê-lo, descobrem suas relações.

Responder a essas questões ajuda o pesquisador a compreender um fenômeno, ao aproximá-lo numa estrutura condicional e identificar “como” ou “de que forma” o fenômeno se representa no ambiente.

Finalmente, a codificação seletiva integra a teoria trabalhada e examina possíveis incoerências nas dimensões com fraca aderência aos dados empíricos ou relações não estáveis em seus enunciados centrais, ou seja, consiste no processo de integrar e de refinar categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008).

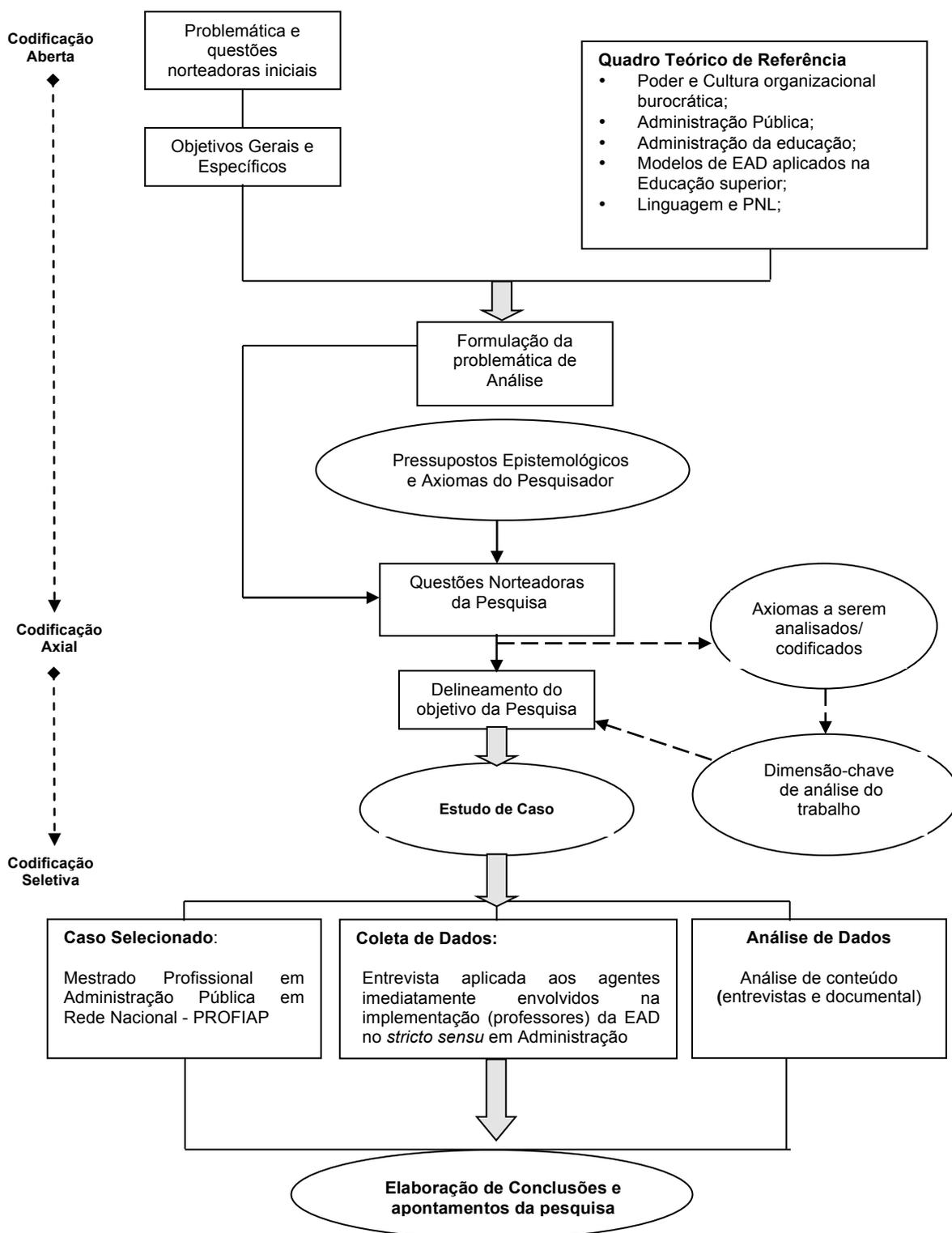
A integração teórica é um processo contínuo e recursivo que ocorre com o tempo, constituindo uma interação entre a percepção do analista e os dados. Dentro dessa interação, está o formato analítico, incluindo quem o analisa, a evolução do pensamento que ocorre por meio da imersão nos dados e no conjunto cumulativo de resultados compilados e registrados, numa evolução do conhecimento fundamentado.

Na visão de Strauss e Corbin (2008), o primeiro passo na integração é decidir a representatividade do tema central da pesquisa, que, nesse caso, é a adesão à estrutura burocrático-tecnologia organizacional da EAD no *stricto sensu*, pois, de acordo com Gomes (1994), a utilização de categorias visa estabelecer classificações de forma a agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de envolver tudo isso e o estabelecimento das categorias poderá ser feito antes do trabalho de campo ou a partir da coleta de dados ou concomitantemente ao processo de pesquisa.

As categorias de interesse da pesquisa foram estabelecidas antes e durante a coleta de dados, à luz do referencial teórico, da problemática da pesquisa, dos objetivos gerais e específicos e questões norteadoras iniciais deste trabalho.

A partir da compilação de grupos semelhantes da unidade de análise, das dimensões de cada categoria, os mais representativos foram denominados *constructos* das categorias, que dão estrutura aos esquemas gráficos que relacionam as categorias e dimensões representadas em cada nível de análise: codificação axial, aberta e seletiva, que podem ser visualizadas na Figura 7.

Figura 7 – Etapas da pesquisa



Fonte: Viana, 2010 – Adaptado pelo autor, 2013.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a técnica de organização de dados se dá por meio de registros escritos especializados que contêm os resultados das análises ou as direções para o analista. Esses registros devem ser analíticos e conceituais, e não descritivos, podendo ter diversos formatos – notas de codificação, caderno de campo –, que contêm os resultados dos três tipos de codificação; notas teóricas, que contêm as considerações e as ideias do analista sobre a abordagem teórica que contêm direções de procedimento científico.

### **3.7 Adaptação aos critérios de avaliação científica da tese**

Busca-se com esse tópico os cuidados na definição da forma científica do trabalho em termo de técnicas de pesquisa, dos tipos de dados e formas de coleta, tratamento, tabulação e da metodologia de análise dos dados, visando ao cumprimento dos objetivos propostos, bem como ao atendimento dos critérios de julgamento de qualidade de uma pesquisa, conforme os pressupostos de Yin (2005): validade do *constructo*, validade interna, validade externa e confiabilidade.

Consoante Yin (2005), a validade externa é obtida a partir do estabelecimento de medidas operacionais alinhadas aos conceitos-chave, com três abordagens disponíveis favorecendo o cumprimento desses critérios: (I) utilizar várias fontes de evidência na coleta de dados, de modo que se incentivem linhas convergentes de investigação; (II) estabelecer um encadeamento de evidências; e, (III) fazer com que o rascunho do relatório de estudo de caso seja revisado por informantes-chave.

Sobre a validade interna, Godoy (2007) ressalta que se trata de um critério que se preocupa com a questão sobre se o relato do estudo de caso representa o fenômeno social ao qual se refere. Para uma pesquisa ser internamente válida, suas conclusões devem estar apoiadas nos dados fundamentados (teóricos e empíricos), com uso dos procedimentos de análise interpretativa e descrição sistêmica do evento ou fenômeno observado.

De acordo com Yin (2005), o critério da validade externa se preocupa com o estabelecimento do domínio em que as descobertas ou conclusões do estudo podem ser generalizadas, além do estudo de caso imediato.

O problema da validade externa constitui para os cientistas o principal obstáculo ao se realizarem estudos de caso, especialmente quando se usa o termo generalização de forma análoga à utilizada para os trabalhos que utilizam generalização positivista da estatística ou matemática.

Para Yin (2005), nos estudos de caso, busca-se a chamada generalização analítica, na qual o pesquisador induz suas generalizações a um conjunto particular de resultados segundo alguma teoria mais dominante e aceita, balizada em grandes enunciados, através da tentativa de recursividade das constatações em outros locais nos quais a teoria supõe que deveriam ocorrer os mesmos fenômenos. Uma vez feitas essas constatações, os resultados podem ser aceitos como algo que fornece sustentação da teoria base, mesmo que não se realizem mais outras ocorrências do fenômeno.

Ao comentar a generalização na pesquisa qualitativa, Mattos (2006) relata que a generalização constitui a inferência de qualidades de casos singulares, ou unidades de análise circunscritas, como no caso do ambiente burocrático organizacional do *stricto sensu* em administração no Brasil. Para outros casos, unidades ou conjuntos deles, que, de fato, não foram objeto de observação e análise, constituem um mecanismo indutivo com o mesmo sentido do que muitos autores denominam validade externa.

A confiabilidade interna desta pesquisa é atestada quanto ao respeito por parte do pesquisador, que ao usar e seguir o protocolo acrescenta-se confiabilidade à pesquisa de estudo de caso, que orienta o pesquisador ao realizar a coleta de dados em campo (YIN, 2005).

A partir da definição do problema de pesquisa e dos objetivos gerais e específicos, julgou-se necessário utilizar como quadro teórico de referência a questão da administração da educação, administração pública, poder, tecnologia, linguagem e correntes e modelos da EAD, que fundamentam o estudo do caso. Com base nesses aspectos, procedeu-se à formulação do modelo analítico, que teve como principal objetivo definir o objeto considerando o ambiente burocrático organizacional do *stricto sensu* em administração.

Portanto, foi possível representar as dimensões a serem investigadas e as categorias-chaves do trabalho quando, a partir de então, optou-se pela realização de um estudo de caso único interpretativo incorporado.

Os procedimentos necessários à adequação aos critérios de julgamento de qualidade de uma pesquisa foram considerados tanto na coleta quanto na análise dos dados. Estando os procedimentos do trabalho descritos, pode-se, então, com esse modelo metodológico, elaborar as análises, conclusões, sugestões e limitações do trabalho.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados será tratada como está disposto no modelo conceitual: em duas categorias analíticas na busca de atender aos dois objetivos específicos da tese:

- c) Esclarecer como a cultura burocrática de poder suportam a interação virtual no *stricto sensu* em administração no Brasil;
- d) Identificar a natureza das estruturas tecnológicas dos modelos da EAD para a adesão da administração da educação no *stricto sensu*.

Sob essas lentes de suas dimensões de domínio, legitimidade, regulação e controle e o ambiente tecnológico institucional da EAD em suas dimensões de alinhamento, governança e identificando as estruturas dos modelos de EAD para o *stricto sensu*, que combinadas possibilitam ter uma compreensão da adoção da tecnologia no *stricto sensu* em Administração no Brasil.

Esta etapa da análise expõe o pensamento e conduta de agentes do *stricto sensu* em sua relação com a estrutura burocrática organizacional de poder para adesão da EAD aos cursos no *stricto sensu* em Administração, pelos PPGAs de diferentes IFES do país. Tais categorias são tratadas nos subitens a seguir.

### 4.1 O ambiente de poder burocrático na interação virtual no *stricto sensu* no Brasil

Sob o aspecto da dimensão do domínio de natureza (cultural e política) e ambiente burocrático da administração da educação (SANDER, 1982), no conteúdo das entrevistas, constata-se que há conflitos na proposição dos cursos de *stricto sensu*, na adesão à EAD, uma vez que ficou explícito o exercício de poder tradicional, que legitima a forma dos instrumentos na difusão e validação do conhecimento na comunidade acadêmica (WEBER, 1989; TRAGTENBERG, 1989; HOLANDA, 1995; MOTTA; CALDAS, 1997; NUNES, 1997/2003; NEDER, 2000).

Essa dimensão é representada no conteúdo da fala do Ent. Prof. 2, 4, 5, 8, 9, 10 e 11 o qual ilustra a percepção da resistência e o exercício do poder.

Haverá inicial resistência e problema na implantação como tudo, mas naturalmente irá se integrar as domínio da universidade e não terá mais esses questionamentos sobre quem deve controlar e legitimar a educação, qualquer que seja o modelo adotado (Ent. Prof. 1)

O problema é, volto pra aqueles dois aspectos, um é a cultura, os professores do *stricto sensu* serão resistentes, os professores do *stricto sensu* serão resistentes com toda a certeza (Ent. Prof. 2).

Política de autonomia da própria universidade e de cada programa, de cada curso. De acordo com as suas necessidades etc. etc. etc. Agora, a minha percepção, tá certo, na área de Administração, especificamente, é que há ainda uma resistência (Ent. Prof. 4).

A gente remonta isso a seis anos atrás, quando nós propusemos para o MEC que se fizesse um Programa Nacional de Formação em Administração Pública constando de Graduação em Administração Pública, Especialização em Administração em Gestão Pública, Especialização em Gestão Pública Municipal e Especialização em Gestão de Saúde. E um curso de Mestrado Profissional. Tudo dentro desse Programa de Formação em Administração Pública, certo, esse programa ele pertence à Universidade Aberta do Brasil. Então, nós construímos o PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública, só que naquela oportunidade o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância, e a CAPES através da Diretoria de Educação a Distância nos estimulou a fazer também o projeto Mestrado e quando chegou no último momento eles decidiram não implantar. Então, implantou a Graduação em Administração Pública. Sem justificativa (Ent. Prof. 5).

Com toda certeza! Isso é uma realidade da nossa pós-graduação em geral né. Ao tempo que a CAPES ela tem um papel importante de regulação e garantia da qualidade, historicamente tem sido colocado barreiras para que parece que se destina a preservar um determinado grupo, um status e essas barreiras tem sido bastante negativa, em relação a ampliação ao acesso de pessoas ao *stricto sensu* (Ent. Prof. 8).

A informação não procede, pois, até o momento, a UNIFESP aderiu apenas ao PROFMAT. Se o senhor tiver algum documento com informações contrárias a essa, peço que me encaminhe, por favor (Ent. Prof. 9)

Eu pessoalmente percebo uma grande resistência ao modelo pelos PPGAs (Ent. Prof. 10)

Eu Acho que é possível no longo prazo. Eu vejo essa possibilidade. Até porque a grande referencia que a nossa geração tem e que a nova não tem é a referência típica presencial. Daí agente sempre vai comparar com a presencial. Eu até que entendo que a curto médio prazo isso seja o importante, isso que limita também um certo amadorismo das propostas, para que esse processo não retroaja e que as autoridades proibam o seu uso (Ent. Prof. 11).

Um indicador do domínio da cultura na tradição é não explicar a ausência de razões e justificativas nas orientações técnicas para efetivar a autorização dos cursos, pois a negação pura e simples, sem justificativa, confronta com a burocracia que garante a autonomia da universidade, numa situação de assimétrica de poder (FOUCAULT, 1995; CARVALHO; VIEIRA, 2007).

Apesar disso, também é preciso considerar que, além do domínio, os cursos junto à IFES são regulamentados CAPES que controlam o ambiente de poder burocrático na interação virtual no *stricto sensu* no Brasil. Uma vez que tal controle institucional é suprimido da *práxis* política na Administração da educação pelo próprio órgão que deveria, *a priori*,

administrar tal processo segundo Decreto 5.622/2005. Tal desconhecimento ou omissão é exposto pelo Ent. Prof. 6 que comenta:

A CAPES nunca expediu legislação pra regular pós-graduação *stricto sensu* a distância. As razões eu desconheço, pode ser inclusive compreensão de que isso não é necessário, eu acredito até que seja, mas eu nunca tratei isso com a presidência da CAPES ou com a diretoria de avaliação pra conhecer (Ent. Prof. 6).

É nesse sentido que o conflito no ambiente burocrático organizacional no *stricto sensu* sob o aspecto da distância – presencial ou não – soa falso e vazio, perante a mecânica do poder de Foucault (1995), servindo, quase exclusivamente, como pano de fundo até que o domínio da tecnologia da EAD seja alinhado aos seus interesses e apropriado aos fundamentos tradicionais dos “donos do poder” nas organizações dominantes (FAORO, 2000; TRAGTENBERG, 2004).

Essa situação de natureza substantiva da administração da educação esbarra nos obstáculos de domínio político, estabelecida pela cultura organizacional burocrática herdada, com seus reflexos sentidos no momento da institucionalização das propostas perante aos órgãos oficiais. Como pode ser observada no posicionamento do então diretor da CAPES, relatada pelo Ent. Prof. 5 nas colocações sobre a primeira tentativa de instituir o PROFIAP em 2006.

*O Celso falou que Não é oportuno. Agora nós temos dúvida a respeito disso, mas por que logo em seguida, um (1) ano, um (1) ano e meio (1/2) depois saiu o PROFIMAT? É, e que foi concebido e estimulado pelo diretor da CAPES, Celso Costa, que negou que o nosso Mestrado Profissional em Administração, negou, e logo em seguida ele estimulou e hoje faz parte do comitê gestor do PROFIMAT (Ent. Prof. 5).*

O caráter dissimulado do conflito apresentado na conduta do diretor da CAPES em bloquear propostas e logo em seguida propor uma própria com seus pares na área de matemática é uma demonstração de poder tradicional e uso da personalidade na condução da coisa pública (FOUCAULT, 1995).

Tal conduta dos agentes também é verificada ao observar a “dificuldade” em definir a terminologia e a forma de adesão da EAD aceita pelo órgão que valida o *stricto sensu*. Essa dificuldade ocasionada pela “confusão” oportuna, que prevalece o domínio daqueles que detêm o poder burocrático da administração pública (TRAGTENBERG, 1989; HOLANDA, 1995; NUNES, 1997/2003). Tal constatação pode ser observada no conteúdo das falas do Ent. Prof. 5, 6 e 10.

É certo que eles na CAPES, o linguajar no CA (Comitês Avaliativos), que eles adotaram um protocolo, CAPES não chamar a distância, apesar da lei dizer a

distância eles chamam de semipresencial. É, é um protocolo, foi assim um acerto, uma combinação que houve entre eles. Entre a diretoria de avaliação, entre a diretoria de educação a distância para o *stricto sensu* no nível de graduação e nível de *lato sensu*, pode chamar de educação a distância. É, mas lá o *stricto sensu*, não, é semipresencial. Tanto é que o PROFMAT que foi o primeiro tá semipresencial (Ent. Prof. 5).

Então, você tem uma variedade muito grande de modelos; a gente diz que nossos cursos são cursos de graduação ou de pós-graduação mediados pelo uso das tecnologias. É o que a gente pensa. Nós refutamos o termo semipresencial, nós não usamos (Ent. Prof. 6).

Recebemos uma ficha de inscrição para aderir ao PROFIAP, enviada pelo coordenador do curso, professor Dário, preenchia com dados de produção e titulação e envei de volta, mas não tenho detalhes sobre o projeto do curso PROFIAP não. (Ent. Prof. 7)

Aqui na UFBA aderimos aos “PROFs”, agora veio essa demanda na área de Administração, relacionado ao PROFIAP, que ainda não decidimos aderir devido ao peso do nosso programa acadêmico na área pública e gestão social, mas nada impede de aderimos quando acharmos conveniente (Ent. Prof. 10)

Essa Problemática que você toca nós temos discutido isso no processo de criação agora de um outro curso que é o mestrado profissional em EAD. Estas questões vão estar instigando a questão de como superar e dar credibilidade ao processo cada vez mais aberto e menos burocratizado (Ent. Prof. 11).

É constatado que os elementos tradicionais do poder que regulam a *práxis* do controle institucional da administração da educação são suportados nos códigos da política, da burocracia e da linguagem. Tais elementos balizam o funcionamento da tecnologia, e ultrapassá-los é o desafio para legitimar o ambiente burocrático na interação virtual no *stricto sensu*.

No entanto, a interação através dos modelos da EAD pode proporcionar uma percepção de “diluição” do poder no ambiente burocrático organizacional, “reaproximando” as naturezas instrumentais do ambiente multidimensional administração da educação, como é explicado por Sander (1982), Cury (1985) e Torres (1993).

Essa conduta é destacada no *stricto sensu* e também percebida na entrevista expressada pelo Ent. Prof. 6, 8 e 11 envolvidos.

O modelo atual que já não responde mais aos anseios e às necessidades como é qualquer transição de paradigma, né? É até (*distante*) repensa aquele modelo, reconstrói pra dar conta de uma nova realidade. **Então, quais são os componentes práticos que estão sendo alterados com a inserção em massa do uso das tecnologias na educação a distância?** Você tá modificando relações acadêmicas, você tá reposicionando papéis docentes, papéis discentes, você tá agregando novas funções, [...] por que é que eu não posso ter disciplinas realmente totalmente abertas pra quem quer que seja, em massa como os MOCCs? **Então, você tem coisas de natureza virtual que precisam de respostas burocráticas** que é o termo que você usa organizacionais se você quiser pensar um pouco menos em termos de estrutura e um pouco mais em termos de relações inclusive de poder e de configuração mesmo, você tem (Ent. Prof. 6).

Olha, possível é! Mas eu acho que as pessoas, os grupos que estão envolvidos na EAD no *stricto sensu*, não tem esse poder não, infelizmente. Pra que isso aconteça essa reconfiguração tem que haver outros tipos de pressões, deverão vir talvez até de autoridades governamentais (Ent. Prof. 8).

Eu acho que é possível no logo prazo [...] mas eu acho que estamos trilhando o caminho possível não adianta queimar etapas dizer que agora é tudo aberto e as formas de controle agora não somem e vai ser um processo universalizado e proporciona total autonomia do sujeito. **Então eu acho isso está muito no campo da utopia** [...]. Eu acho que têm que existir alguma forma de controle, eu acho que é necessária por mais que agente possa pensar que em termos ideais, isso deveria sair da pauta, mas é o processo de transição, nos até ficamos inseguros com essa total liberdade e autonomia sem nenhum tipo de controle burocrático (Ent. Prof. 11).

Essa transição percebida no conteúdo da fala do agente no período atual de interação global do Conectivismo na WEB (SIEMENS, 2005) provocou uma ruptura que muda a forma de aprender sob influência de instrumentos da tecnologia na EAD, através da natureza da interação e acesso à comunicação e informação, mostrando-se propícios ajustes e transformações de paradigmas na busca de realinhar o ambiente multidimensional da administração da educação contemporânea (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009).

Essa ruptura provocada pelo ambiente tecnológico “dilui” o ambiente de poder burocrático institucional, reconfigurando os domínios dos processos educacionais, como coloca o Ent. Prof. 6, no qual “Você tá modificando relações acadêmicas, você tá reposicionando papéis docentes, papéis discentes, você tá agregando novas funções”. É nessa situação e dessa forma que o serviço público no Brasil foi gerado, demarcando o espaço entre os privilegiados e o restante da população (SCHWARCZ, 2001).

Esse ambiente privilegiado demonstra o valor da regulação e legitimidade de tal saber produzido insulado no ambiente educacional tradicional, especialmente no espaço elitista do *stricto sensu* acadêmico brasileiro (TRINDADE, 2008).

Tal ruptura pode reposicionar o paradigma dominante do poder na burocracia organizacional em sua natureza: o agir dos burocratas, assim como a forma dos instrumentos da tecnologia virtual da EAD que realinha a natureza da administração da educação perante a cultura organizacional. Os professores Ent. Prof. 2, 3, 6, 10 e 11 comentam:

Eles ainda são resistentes na graduação, eles não levam com o mesmo cuidado como o presencial. Eu acho que a mesma coisa irá acontecer na pós, a não ser que um sistema de incentivo pesado, inclusive econômico, entre pra poder arraigar a cultura, como tá sendo da graduação. Tem um sistema de incentivos de pagamento para que os professores busquem, aceitem o ensino à distância (Ent. Prof. 2).

Com relação ao *stricto sensu* é que eu acho que deveria ser mesmo a distância, pelo grau de maturidade, responsabilidade dos envolvidos. Agora uma coisa que eu acho

que tem que ter pra dar sustentação é a promoção de alguns eventos presenciais (Ent. Prof. 3)

**você tem uma quebra de paradigma que cada vez mais a própria evolução tá tornando as coisas muito híbridas, então você nota uma série de instituições (distante) graduação ditas presenciais que têm grande parte da sua carga horária a distância, por mais que a legislação permita só vinte por cento.** Então, você tem claro um momento de transição de paradigma em que/deixa isso bem claro, (ininteligível) num se dá de forma discreta, ela é um contínuo, você tem/ você sempre vai ter um pedaço de uma coisa e um pedaço da outra, várias cabeças. É assim mesmo! Agora as pessoas têm a tendência de quererem levar ao mesmo/ a lógica já em transição da graduação em que o uso da tecnologia surgiu primeiro, vamos dizer assim, né? Como regime regular, elas querem levar pra pós-graduação semipresencial. Na base quando passou a ter graduação a distância mediada (ininteligível) que agora precisa de novo ter no mestrado profissional. Entendeu? Ou num mestrado qualquer precisa ter essa divisão. Quando esse paradigma, já tá. Eu vou lembrar essa alteração de paradigma está em transformação (Ent. Prof. 6)

Eu entendo ser possível usar a tecnologia, mas isso deve acontecer de forma híbrida mais gradual e muito devagar. Tem coisa que não podemos fazer na internet, as defesas e orientações ainda necessita de contato físico entre o aluno e professor (Ent. Prof. 10).

Eu acho que não é possível nesse momento. Sob pena de não termos o reconhecimento da validade do diploma, a validade do processo. Então nesse momento ainda é necessário (Ent. Prof. 11). [*grifo meu*]

Um dos problemas é o entendimento dos agentes na tradução da norma e conceitos para domínio burocrático da EAD, motivando dificuldades e conflitos ao tentar explicar a possível diferença ou até semelhança entre os modelos: presenciais, semipresenciais e não presenciais.

As análises permitem refletir que alguns componentes do Sistema Educacional do Brasileiro estão transformando e modificando o domínio estabelecido no ambiente burocrático organizacional (TRAGTENBERG, 1989; SIEMENS, 2004; CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009). Tal dinâmica pode ser percebida no conteúdo da fala dos agentes Ent. Prof. 6,10 e 11.

**O modelo atual que já não responde mais aos anseios e às necessidades** como é qualquer transição de paradigma, né? É até (*distante*) repensa aquele modelo, reconstrói pra dar conta de uma nova realidade. **Então, quais são os componentes práticos que estão sendo alterados com a inserção em massa do uso das tecnologias na educação a distância? Você tá modificando relações acadêmicas, você tá reposicionando papéis docentes, papéis discentes, você tá agregando novas funções, você tá extinguindo algumas funções em alguns casos, então tudo isso é,** por exemplo, a questão do aproveitamento de crédito. Se é a distância por que é que eu não posso fazer uma disciplina com qualquer universidade e o aproveitamento de crédito ser mais simplificado... por que é que eu não posso ter disciplinas realmente totalmente abertas pra quem quer que seja, em massa como os MOCCs? **Então, você tem coisas de natureza virtual que precisam de respostas burocráticas** [...]. Então, precisa, sim, haver mudanças só que toda mudança numa universidade, que por sua natureza é sempre uma organização complexa, uma organização muito horizontal (*distante*) os detentores do conhecimento, muito colegiada, com baixa hierarquização, então toda uma organização com essa

característica ela passa por processos de reconfiguração que são muito mais lentos, isso é próprio dessas universidades. Então, (*ininteligível*) tá muito claro que você vai ter que mudar, vai ter uma nova forma de fazer gestão acadêmica (*distante*), assim de lidar com a educação a distância. Muita coisa já foi alterada, muita coisa tá em curso e tá no processo! É um pouco isso (Ent. Prof. 6).

**Não vejo a curto prazo grandes mudanças na estrutura organizacional**, tem coisa que precisam se ajustadas para EAD. Eu acho que no *stricto sensu* os tutores devem ter título de Doutor, para poder lidar com a complexidade do EAD nesse nível de formação. Outra coisa é a área de abrangência da atuação da universidade usando EAD. Isso ainda vai demorar um pouco a mudar dentro da universidade (Ent. Prof. 10). [*grifo meu*]

Não acredito que existirá mudança organizacional no *stricto sensu* devido ao uso da tecnologia da EAD no processos educacionais, científicos e administrativos para a pós-graduação o que acho que ocorrerá e a ampliação desses espaços nas universidades como vem ocorrendo no mundo. (Ent. Prof. 11)

Portanto, o domínio na pós-graduação *stricto sensu* para a construção do conhecimento não é mais universal, transpondo a dimensão instrumental-pedagógica da presença física na administração da educação nas universidades. É um momento de transição para um ambiente de “dois ou mais mundos” em que novos ambientes estão sendo expostos, o marque do domínio do ambiente burocrático organizacional (BARBOSA, 1999; MARTIN; FROST, 2001; CLEGG; DUNKERLEY, 2013).

Essa tensão entre “os mundos” tem como de ponto de partida o domínio da dimensão de natureza instrumental-pedagógica da EAD, decorrente do possível uso em massa da EAD na adesão a tais instrumentos no *stricto sensu*, uma vez que a educação tradicional vem sendo substituída por um modo impessoal de comunicação em rede graças às formas de uso das Tecnologias de Informação (KEEGAN, 1996).

No entanto, permanece o domínio cartorial organizacional, o que dificulta a adesão desse modo impessoal. Portanto, acredita-se que seja uma conduta preestabelecida pelos fundamentos tradicionais da cultural da “pessoalidade”, oriunda de quando a tensão causada pelas tecnologias no ambiente era frágil, não existia ou tinha impacto sutil no ambiente burocrático dominante (NABUCO, 1863; 2000; HOLANDA, 1995; BARBOSA, 1996; NUNES, 1997; 2003). O que pode ser observado na fala do Ent. Prof. 2, 3, 5, 6, 10 e 11:

**Eles ainda são resistentes na graduação, eles não levam com o mesmo cuidado como o presencial.** [...] Tem um sistema de incentivos de pagamento para que os professores busquem, aceitem o ensino a distância (Ent. Prof. 2).

Com relação ao *stricto sensu* é que eu acho que deveria ser mesmo a distância, pelo grau de maturidade, responsabilidade dos envolvidos. **Agora uma coisa que eu acho que tem que ter pra dar sustentação é a promoção de alguns eventos presenciais** (Ent. Prof. 3)

Pode ser de qualquer jeito, né? **É preciso ter um protocolo muito bem feito.** (P – Hum.) Então, por exemplo, nós, para aprovarmos esse curso, tivemos que fazer muita explicação, nós tivemos que fazer documentos, certo. Eles nos/ eles nos fizeram no APCN, no APCN fizemos uma primeira reunião no APCN qu’eu chamei diversas universidades que faziam parte das trinta e seis (36) e mais da metade dessas universidades foi a reunião foi feita na UNIFESP em São Paulo (P – Hum.) com a comissão da CAPES na UNIFESP em São Paulo, com o representante da ANDIFES, o vice-presidente da ANDIFES tava presente. Fizemos uma reunião lá e, posteriormente, nós recebemos um documento da comissão, tá certo, nos indagando num documento imenso nos indagando sobre diversas coisas. **Como é que seria o controle disso, como é que seria o controle daquilo** (Ent. Prof. 5).

Não! Isso é só pra ser fiel ao que é. Então, você tem uma variedade muito grande de modelos. A gente diz que nossos cursos são cursos de graduação ou de pós-graduação mediados pelo uso das tecnologias (Ent. Prof. 6).

Totalmente virtual não! Eu acho que ter pelo menos sua qualificação e defesa de tese, tem que ser presenciais. Isso aí, Acho que seria fundamental (Ent. Prof. 8).

Acho que certos aspectos da universidade devem ser mantidos, como as bancas de defesa presenciais e provas. Para termos algum controle sobre a validade desse conhecimento desses alunos. Eu mesmo já peguei vários plágios e cópias na integra de trabalhos acadêmicos, mas com a internet está mais fácil ainda isso. Porém, encontrar também está relativamente fácil usando o Google e outros programas (Ent. Prof.10).

Eu acho que tem duas questões sobre essa dimensão uma do ponto de vista comportamental do professores. Então há um forte resistência no uso da tecnologia as vezes os professores não estão adequadamente treinados ou envolvidos no uso da tecnologia. Por exemplo o uso da tecnologia apenas como repositório de informações como PDF, PPT, ou quer que seja o formato ou conteúdo, aí nos estamos falando apenas de uma pequena parte do potencial da tecnologia [...]. Então a relação fica apenas a baixar arquivos. Portanto a ideia é que se não conseguirmos traspor isso aí e fazer uso de todas as possibilidades que a tecnologia proporciona, inclusive intensificando a interação. Então se você não quebra essa cultura tradicional de interação de repositório eu acho que isso vai ser um problema no *stricto sensu*. Outro ponto é a tecnologia é ficar cada vez mais amigável. Mas, meu medo é o exemplo do PROFMAT que, ao menos inicialmente, o curso foi problemático que ele foi quase que totalmente presencial, embora se falava que poderia ser virtual. Então temos que conseguir superar essa dificuldade cultural, sob pena de não avançamos no *stricto sensu* ou pior ainda gerar fundamentação para aqueles que são contra a tecnologia e não são poucos que são resistentes (Ent. Prof. 11). [grifo meu]

A dimensão regulação no controle institucional da EAD no *stricto sensu* retrata que não se deve haver concordância a quaisquer tipos ou terminologias que remetam à natureza instrumental-pedagógica da proporção ou quantidade na mediação da tecnológica do modelo em EAD na administração da educação, na qual será imediatamente refutada por aqueles de detêm o domínio organizacional (HOLANDA, 1995; HATCH; CUNLIFFE, 2006). Isso é ilustrado no posicionamento do Ent. Prof. 6.

**Não há distinção do ponto de vista organizacional. Não se justifica você ter estrutura paralela de coordenação desse processo que a caracterize e que constitua uma reconfiguração da estrutura organizacional.** [...] Nossos cursos são cursos nos termos da legislação, a distância, mas se você quiser otimizar a

designação [*cortou*] são cursos mediados pelo uso de tecnologias. Por que isso? Isso é uma tentativa de marketing qualquer coisa? Não! Isso é só pra ser fiel ao que é. Então, você tem uma variedade muito grande de modelos, a gente diz que nossos cursos são cursos de graduação ou de pós-graduação mediados pelo uso das tecnologias. É o que a gente pensa. **Nós refutamos o termo semipresencial, nós não usamos** (Ent. Prof. 6). [*grifo meu*]

Essa posição remete à ideia do agente Ent. Prof. 6: “é para ser fiel ao que é”, e determina a forma admissível, na dimensão cultural, tecnológica e política para adesão da EAD no *stricto sensu* brasileiro, uma vez que tal definição de “*fiel ao que é*” não é encontrada na burocracia da LDB nem no conceito do Decreto 5.622/2005 que regulamenta a EAD na pós-graduação *stricto sensu*, já definido neste trabalho.

Essa argumentação é conflitante com a natureza política, pois a efetividade dos instrumentos de interação virtual da administração da educação adere à EAD, ao regular e legitimas alunos e tantos outros atores sociais num ambiente educacional de interação virtual do *stricto sensu* por todo Brasil.

A inserção de tais instrumentos da EAD no domínio oficial do *stricto sensu* vem provocando desconforto e contrassensos organizacionais, legais, linguagens e terminologias à aqueles que estão no domínio da Administração da educação do *stricto sensu* brasileiros.

No entanto, tal regulação pode ser burocraticamente aceitável, uma vez que essas diversidades terminologias ou conceitos da EAD não são regulados na burocracia oficial da LDB e nem em seu Decreto 5.622/2005 para EAD para o *stricto sensu*. Porém, estão sendo utilizados extraoficialmente nos pareceres, *site* oficial e nas colocações dos agentes nos comitês de avaliação da própria CAPES.

No início da reunião a Coordenadora da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da CAPES – Eliane Zamith Brito - explicou que o objetivo do encontro era esclarecer pontos da proposta de mestrado e entender como seria a o sistema de gestão e governança do curso. **Ela salientou que a forma de analisar a proposta de curso apresentada à CAPES era diferenciada, pois é uma modalidade de curso não prevista pela CAPES** (BRASIL, 2012, p. 2). [*grifo meu*].

Essa dicotomia gerada pela disputa de poder dificulta a compreensão da regulação numa perspectiva que não gere um entendimento uniforme para a modalidade no *stricto sensu* em Administração, mesmo com a burocracia tendo sua definição já preestabelecida e normatizada.

O Ent. Prof. 6 justifica essa dicotomia ao repassar a responsabilidade dessa definição às IES, pois, segundo ele, a questão só diz respeito à autonomia dos propositores em cada IES, e não cabe à CAPES definir o modelo de interação administrativa pedagógica dos cursos,

visto que segundo o Ent. Prof. 6 “não há apresentação de propostas presenciais ou a distância, existem proposições de cursos *stricto sensu* que são avaliadas, somente”.

A estrutura institucional burocrática estabelecida na administração da educação em nível superior suporta a realidade colocada pelo agente, enquanto que no comitê de avaliação da área de Administração da própria CAPES prossegue o conflito sobre a designação dos termos, embora esses já estejam instituídos, regulamentados na LDB art. 80 e seu Decreto 5.622/2005, que qualificam objetivamente a forma e até alguns limites dessa adesão à EAD para *stricto sensu* no Brasil (BRASIL, 2005).

No entanto, a normatização da EAD no *stricto sensu* ficou sob responsabilidade da CAPES, que até o presente momento não a implementou, segundo o Ent. Prof. 6 e 11 E explicam que:

A CAPES nunca expediu legislação pra regular pós-graduação *stricto sensu* a distância. As razões eu desconheço, pode ser inclusive compreensão de que isso não é necessário, eu acredito até que seja, mas eu nunca tratei isso com a presidência da CAPES ou com a diretoria de avaliação pra conhecer. O fato é que não há uma distinção formal, tá? Não há uma distinção prática do ponto de vista da política. Eu volto a dizer. Não é que com a gente não tem nenhum problema, o mestrado profissionalizante em rede nacional pode ser cem por cento (100%) presencial, noventa por cento (90%), trinta (30), dez (10) ou zero por cento (0%) (*P – Hum.*). O nome que leva cada fase dessa escala pode variar conceitualmente, mas (distante) mestrado porque isso é que é o curso de mestrado, e, como mestrado, o certificado do aluno não é diferenciado (*distante*) pelo mesmo processo de avaliação, pelo mesmo processo de indução, pelo mesmo processo de fomento.

Então é como o Lívio Amaral diz, presencial ou EAD é a modalidade o importante aí é o *stricto sensu* e como *stricto sensu* ele tem que atender a um conjunto de parâmetros, se ele atingir esse conjunto de parâmetros, não interessa a modalidade e o grau de tecnologia aplicada se é 10%, 20%, 50% ou 100% a distância e é com isso que eu tento caminhar nessa construção (Ent. Prof. 11).

Tal regulação que a adesão à EAD identifica um jogo de poder alimentado pela relação entre os agentes, atores e a burocracia, de intricada interpretação, especialmente no que concerna à responsabilidade e domínio das condutas individuais no ambiente da administração da educação formal (RAMOS, 1989; FOUCAULT, 1995; ROBBINS, 1999; SELDIN; RAINHO; CAULLIRAUX, 2003).

Diante de tal cenário, o PROFIAP busca se estabelecer através de um processo político, procurando uma legitimidade idealizada e desenhada através de reuniões, apresentações, elaboração de documentos e parcerias interinstitucional de 37 IFES no Brasil.

A proposta surgiu por indução da ANDIFES e MEC/CAPES. Foi a forma de romper com a resistência interna, junto ao próprio comitê da área de Administração da CAPES,

buscando aprovar a criação de novos instrumentos para administração na educação para o *stricto sensu* em Administração. O Ent. Prof. 5 coloca que:

[...] em abril/2011, a ANDIFES me procurou e disse que ela gostaria, diante da minha experiência, que eu pudesse coordenar um projeto de criação de um mestrado profissional em administração pública para os funcionários das suas associadas, as universidades federais. Aí nós começamos a trabalhar nisso. Entre abril de 2011 até o começo de 2012 nós fizemos uma discussão para implantar, para fazer o APCN desse Mestrado Profissional em Administração Pública, que se chama PROFIAP. Então, entre abril, maio, junho de 2012, até abril de 2013, nós ficamos em diálogo com o comitê da CAPES de Administração, tentando esclarecer, tentando convencer e eles baixaram formalmente na estrutura burocrática o APCN para diligência e nós fizemos duas ou três reuniões formais com uma comissão designada pela CAPES para avaliar. (Ent. Prof. 5)

As expectativas do *stricto sensu* em rede nacional continuam a se desenvolver em várias áreas, como: PROFMAT, PROLETRAS, PROEB, PROFQUÍMICA, PROFIART e PROFÍSICA, e não é de agora que pesquisadores persistem em ampliar e legitimar a pós-graduação *stricto sensu*. Principalmente os mestrados profissionais que devido a sua natureza instrumental de adesão ao ambiente econômico industrial, pode ir para além do domínio e controle institucional das IPES brasileiras (TRAGTENBERG, 2004).

A demanda exógena da Sociedade e do Mercado permite a abertura para realizar experiências numa dimensão multidimensional além de um mestrado profissional usando instrumentos tradicionais funcionalismo público brasileiro (HOLANDA, 1995), como explica o Ent. Prof. 5.

Se fala em doutorado profissional, tá certo, e nós instituímos um mestrado profissional em Administração Pública pra atender especificamente o Estado brasileiro. Nos respectivos planos de carreira de todo funcionalismo tá previsto doutorado, certamente, então, isso vai chegar. [...] eu não vejo grandes problemas em adotar, né? Um doutorado nesse mesmo nível, que está sendo esse PROFIAP nosso, mestrado profissional em Administração Pública. Não vejo nenhum problema. Segundo ponto, que eu gostaria de colocar: eu falei de mestrado profissional e doutorado profissional, né? Eu tô falando especificamente para o funcionalismo público, que é o que mais requisita isso em função do seu plano de cargos e carreira. E no Brasil nós temos (Ent. Prof. 5).

Isso pode esclarecer o fato de que os cursos com tais tecnologias em EAD, como o PROFMAT, PROLETRAS, PROFQUÍMICA, PROFIART e PROFÍSICA, nasceram dentro dos comitês de área. E, no caso do PROFIAP da Administração, nasceu fora do domínio da IFES, dentro da ANDIFES, o que pode ser percebido como uma “manobra” política para tentar sair do domínio da estrutura burocrática de poder, na busca de legitimação e adesão ao modelo em outros espaços.

O agir político e forma de domínio e regulação contribuíram para apontar respostas para o receio sobre a EAD no *stricto sensu* em Administração, uma vez que a compreensão do ambiente do domínio e regulação entre envolvidos – associações sociais, de empresários, de reitores, de classe, de profissionais e de alunos – também pode contribuir para preencher lacuna da legitimidade na administração na educação no acesso e forma de difusão e validação do conhecimento, trazendo conflito dentro da estrutura burocráticas de poder (MORGAN, 1996; CARVALHO; VIEIRA, 2007).

Tal conduta de regulação é legitimada pelo poder ilegítimo do agente na reprodução do poder burocrático organizacional abordada por Hardy e Clegg (2001) e no mimetismo excessivo da presencialidade aplicada aos modelos virtuais, chegando a quase integralmente a adesão das formas de controle presenciais da administração da educação tradicional, que é observada na fala do Ent. Prof. 6: “porque eles têm polos, três, quatro vezes por semana, material impresso, tutoria muito perto”. Toda essa situação evidencia a adesão na administração da educação “fiel” aos fundamentos tradicionais herdados.

Ao analisar a compreensão dos agentes sobre o ambiente burocrático de poder que legitima e regula a EAD na administração na educação na pós-graduação *stricto sensu*, observando que os agentes nas IFES e nos órgãos reguladores usam fundamentos tradicionais em sua adesão. Isso origina uma conduta própria e particular por parte dos agentes na interpretação do domínio em controle institucional, na busca da legitimidade ao ambiente tecnológico institucional para a comunidade (MOTTA; CALDAS, 1997; SCHWARCZ, 2001; NUNES, 1997; 2003).

Nesse sentido, a aplicação de condutas particulares dos agentes no processo da administração da educação tem diversos entraves de natureza substantiva no sistema burocrático formal no *stricto sensu*, que foram sentidos, identificados e relatados pelos próprios agentes, durante a institucionalização do PROFIAP e captados na análise das entrevistas e documentos oficiais.

Apesar de tudo, os agentes envolvidos compreendem que o ambiente tecnológico da EAD pode proporcionar um avanço significativo ao ambiente educacional, entendendo-o como modelo de transmitir conhecimento, habilidades e atitudes, através da produção de conteúdo de qualidade, assim tornando possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo e em qualquer lugar (ARETIO, 2001; PETERS, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Embora seja significativa a influência da tecnologia para administração da educação, alguns professores admitem a existência de diferença quanto à percepção dos resultados entre

o modelo presencial e a distância. Outros entendem a questão como relativa e compreendem a necessidade de considerar elementos de natureza substantiva e relacional, relacionadas às questões políticas, econômicas, culturais e pedagógicas de cada caso (SANDER, 1995).

O mesmo ambiente institucional organizacional comporta ambas as modalidades e qualquer adesão carece de medidas progressivas, tamanho o peso das correntes política e culturais do ambiente de poder burocrático do *stricto sensu* no Brasil. Tais entendimentos podem ser observados nas colocações dos Ent. Prof. 3, 4, 5, 10 e 11.

Então, a minha avaliação é que o futuro deverá ser um ensino híbrido, onde você vai ter módulos presenciais cada vez menores, onde você vai ter encontros presenciais para orientar os alunos, que também precisam desses encontros presenciais porque eles têm a necessidade desse contato mais próximo [...] existem coisas que não dá para discutir virtualmente, os mecanismos ainda são muito brutos, são muito simplórios para você fazer esse tipo de interatividade [...]. Então, você não consegue romper com o ensino presencial dentro de algumas dezenas de anos aí, acho que uns 20 anos pelo menos a gente ainda não vai conseguir. [...] A experiência que tive com EAD achei fantástica, [...] mas para minha felicidade a resposta dos alunos foi fantástica [...] me surpreendi com a qualidade dos exercícios, e eu vi que não tem diferença (Ent. Prof. 3).

Ainda há um preconceito muito grande em relação ao EAD, mas se o aluno tiver interesse, se tiver disciplina e se ele quiser e houver pelo lado da instituição que oferece uma coisa organizada, responsável, séria, o aluno faz um curso tão bom quanto presencialmente (Ent. Prof. 4).

Há uma diferença entre o presencial e o a distância, que eu acho que ela é muito mais subjetiva do que objetiva. Ela é subjetiva pra mim porque trata de um aspecto cultural, a educação a distância é um método consolidado, mas a educação presencial é muito mais arraigada do que a distância, então as pessoas normalmente na educação superior estão acostumadas com a presencial no mundo inteiro. [...] Vocês estão, digamos, no olho do furacão inicial, deixa passar mais uns oito anos [...] e o problema não é tecnológico, eu acho que a tecnologia que vocês trabalham com essa parte de SIGAA e AVA não creio que isso seja o problema, isso nem mesmo não entra na questão cultural, o que entra na questão cultural é uma variável subjetiva, que o presencial é melhor que o a distância, mas por quê? Quem disse? Me dê dados, me dê números, por enquanto fica assim o subjetivo pelo subjetivo, daqui a pouco vamos saber mais (Ent. Prof. 5).

Não vejo razão para mudança organizacional, acho que alguns ajustes ocorrerão, mas não haverá mudança que justifique a diferenciação dos modelos para o *stricto sensu*. Acho que certos aspectos da universidade devem ser mantidos, como as bancas de defesa presenciais e provas (Ent. Prof. 10).

Se pensar nos objetivos, Sim!. Pode-se ser usados a mesma política de controle, entendo o resultado como o perfil do egresso. Que é ter a capacidade analítica, crítica-reflexiva consolidada, tem que saber se inserir, no mínimo de forma preliminar na forma mais estrutura do conhecimento, pelo menos para mestrado. Trabalhar com pesquisa, simplificando a história [...] **a modalidade o importante aí é o *stricto sensu* e como *stricto sensu* ele tem que atender a um conjunto de parâmetros, se ele atingir esse conjunto de parâmetros, não interessa a modalidade e o grau de tecnologia aplicada** (Ent. Prof. 11). [*grifo meu*]

Observa-se na experiência em EAD dos agentes que a ideia da construção de conhecimento independe da presença física que legitime o conhecimento gerado no processo educacional, sendo importante a forma de interação proporcionada pelo ambiente educativo durante a transmissão desse conhecimento ou informação colocadas pela Zona Proximal de Desenvolvimento de Vygotsky (1978; 2010) *apud* Fino (2001).

Assim, a EAD junto às IES precisa obter legitimidade no ambiente institucional da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, mas esse processo é progressivo e dá-se a partir de aprendizado e conhecimento coletivos acumulados entre os usuários, que, a partir dos cursos em execução em EAD na graduação e no *lato sensu*, vão minimizando preconceitos inerentes da administração educacional a “distância” na visão tradicional e as incertezas sob o domínio dessas estruturas de poder (FREDERICK; IKEDA; DURANTI, 2012).

#### **4.2 O ambiente tecnológico institucional da EAD no *stricto sensu* no Brasil**

Os modelos de EAD estão interagindo com o “modelo tradicional” constantemente ao reproduzir a forma de interação clássica da administração da educação entre professores e alunos. Nesse ambiente, a concepção de linguagem e interação de Peters (2001) refere-se a esse ambiente tecnológico institucional da EAD, como uma interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes, portanto, remete-se a um diálogo, que através de um ambiente “onde” e um instrumento e/ou meio de interação “como” o fenômeno acontece (VYGOTSKY, 1978; 2010; BINI, 2002; O’CONNOR, 2003).

Nesse ambiente de interação tecnológica, o professor precisa ser congruente com o ambiente de interação, ou seja, suas ações devem estar de acordo com o que “fala” e expressar fisicamente mediante seus sentidos: corpo, olhar, cheiro, gosto, audição e etc., seja presencialmente ou virtualmente, recriando um ambiente institucional administrativo educacional de aprendizagem, agora conectado pela tecnologia.

Bini e O’Connor (2002; 2003) explicam que essa é uma condição para que haja um *rapport* que possibilite os participantes a legitimar a estrutura tecnológica e seus códigos de linguagem para gerar a interação.

Alguns professores apontam sugestões quanto à forma de interação da EAD na dinâmica institucional relativa ao espaço/temporal na Administração da Educação a fim de obter maior efetividade e aderência ao modelo da EAD, dando outro valor à natureza substantiva educacional aos momentos presenciais convivência na universidade. Tal dinâmica

das estruturas institucionais para EAD pode ser observadas nas colocações dos professores Ent. Prof. 1, 3, 5, 10 e 11.

Com relação ao *stricto sensu* é que eu acho que deveria ser mesmo a distância, pelo grau de maturidade, responsabilidade dos envolvidos (Ent. Prof. 1).

A experiência que tive com EAD achei fantástica, [...] mas para minha felicidade a resposta dos alunos foi fantástica [...] me surpreendi com a qualidade dos exercícios, e eu vi que não tem diferença. [...] Na graduação, duas aulas por semana eu já acho muito. Eu acho que o aluno de graduação deveria ter uma aula por semana e o complemento via EAD [...] Eles viriam à aula de fato, porque seria só um encontro e naquela aula você daria todo o processo para a semana, assim era possível ter a interação via ensino a distância com eles durante a semana (Ent. Prof. 3).

Há uma diferença entre o presencial e o a distância, que eu acho que é muito mais subjetiva do que objetiva (Ent. Prof. 5).

Creio que suporta sim, porque o ensino a distância ele tem um grau de exigência muito grande para o aluno, em termos de leitura e de caminhar com as próprias pernas [...]. Sim, sim / Eu acho que o professor deve ser capacitar na interação em EAD, para que ele não fique limitado apenas ao envio e recebimento de tarefas outra coisa que vejo é a falta de interação entre os próprios alunos, deve haver algo formatado para eles no ambiente virtual (Ent. Prof. 10).

Perfeitamente, não tenho dúvida disso, é / embora ele seja uma forma de se relacionar e produzir conteúdos, mas a tecnologia em si só, isoladamente ela não tem essa capacidade, mas combinadas com as pessoas ela tem esse poder de aglutinação de conectar pessoas, conectar ideias. Isso propicia um ambiente favorável a geração de conhecimento (Ent. Prof. 11).

Aproximando a análise do ambiente institucional à dimensão do alinhamento estratégico organizacional na estrutura burocrática pública, que, segundo Motta (1990), a organização é um sistema de autoridade e responsabilidade, o qual define o domínio de ação de cada pessoa, e para mudar é necessário alterar a forma pela qual se propaga formalmente a autoridade e a responsabilidade dentro da administração do processo institucional educacional (TRAGTENBERG, 1989; HOLANDA, 1995).

Essa procura do alinhamento ambiente tecnológico institucional e estrutura burocrática organizacional no *stricto sensu* pode ser percebidas nas colocações dos Ent. Prof. 3, 5, 6, 10 e 11.

**Da mesma forma a educação hoje, eu vejo no futuro o ensino presencial e o ensino a distância juntos, não dá pra ver mais isso separado.** Acho que é uma tendência de que essas coisas aconteçam juntos. Alguns mais a distância, alguns mais presenciais, mas na média você vai ter um misto dessa parte e não há nenhuma razão para que não aconteça isso também no *stricto sensu*, até porque nós temos alunos que são de fora, que podem escrever a dissertação fora daqui, ter uma relação melhor com o orientador, sem precisar estar presente, [...] a gente tem que entender a questão da geografia, da mobilidade, que não é tão fácil você ficar se movendo de um lugar para outro. Isso implica em custo, as bolsas são pequenas, então tudo isso deve ser considerado para facilitar a vida do aluno (Ent. Prof. 3).

É na realidade o seguinte, o parecer deles num é [...] foi um parecer não muito longo, mas as perguntas deles exigiam de nós muitas respostas, muitas explicações. Então, são explicações que eles queriam pra eles terem certeza da qualidade [...] **Forma de avaliação, a tecnologia que seria utilizada, como é que isso ia ser ministrado nas universidades** (Ent. Prof. 5).

A graduação ditas presenciais que tem grande parte da sua carga horária a distância, por mais que a legislação permita só vinte por cento (20%) há uma série de professores que insere outras atividades no contexto das suas aulas que não é totalmente computado, você tem várias outras universidades que aboliram determinadas disciplinas presenciais mesmo que o aluno não queira. [...] O modelo atual que já não responde mais aos anseios e às necessidades como é qualquer transição de paradigma, né? É até (*distante*) repensa aquele modelo, reconstrói pra dar conta de uma nova realidade. Então, quais são os componentes práticos que estão sendo alterados com a inserção em massa do uso das tecnologias na educação a distância? **Você tá modificando relações acadêmicas, você tá reposicionando papéis docentes, papéis discentes, você tá agregando novas funções, você tá extinguindo algumas funções em alguns casos**, então tudo isso é, por exemplo, a questão do aproveitamento de crédito, se é a distância por que é que eu não posso fazer uma disciplina com qualquer universidade e o aproveitamento de crédito ser mais simplificado [...] por que é que eu não posso ter disciplinas realmente totalmente abertas pra quem quer que seja, em massa como os MOCCs? Então, você tem coisas de natureza virtual que precisam de respostas burocráticas [...] **Eu volto a dizer, não é que com a gente não tem nenhum problema, o mestrado profissionalizante em rede nacional pode ser cem por cento (100%) presencial, noventa por cento (90%), trinta (30), dez (10) ou zero por cento (0%)** (P – Hum.) O nome que leva cada fase dessa escala pode variar conceitualmente [...] (Ent. Prof. 6).

Não vejo problema nenhum na EAD no *stricto sensu*, desde que tenha como validar essa relação dentro da universidade (Ent. Prof. 10).

Então é como o Lívio Amaral diz, presencial ou EAD é a modalidade o importante aí é o *stricto sensu* e como *stricto sensu* ele tem que atender a um conjunto de parâmetros, se ele atingir esse conjunto de parâmetros, não interessa a modalidade e o grau de tecnologia aplicada se é 10%, 20%, 50% ou 100% a distância e é com isso que eu tento caminhar nessa construção (Ent. Prof. 11). [*grifo meu*].

Identifica-se, com tal declaração, a existência de opiniões e posicionamentos sobre diferentes formas e amplitudes desse alinhamento para a adesão ao modelo no ambiente tecnológico institucional da EAD no *stricto sensu*. No entanto, a CAPES nunca regulou a forma institucional de interação para o ambiente da EAD, por entender que, segundo Ent. Prof. 6: “As razões eu desconheço, pode ser inclusive compreensão de que isso não é necessário, eu acredito até que seja, mas eu nunca tratei isso com a presidência da CAPES ou com a diretoria de avaliação pra conhecer. O fato é que não há uma distinção formal, tá? Não há uma distinção prática do ponto de vista da política”.

Então, segundo o entrevistado, a CAPES é imparcial, respeitando os critérios de autonomia institucional das IES e forma tecnológica adotada pelos programas de *stricto sensu*, e, segundo ele, o alinhamento estratégico organizacional das IES se dá em nível local. Sendo que, a imparcialidade se dá seguinte forma.

A CAPES recebe as propostas institucionais de cursos de mestrado e doutorado, tenham eles a característica que tiverem, seja em rede, seja da linha tradicional, e encaminha às áreas da CAPES, que é o colegiado dos coordenadores de todos os cursos de pós-graduação que faz a análise de atividade da abertura de cursos e aí é da CAPES no seu processo histórico e tradicional que aprova ou não as propostas de novos cursos, mestrado profissionalizante inclusive. (Ent. Prof. 6)

O Ent. Prof. 5 explica que, especificamente, no caso do PROFIAP, a CAPES agiu enquanto promotora no seu papel de indução. No entanto, das 37 universidades da Rede que inicialmente enviaram Proposta de Curso Novo – PCN, apenas 10 obtiveram autorização pelo MEC/CAPES para oferecer tal modalidade de *stricto sensu*.

Nós constituímos o PROFIAP, nós é que vamos fomentar, nós opinamos na forma de articulação da rede (distante), opinamos em alguns critérios, mas o curso é autônomo, aliás, o programa é autônomo e tem governança pra decidir a academicamente e pra se articular. Tanto é que foram propostas mais de trinta instituições no projeto e apenas dez foram aprovadas na proposta definitiva (Ent. Prof. 5).

Nas entrevistas com os agentes, percebe-se um ponto de vista de questões relacionadas ao ambiente institucional no *stricto sensu*, que embora permeada das particularidades do poder tradicional na burocracia, segue uma forma de agir no campo das recomendações de Holanda (1995) relacionadas às transformações no Brasil, que devem ser formas artificiosas e superficiais, senão toda a mudança organizacional que conote um alinhamento estratégico institucional autônomo será prontamente recusada por aqueles que dominam a estrutura.

Essas características afloram a natureza política daqueles que querem manter o *status quo*, chegando a reinterpretar as normas, promovendo argumentações de domínio da estrutura de governança, usando o artifício da qualidade que se sobrepõe à legislação, já devidamente legitimada burocraticamente no ambiente institucional do *stricto sensu* no Brasil.

Já na dimensão governança em TI a ser adotada pelos modelos de EAD no ambiente tecnológico institucional do *stricto sensu* no Brasil, observa-se a relação entres os ambientes de poder burocrático organizacional e o tecnológico institucional da EAD no *stricto sensu*, a qual aqui é entendida como a relação entre poder e tecnologia, que é identificada nos estudos que trabalham a efetividade da TI nas organizações, explorando a temática da governança e alinhamento aos propósitos dos projetos organizacionais usando TI (REICH; BENBASAT, 1996; FAGUNDES, 2009; WEILL; ROSS, 2010).

Tal contestação sobre o domínio e governança desses ambientes é percebida nas reuniões de diligências da CAPES, uma vez que foi solicitada pelo comitê de avaliação da

área de Administração da CAPES as capacidades tecnológicas em TI e infraestrutura segundo a ata da reunião comitê.

No início da reunião a Coordenadora da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da CAPES – Eliane Zamith Brito – explicou que o objetivo do encontro era esclarecer pontos da proposta de mestrado e entender como seria a o sistema de gestão e governança do curso. **Ela salientou que a forma de analisar a proposta de curso apresentada à CAPES era diferenciada, pois é uma modalidade de curso não prevista pela CAPES.** Os mestrados profissionais em rede têm surgido por processos de indução da Diretoria de avaliação em parceria com a coordenação de área e, em geral, representam perfis específicos de profissionais necessários para o desenvolvimento da área ou competitividade do país. **O desenvolvimento destes mestrados envolve a implantação de um sistema de governança complexo, envolvendo muitos grupos de interesse e, por isso, suas propostas devem ser amplamente discutidas** (BRASIL, 2012, p. 1). [grifo meu]

Tais colocações apontam a um alinhamento na busca em dimensionar o grau em que a missão da tecnologia da informação, objetivos e planos são suportados pela missão dos negócios, objetivos e planos, neste caso missão organizacional acadêmica e científica das IFES (REICH; BENBASAT, 1996).

Tal preocupação busca entender em qual grau as IES são capazes de oferecer tal modelo de EAD ao *stricto sensu*. Contudo, esses critérios burocráticos institucionais tecnológicos de governança em TI não são regulados em norma na LDB, nem em decretos, deixando, *a priori*, sob domínio institucional da autonomia universitária a definição da estratégia tecnológica organizacional ser adotada, que dê suporte em suas necessidades interações na administração da educação no ambiente virtual da EAD (HENDERSON; VENKATRAMAN, 1993; FAGUNDES, 2009; WEILL; ROSS, 2010).

Contudo, no entender do Ent. Prof. 6. “Não há distinção do ponto de vista organizacional, não se justifica você ter estrutura paralela de coordenação desse processo que a caracterize e que constitua uma reconfiguração da estrutura organizacional”. Logo, não há a necessidade de uma política específica para EAD no *stricto sensu*, uma vez que a modalidade não representa nenhuma mudança na estrutura organizacional nem de avaliação do mérito, mantendo as estruturas nos mesmos parâmetros tradicionais.

As colocações de Ent. Prof. 6 deixam claro que o debate sobre domínio e governança da modalidade de cursos de pós-graduação em EAD ou mediados por tecnologia ser ou não a distância não é de competência da CAPES, mas sim das universidades em face da autonomia.

Cabe esclarecer que a CAPES é responsável pela autorização, reconhecimento e avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando os fundamentos do ambiente burocrático da administração da educação tradicional. No entanto, o Decreto

5.622/2005, que regulou a EAD, flexibilizou tais instrumentos e manteve somente as avaliações e bancas de defesa como critérios obrigatórios presenciais para o *stricto sensu*, podendo os demais processos administrativos educacionais serem totalmente oferecidos a distância.

O mesmo Decreto deixa a critério da CAPES regular limites e forma que se dará à EAD aplicada ao *stricto sensu*. Porém, segundo o Ent. Prof. 6: “A CAPES nunca expediu legislação pra regular a estrutura burocrática tecnológica da pós-graduação *stricto sensu* a distância. As razões eu desconheço, pode ser inclusive compreensão de que isso não é necessário”. Entretanto, contrariando as próprias colocações, o Ent. Prof. 6. Entretanto, o próprio entrevistado se contradiz ao comentar:

Você tá modificando relações acadêmicas, você tá reposicionando papéis docentes, papéis discentes, você tá agregando novas funções, você tá extinguindo algumas funções em alguns casos, [...] (Ent. Prof. 6).

Tal ausência de alinhamento que oriente a missão da TI e objetivos suportados pelas IFES em seu ambiente tecnológico institucional para EAD gera dificuldade em configurar limites institucionais de atuação dos agentes e da tecnologia na administração da educação em sua interação com a comunidade (PALLOFF; PRATT, 2004).

Essa situação é esclarecida pelo Ent. Prof. 6. que “a CAPES nunca fez por entender que não há necessidade e sabe de fato de você tem liberdade dentro das instituições de fazer a conectividade “como queiram”, tá na prerrogativa da autonomia”.

O Ent. Prof. 5 coloca ainda que, embora a CAPES autorize e reconheça a proposta, esta já vem legitimada pela(s) universidade(s) que apresenta(m) a proposta do PROFIAP, face ao poder da “autonomia universitária” e, além de regular, cabe à CAPES e aos seus comitês sugerirem ajustes para que a proposta se enquadre nos critérios mínimos necessários de qualidade exigidos para o *stricto sensu* em Administração.

No entanto, sem se referir ao processo da administração da educação, a infraestrutura em TI mínimos ou a qualquer “grau de virtualidade” da estrutura do modelo de EAD, uma vez que tais critérios de TI mínimos na adesão institucional da EAD não está previsto no Decreto 5.622/2005 que regula a EAD no *stricto sensu*. Além disso, esses questionamentos ferem o princípio da autonomia prevista na constituição e regulada na LBD que garante a autonomia: administrativa, financeira e pedagógica das IFES.

Sob o aspecto da dimensão dos modelos da EAD, que pressupõem formas educacionais e determinadas estruturas virtuais em EAD na administração da educação. Isso

relacionada ao ambiente tecnológico institucional da EAD disponível para aplicação ao *stricto sensu* nas universidades (SANDER, 1982; PETERS, 2004; CUKIERMAN; TEIXEIRA, 2008).

Essa dimensão surge da atenção dada ao significado e à terminologia do modelo de EAD e ao poder da palavra “a distância”, destacados na entrevista com Ent. Prof. 5 e 6, ao falarem das ações desencadeadas para adesão e aprovação do projeto do PROFAP, como se o termo soasse como um alerta àqueles que se auto delegaram o poder de veto nos comitês internos da CAPES.

É certo que eles na CAPES, o linguajar na CA (Comitê de Avaliação) eles adotaram um protocolo, CAPES não chama a distância, apesar da lei dizer a distância eles chamam de semipresencial. É, é um protocolo, foi assim um acerto, uma combinação que houve entre eles. Entre a diretoria de avaliação, entre a Diretoria de Educação a Distância para o *stricto sensu* no nível de graduação e nível de *lato senso*, pode chamar de educação a distância. É, mas lá o *stricto sensu*, não, é semipresencial. Tanto é que o PROFIMAT, que foi o primeiro, tá semipresencial (Ent. Prof. 5).

No caso analisado e de acordo com os posicionamentos dos agentes entrevistados, a “resistência” citada a alguns modelos de EAD tem como fundamento a preocupação com a perda da qualidade dos programas de pós-graduação. Teme-se que os modelos de naturezas mais substantivas da EAD possam induzir a essa tal perda de domínio e, por consequência, à “qualidade”.

Novamente, a tradição transcende as normas pela falta de argumentos técnicos e científicos, prevalecendo uma argumentação política, pois os instrumentos de avaliação e controle que verificam a qualidade dos cursos não devem distinguir o modelo adotado no *stricto sensu*, como citado anteriormente na fala do Ent. Prof. 6

Tais argumentos de controle de qualidade são percebidos na colocação do Ent. Prof. 5

É nessa lógica de preservar a qualidade. Porque o que acontece é o seguinte, em um programa normal que se analisa, e eu já analisei diversos programas de uma única instituição, diversas novas propostas, novos PCNs, eu já analisei diversas, nunca houve essa preocupação de dizer como é que seria a banca lá, como é que seria num sei o quê. **Mas no caso houve essa preocupação, então numa clara demonstração de alguma resistência. Por que como é que vai se dar a banca? A banca vai se dar como será em qualquer outra!** Então, numa clara demonstração de preocupação, de resistência com o novo, tá certo, como uma coisa que poderia ser a distância, que poderia ou que pode ser a distância, pode ser presencial ou pode ser semipresencial, como eles querem chamar (Ent. Prof. 5).

O formato da estrutura do modelo adotado para EAD no ambiente institucional é uma discussão administrativa, burocrática, didático-pedagógica prevista na autonomia

universitária. Segundo Gomes (2000) e Cukierman e Teixeira (2008), ao compreender limitações na estrutura burocrática, a partir de práticas socioculturais, identificando uma conduta com base na tradição burocrática e de poder na institucionalização tecnológica da administração na educação na comunidade.

No entanto, a percepção da transformação da interação tecnológica no ambiente institucional burocrático é obstruída, diante do sistema de a EAD adotar os mesmos critérios autorização e reconhecimento do presencial, especificamente para pós-graduação *stricto sensu* a distância, mesmo a partir da LDB e da publicação do Decreto 5.622/2005, que outorga a CAPES regulamentar a EAD no *stricto sensu*. O Ent. Prof. 6, Diretor CAPES/DEAD, explica que:

O Decreto 5.622 regulou, botou todas as diretrizes de regulação (*distante*) para graduação. A CAPES nunca expediu legislação pra regular pós-graduação *stricto sensu* a distância. As razões eu desconheço, pode ser inclusive compreensão de que isso não é necessário, eu acredito até que seja, mas eu nunca tratei isso com a presidência da CAPES ou com a diretoria de avaliação pra conhecer. O fato é que não há uma distinção formal, tá? Não há uma distinção prática do ponto de vista da política. Eu volto a dizer, não é que a gente não tem nenhum problema, o mestrado profissionalizante em rede (*distante*) pode ser cem por cento presencial, noventa por cento, trinta, dez ou zero por cento. O nome que leva cada fase dessa escala pode variar conceitualmente, mas (*distante*) mestrado porque isso é que é o curso de mestrado, (*ininteligível*) como mestrado, o certificado do aluno não é diferenciado (*distante*) pelo mesmo processo de avaliação, pelo mesmo processo de indução, pelo mesmo processo de fomento (Ent. Prof.6).

Essa prática representada pela diversidade de compreensão a respeito do mesmo marco legal, por parte dos agentes envolvidos, constitui-se num dos pilares do micropoder local (FOUCAULT, 1995). Assim, diversas interpretações contraditórias ou omissas, da mesma regra, tornaram-se um exercício no ambiente de poder burocrático institucional. O Ent. Prof. 6 destaca o seguinte:

A estrutura de curso em termos de regime acadêmico, protocolos de seleção de alunos é a mesma. Cadastro desses alunos em sistema de gestão como (*ininteligível*) é o mesmo. Esses alunos contam naquilo que cabe igualmente pra distribuição dos recursos às instituições que aqueles que são proporcionais ao número de alunos (cortou). **Não há distinção do ponto de vista organizacional; não se justifica você ter estrutura paralela de coordenação desse processo que a caracterize e que constitua uma reconfiguração da estrutura organizacional.** Não deve haver qualquer tipo de diferença nem de privilégio nem de critério adicional: é curso de pós-graduação como qualquer outro, deve atender a todos os critérios de admissibilidade e deve passar por (*baixou*) avaliação que é o único instrumento capaz de lidar com serenidade e legitimidade esses cursos (Ent. Prof. 6).  
[grifo meu]

Portanto, as universidades realizam a governança em TI aplicando ao modelo da EAD em sua própria autonomia, sendo nesse sentido que concebem sua forma de estrutura

tecnológica em EAD no processo de adesão à virtualidade na administração da educação, alinhadas diante de suas capacidades tecnológicas e institucionais ao modelo em EAD que pretende aderir (EVANS, 2001; FAGUNDES, 2009; WEILL; ROSS, 2010).

No entanto, a adesão aos modelos estruturais da EAD, numa lógica de natureza mais substantiva da Administração da Educação, pressupõe uma possível transcendência para além do ambiente da estrutura burocrática organizacional de poder do *stricto sensu*, que pode possibilitar uma difusão e legitimação em escala mundial da “sala de aula” de cursos em EAD (MOORE, 1972; SIEMENS, 2003; VIANNEY; TORRES; FARIAS, 2005; CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009).

Delegar autoridade perante as estruturas de governo da TI nos modelos tecnológico em EAD não significa, no entanto, extrapolar a governança ou o domínio burocrático institucional e abdicar da eficiência; ao contrário, deveria ser mérito e não símbolo de poder. Tais modelos de EAD com estruturas mais substantivas são caracterizadas pela delegação da legitimidade transacional no processo educacional como observa Moore (1986; 1993), sem preocupação nem garantias de uma governança universitária como princípio inalienável, como esclareceu o Ent. Prof. 6, representante da CAPES.

A criação de um PPGA é de responsabilidade e domínio das IES, cabendo à CAPES, através de suas câmaras e comitês setoriais, “ajustar” e orientar as propostas, no entanto a ausência de justificativas técnicas admissíveis pela norma confirma a opção pela forma de domínio tradicional de poder das organizações brasileiras.

Os entrevistados, de modo geral, apontaram potencialidades nos modelos em EAD, contudo alguns preferem observar a inserção dessa mudança de uma forma menos “radical”. Nesse sentido, a resistência presente na universidade difere dos Comitês da CAPES, em que se questiona a qualidade. Os professores apontam para a adesão do crescimento controlado, gradativo e ponderado, como pode ser visualizado nas falas Ent. Prof. 1, 3, 10 e 11:

Eu estou vendo a EAD em *stricto sensu* mais devagar, a gente deveria ter avançado mais, eu acho que a graduação já avançou bem. [...] agora a ideia é que isso venha para pós. De alguma forma. Eu não vejo um envolvimento muito consistente nosso aqui do PPGA/UFRN de incorporar as ferramentas não; acho que a gente tem muito o que avançar [...] A inclusão não será tão ampla e rápida, vai aos poucos, com as experiências dos cursos [...] enfim, dentro dos centros que já tem muito ensino a distância [...] a UFRN tem, digamos, destaque nessa coisa do ensino a distância, não sei o PPGA especificamente, o departamento está tendo, a gente está tendo curso de graduação novo, da CAPES inclusive (Ent. Prof. 1).

O PPGA tem professores que trabalham com isso, de repente é um lugar fértil [...] poucos professores pensam nessa coisa a distância. Eu acho um lugar fértil, de repente um projeto piloto para o *stricto sensu*. Talvez o PPGA se insira, tem esse projeto que vocês trabalham, que é grandioso em tudo, mas vai começar assim com

pequenos centros, pequenas experiências, uma turma aqui, uma turma em Santa Catarina, uma ali no Rio de Janeiro, vão ser experiências [...] não sei se vai ter o mesmo ritmo da graduação (Ent. Prof. 3).

Entendo que a EAD se dará de forma evolutiva, mas não será consensual. Seria ingênuo achar que essa mudança da estrutura administrativa, logo no *stricto sensu* se dê assim de forma pacífica sem conflito (Ent. Prof. 10).

Agora de fato, as orientações que eu tive na CAPES. Era inclusive orientação do Lívio Amaral, que na proposta que tudo de tivesse menção a palavra “à distância” tirasse tudo. Isso gerava um desconforto e a área tem muita resistência e parecia uma barreira muito grande e o próprio Lívio enquanto diretor de avaliação falou. Onde tá escrito “à distância saca tudo isso fora” e se depois vocês forem usar como estratégia o ambiente virtual isso é outra questão, mas a princípio não tem nada à distância na PCN tira tudo. Foi uma dica importante para quem tem uma vasta experiência e sabe lidar com as coordenações de área (Ent. Prof. 11).

A UFRN possui curso de graduação em Administração na modalidade a distância, e alguns dos professores do quadro do PPGA/UFRN passaram por essa experiência. Em um primeiro momento, não foram encontradas resistências em conhecer essa modalidade de ensino para a graduação, como se observa nos comentários abaixo:

[...] eu até hoje não tive dificuldade de ter que chamar o professor e ele vir aqui. O principal desafio é fazer com que os professores tenham entendimento claro do quanto isso é relevante hoje, do quanto isso é impactante, o quanto isso deve ser feito o quanto antes. Porque a gente não vai ter muita saída, na verdade esse é o instrumento que a gente vai ter que usar e é uma forma de você ter uma melhoria do ensino como um todo.

O caminho natural vai ser entrar no *stricto sensu*. Do ponto de vista tecnológico eu não vejo muito problema não. [...] os professores são muito preparados, rapidamente se capacitam, idem os alunos, até mesmo os mais resistentes (Ent. Prof. 3).

Porém, o que se observou nos agentes a respeito de uma possível adesão EAD no *stricto sensu* foi um misto de curiosidade, expectativa, receio e “perigo” em relação ao domínio institucional dependendo amplitude do modelo da EAD a ser adotado.

Algumas colocações esbarram no temor do novo, apontando que na graduação o processo da adesão se deu de forma fluida, mas na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado a receptividade observada na graduação é tratada de forma mais reservada:

Na pós-graduação há um aspecto, uma tendência, “o diploma é muito caro” [...] os professores são mais canônicos, por serem mais canônicos eles estão mais arraigados à cultura que resiste a esses métodos de difusão mais ampla de ensino, como é no ensino a distância. Existe um certo temor na banalização de um título que ainda é reverenciado (Ent. Prof. 1).

O problema é, volto pra aqueles dois aspectos, um é a cultura, os professores do *stricto sensu* serão resistentes, os professores do *stricto sensu* serão resistentes com toda a certeza. Eles ainda são resistentes na graduação, eles não levam com o mesmo cuidado como o presencial (Ent. Prof. 2).

Outra coisa a se pensar no mestrado é que os professores são tão perfeccionistas, e isso é muito caro pra gente, [...] a CAPES é produtivista. É o que eu sempre digo: a dissertação é apenas o primeiro passo, cure aí a ressaca, e dentro de um mês a gente começa a fazer o artigo pra você divulgar seu trabalho, publicar, a distância [...] duzentas pessoas, um professor arcar com dez de uma vez só, pra sair de uma vez só, vocês vão dizer, “ah professor isso é cultural”, eu sei, mas dez pra você orientar, olhar letra por letra, essas coisas vamos ver ao longo do caminho (Ent. Prof. 3).

Perfeito. Ou seja, eles têm muito a academia, a academia é... científica, ela é muito tradicional e conservadora e portanto, pra eles é muito perigoso... é assim que é o que eu ouço nessa interação minha com a área, de um modo geral [...] (Ent. Prof. 5).

Tanto a legislação como inúmeras experiências, modelos e estruturas adotadas em IES em diversas áreas mostram o acúmulo de conhecimento necessário para viabilizar o *stricto sensu* em EAD.

Acredita-se, portanto, que num futuro próximo o Conectivismo (SIEMENS, 2005) desses instrumentos provocará transformações ou uma ruptura na natureza da estrutural na administração educacional da “sala de aula” física, agora não só dirigida ao *stricto sensu*, mas análoga ao que aconteceu ao sistema bancário, comércio, mercado financeiro e sistemas de comunicação impulsionados pela adesão à interação tecnologia em seu ambiente administrativo, numa espécie de realidade aumentada na interação social de ordem mundial para a educação (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009; MCCRAW, 2012).

#### **4.3 A identificação da natureza dos modelos em EAD aplicados à administração da educação no *stricto sensu***

Ao identificar os modelos da EAD, a natureza dos códigos de interação com possibilidade de contribuir nesse debate, no qual foi apresentado como se operacionaliza administrativamente na educação em um modelo conceitual de EAD capaz de suportar as possíveis natureza da dinâmica da administração da educação do *stricto sensu*. Gomes explica que:

Afinal de contas não poderemos utilizar as ferramentas propiciadas pelo surgimento de novas tecnologias, principalmente no ensino, em especial as tecnologias computacionais, se não entendermos e discutirmos modelos e/ou métodos que possam ser computáveis (2000, p. 18).

Nesse sentido, a autora apresenta uma visão de aproximação de modelos virtuais em EAD, na qual o principal constrangimento é entender a natureza substantiva ou instrumental

das dimensões educacionais citadas por Sander (1995) e quais dessas estruturas da administração da educação em EAD são capazes de serem “computáveis” dentro das estruturas burocráticas educacionais mais substantivas adotadas no *stricto sensu*. Conforme apresentada anteriormente no quadro 3.

Ao efetuar a análise dos modelos da EAD trabalhados, esta pesquisa identifica as capacidades estruturalistas dos modelos apontados, a fim de contribuir na reflexão sobre a forma de adesão da EAD no *stricto sensu* em administração no contexto institucional brasileiro.

Para desenvolver um ambiente virtual de interação simétrica e coesa, é necessário que esse seja resultado da construção de uma visão coletiva capaz de se moldar às “realidades” específicas na administração para a educação. Para tanto, é preciso a opinião dos agentes/usuários, estudantes, professores coordenadores e cientistas, buscando um diálogo franco e aberto com a sociedade.

Tal dinâmica tecnoeducacional necessita de um modelo que atenda à EAD associada à estrutura burocrática dominante, a linguagem capaz de ser computável e a estrutura da administração da educação própria às interações para o *stricto sensu* em seu ambiente institucional.

Os programas de pós-graduações têm potencial necessário para constituírem seus modelos de interação virtualizados, formatando-os à sua própria “realidade”, o que, *a priori*, seria capaz de gerar simetria necessária aos propósitos a que se dispõem cada programa regulamentado e avaliado pela CAPES, seja presencial, semipresencial, não presencial, híbrido, acadêmico ou profissional ou, ainda, simplesmente, *stricto sensu*.

Essa construção faz parte das teorias e modelos sobre a EAD, em constante desenvolvimento diante da multiplicidade de atividades incorporadas na dinâmica administrativa educacional virtual atualmente. Porém, de acordo com Peters (2004), em EAD existe uma percepção, por parte de quem realiza a atividade educacional, de que esse modelo é diferenciado das formas tradicionais “presenciais” de interação na educação, desenvolvendo características únicas, na quais o aspecto comum aos modelos apresentados se remete à separação tempo/espço físico existente na interação professor-aluno.

É importante resgatar a ideia de interação no ambiente administrativo educativo virtual enquanto relações para a construção do conhecimento na qual, segundo Cukierman e Teixeira:

O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se

interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares (2008, p. 29).

A reaproximação das disciplinas em rede a que se referem os autores colabora com o trabalho, ao retratar a “ordem” geral compartilhada, única e isolada na estrutura utilizada na administração educacional tradicional.

No *stricto sensu*, a administração em rede nacional se caracteriza por um contexto multidimensional da administração da educação, que é abordado por interações de diversos paradigmas e bases conceituais de várias correntes, modelos e estruturas administrativas tecnológicas da EAD abordadas no item 2.3.

Nesse contexto, a administração da educação, enquanto processo educacional, externaliza-se em conceitos e *relações* com os seus significados, de forma flexível, sobre *o que é, para que serve* o modelo adotado e como pode ser realizada efetivamente na estrutura burocrática na administração da educação capaz de ser computável, pela qual se atenda ao propósito preestabelecido na política educacional universitária para a pós-graduação.

Portanto, a adesão da EAD aplicada ao *stricto sensu* pode ou não contribuir no avanço da *fisionomia* do Sistema e para tanto se resgata a importância da ciência administrativa educacional. Sander (1982) conclui que a fisionomia deve, ao mesmo tempo em que busca a racionalidade global, também prever a necessária autonomia da administração da educação para que essa tenha condições de preservar a própria missão do setor educacional superior na sociedade de forma mais substantiva.

A administração da educação no Brasil, explicitada pelos autores, traz ao debate da EAD a questão do estruturalismo radical na educação superior, a qual se vincula ao poder de legitimação e certificação do conhecimento no *stricto sensu* e é influenciada pela interdependência entre a educação e os grandes processos e atores da sociedade: político, econômico e tecnológico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Este trabalho teve o intuito de compreender como a estrutura burocrática de poder suporta a adesão da interação virtual no *stricto sensu* em Administração no Brasil e, nesse sentido, trouxe opiniões e visões de agentes envolvidos, em sua maioria professores do PPGAs, que apresentaram elementos considerados relevantes em relação à natureza e forma dessa adesão da EAD aplicada ao administrativo educacional do *stricto sensu* em Administração.

Embora não existam disposições legais formais contrárias à adesão e o seu uso na administração da educação, há um consenso coletivo advindo da cultura “de que não se pode admitir” cursos *stricto sensu* nessas modalidades, numa percepção de domínio do poder por parte das condutas dos agentes, estabelecendo dissidência, apatia, ressentimento, resistência, desqualificação e desconfiança, que “a distância” do modelo em EAD pode causar.

No entanto, percebe-se que o um modelo híbrido (semipresencial) aponta como uma possível simbiose dos modelos “virtupresencial” da EAD para o *stricto sensu*, sendo essa uma opinião admissível entre os agentes entrevistados.

Pode-se compreender que a modalidade híbrida é uma construção consensual admitida, na qual a denominação “semipresencial” é suportada pela dinâmica substantiva da estrutura organizacional para o *stricto sensu*, utilizada assim no comitê de Administração da CAPES, desde que sejam mantidos fundamentos burocráticos dos instrumentos e estruturas de poder tradicional em ambientes físicos presenciais, demarcando a percepção do domínio, regulação e legitimidade na estrutura física da “sala de aula” administração da educacional.

Parafraseando Holanda (1995), para realizar algo novo são necessários novos instrumentos, que não considere o exercício da Educação segundo o consenso dos fundamentos tradicionais daqueles que detém o poder. Essa conduta de origem imperial traz limitações diante das possibilidades, dimensões e capacidades que a EAD pode proporcionar à Administração da Educação admitindo-se a interação em ambientes organizacionais substantivos.

Embora a CAPES ressalte o respeito à autonomia das universidades, os agentes a apontam como norteadora do processo de adesão à EAD. Porém, a adesão de tais instrumentos da EAD necessitaria da realização de processo crítico-reflexivo sobre as novas tecnologias e as alterações que estas podem acarretar na estrutura da administração da educação formal no *stricto sensu*.

Como pode ser compreendido nas falas das entrevistas, o modelo da EAD já atende de forma aceitável às exigências da formação superior e traz novos enfoques às metodologias e instrumentos utilizados. Porém, a natureza cultural da Administração da Educação permanece, o que muda é o ambiente da interação: a linguagem, o espaço e o tempo onde ela se realiza.

Esse ambiente para interação causa desequilíbrio ao poder, pela percepção da diluição do domínio na estrutura educacional formal, embora essa diluição aconteça “nas nuvens” e, em tese, a legitimação do conhecimento também possa ser dar via outras conexões realizadas entre pessoas e autores sociais: empresas, partidos, países, pesquisadores, redes etc., fora do domínio hegemônico do poder burocrático das universidades.

Essa ressignificação do valor social para tal ambiente é capaz de se autolegitimar e reorientar o poder e o papel econômico social das universidades na sociedade como um todo. Contudo, essa adesão deve seguir passos sutis frente ao conflito verificado pela diluição da estrutura de poder burocrático organizacional herdada nas pós-graduações *stricto sensu* em Administração e em outras áreas.

Portanto é ponto para a adesão a admitir a natureza substantiva do ambiente administrativo educacional virtual, enquanto atividade acadêmica legítima e formal. Tal natureza pode conotar fragilidade nos controles e regulações das interações na administração educacional, que põem em risco o domínio, a legitimidade e governança, retornando às mesmas posturas estamentais herdadas, as quais impedem a adesão dos modelos virtuais devido a essa sua possível natureza substantiva.

Essa conclusão compreende que a discussão em admitir a EAD convém, excepcionalmente, para que não seja identificada a mecânica do poder na administração da educação no *stricto sensu*, ocultada no pressuposto artificial da “distância”, não se discutindo a raiz da questão: “o poder”.

Essa disfunção decorre sobretudo dessa percepção tecnoburocrática dos agentes da administração na educação, e na forma do modelo aplicado aos cursos de *stricto sensu* que pretendem aderir ao modelo de EAD.

Verifica-se que, embora haja uma indução da política pública educacional brasileira aos modelos em EAD no *stricto sensu*, existe também a construção, que determina que tamanha “distância” não pode ser admitida face à possível perda da “qualidade”.

Tal postura não reflete a razão da resistência “a distância” promovida pela adesão à EAD, que advém da percepção do “perigo” do possível dano ao poder, domínio e legitimidade na estrutura administrativo educacional virtualizada.

Contudo, faz-se necessário esclarecer a suposta dicotomia da amplitude dessa modalidade pela limitação do ambiente de interação física na Administração da Educação, intrínseca nos cursos “virtuais”, que, ao mesmo tempo em que podem possibilitar a difusão de conhecimento e o aumento da capilaridade e produção científica nacional, esbarram no domínio limitado pelos dos fundamentos “presenciais” da estrutura física burocrática de poder herdada.

Conforme foi apresentado durante a revisão da literatura, alguns elementos são relevantes no processo de adesão a essa modalidade para se ofertar cursos de mestrado e doutorado em Administração. Elementos como cultura, poder, domínio, regulação, governança, legitimidade e adesão à EAD como instrumento de disseminação do conhecimento sofrem influências de natureza político-econômica e cultural relacionadas a estrutura burocrática da administração da educação formal.

Pode-se compreender, através da conduta dos agentes, que esses elementos estão intrínsecos e extrínsecos ao processo da administração da educação, que seja possível admitir tais estratégias burocráticas organizacionais, através das tecnologias virtuais no *stricto sensu* em Administração.

A virtualidade é exposta como um “perigo” à tradição, pois, ao modificar a relação professor/estudante/local, proporciona variações na dinâmica da administração da educação, hegemonicamente vinculada institucionalmente a mestrados e doutorandos acadêmicos públicos, embora os regulamentos e tecnologia existente possibilite o exercício da autonomia universitária a reorientar a estrutura burocrática do *stricto sensu* a qualquer momento.

Problemas associados à difusão do poder, à clareza da definição de objetivos, dificuldades burocráticas na regulação, avaliação e controle das relações entre fins e meios, e à adesão ao aspecto estrutural mais autônomo representam limites na interpretação e orientação para a tradução das propostas da administração da educação aplicada aos cursos *stricto sensu* em EAD.

Esses problemas dificultam a adesão a uma estrutura burocrática institucional no *stricto sensu* capaz de governar-se no ambiente virtualizado.

Contudo, faz-se necessário resgatar que o alcance da modalidade, ao reaproximar paradigmas intrínsecos e extrínsecos da Administração da Educação, estejam eles em qualquer natureza ou dimensão do ambiente administrativo educativo e científico do *stricto sensu*, que, em tese, proporciona multiuniversos para produção, disseminação e validação do conhecimento na comunidade.

Ao verificar o quadro da adesão às estruturas tecnológicas virtuais ao *stricto sensu* em Administração, percebe-se o problema central da pesquisa, o qual aponta para uma forma de domínio na esfera do exercício do poder burocrático organizacional, associadas a política e controle burocrático legal, até mais rígida no domínio para sua aplicação, necessário para harmonizar um alinhamento para governança no ambiente administrativo educacional formal universitário.

Também é relevante reconhecer o ambiente educativo virtual enquanto atividade acadêmica, de modo que os agentes e atores visualizem na modalidade o valor dos cursos. Isso provocaria uma adesão a modelos mais substantivos, com capacidade de alinhar interesses de soberania científica, tecnológica, educacional nacional, ao mesmo tempo garantindo autonomia aos pesquisadores no desenvolvimento do saber. Alinhamento esse fundamental na missão para o *stricto sensu* em qualquer IES.

Portanto, a EAD deve “naturalmente” constar na estrutura formal da administração educacional contemporânea do *stricto sensu*, possivelmente sem alusão ao ambiente ou denominação qualquer, mas adotando apenas seus instrumentos de interação tecnológica que são capazes de gerar domínio e governança nas estruturas burocráticas organizacionais universitárias, seja qual for sua missão.

Conclui-se neste trabalho que estruturas burocráticas podem admitir a EAD no ambiente do *stricto sensu*, desde que a adesão não conote “diluir” as formas tradicionais de poder e domínio burocrático institucional, assim como a suposta hegemonia da estrutura de governança da administração na educação adotada “presencialmente” pelas IES’s para *stricto sensu* no Brasil.

Este estudo antecipa a compreensão dessa forma de adesão e já aponta que não haverá profundas transformações na fisionomia do poder na estrutura burocrática organizacional, na qual apenas aponta para adesões superficiais e artificiosas admitidas com o propósito de estabilização da EAD no *stricto sensu*.

Já no que concerne às limitações da pesquisa, ela se apresentou possível, graças à inserção do autor no campo da EAD, possibilitada pelo projeto PROADM-1293/2009. Contudo, ao longo do tempo, percebi que tal viabilidade se via diminuída por diferentes motivos, como, por exemplo: o baixo envolvimento dos professores em atividades de EAD e a temática da administração da educação, que, mesmo estando disponíveis, poucos julgavam hábeis na temática, diante da falta experiência com a modalidade no ambiente acadêmico do *stricto sensu*; e, por fim, o fato de atuar no campo da EAD, o que poderia proporcionar ao

autor a predisposição à crítica a adesão ao modelo, gerando algum tipo de viés, mesmo sem acreditar na “neutralidade” científica tecnológica.

Outra limitação se refere à “simplicidade da saturação” dos documentos e entrevistas, com variação de opiniões alusiva a adesão a EAD no *stricto sensu* percebida nos dados, mas mesmo assim expressiva nas categorias. Ao longo da pesquisa de campo, na segunda rodada de entrevistas em 2013, os dados frequentemente eram invariáveis, conduzindo-me à percepção de quase não existir novos dados relevantes para este trabalho.

Também os documentos a que tive acesso não apontaram dimensões significativas, nem informações relevantes que possam ser somadas a uma perceptível (de minha parte) indisponibilidade de dados pontuais, ou, até mesmo, nenhum outro elemento explícito das categorias trabalhadas para adesão da EAD no *stricto sensu*, na respectiva documentação do PROFIAP.

Portanto, as entrevistas foram mais valiosas enquanto fontes de dados. Mas, finalmente, verificando a tal saturação, priorizou-se a análise dos conteúdos das entrevistas e documentos, conforme justificado no capítulo do método.

Outras limitações, vista pelo ângulo positivista, não necessariamente limitações, mas delimitações, que podem ter sido necessárias pela visitação de referenciais da literatura técnica dos modelos de EAD e o não uso de dados quantitativos.

A primeira delimitação justifica-se pela compreensão de que o fenômeno analisado trata-se de um fenômeno social interdisciplinar, e cuja compreensão, à luz de todas as teorias usualmente conhecidas nas áreas de Administração e Educação e outras usadas, se tornaria inexecutável diante dos prazos de pesquisa, além de comprometer a relativa objetividade vista como necessária para a interpretação e a estrutura deste trabalho.

De qualquer forma, algumas contribuições, que considere mais relevantes, são incorporadas, não meramente para “justificar” os meus achados, mas como um refinamento das categorias de análise e uma apropriada e aceitável demonstração de que o autor deste trabalho, enquanto pesquisador, foca-se numa construção à luz de subsídios teóricos e mais diretamente relacionados ao fenômeno observado.

A segunda delimitação questiona: onde estão os números e os *softwares* de análises? São questões constantemente feitas aos pesquisadores que utilizam tal método. Utilizei dados, a partir de alguns documentos do PROFIAP e da LDB e seus decretos pertinentes ao caso, que constituíram informações já objetivamente relevantes para a análise de conteúdo acerca do fenômeno. Além disso, a abordagem metodológica da GT utilizou-se de instrumentos qualitativos que, a rigor, não se vinculam a confirmar quantitativamente nenhuma hipótese.

Sugere-se como proposta de trabalhos futuros a análise das opiniões dos discentes do PROFIAP, frente às formas estruturais organizacionais substantivas e inter-organizacionais de interação na administração da educação e a forma da utilização das tecnologias para a administração educacional do programa: aulas, provas, orientações, acompanhamento, tutoria, monitoria, seminários, defesas, bancas, conteúdos, *papers*, entre outros tantos procedimentos administrativos próprios da dinâmica científica e tecnológica para o *stricto sensu* em Administração.

Outra sugestão é analisar as relações inter-organizacionais da mecânica do poder com outros atores sociais extrínsecos de interesse, geralmente ligadas no Brasil ao viés público de desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico: ANDIFES, ANPAD, BNDES, CFA, FINEP, MC, MCT, MD, MDIC, MS entre outros.

E, por fim, numa visão mais positivista, deve-se propor um indicador de governabilidade ou adesão à EAD em diferentes tipos de organizações e modelos de interações (substantivas e/ou instrumentais), a partir das categorias-base deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã.** In: BENJAMIN, W. Et al. Textos escolhidos. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 209-257
- ALVES DOS SANTOS, K. S. et al. **Expansão e desenvolvimento da educação a distância. Anais do Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores.** Anais do Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores. Goiás: [s.n.]. 2012. p. 52-56.
- ALVES, J. R. M. As Bases legais da educação a distância no Brasil. **Revista Estudos**, v. 17, n. 26, p. 2-6, jul. 1999.
- ANDIFES. <http://www.andifes.org.br/?p=19633>). **Capes aprova mestrado proposto pela Andifes**, 30 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=19633>>. Acesso em: 17 out. 2013.
- ARETIO, L. G. La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral. **Materiales para la Educación de Adultos.**, Espanha, v. 8, n. 9, p. 15-20, 1997. Acesso em: 06 fev. 2010.
- \_\_\_\_\_. **La Educación a Distancia: de la Teoría a la Práctica.** [S.l.]: [s.n.], 2001.
- BARBOSA, L. Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. In: \_\_\_\_\_ **Da administração científica à cultura organizacional: de técnicos a intérpretes da realidade.** 2. ed. Lisboa Brasil: Editora FGV, 1999. p. 105-121.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 2003.
- BINI, R. C. **Ensinando e Apreendendo com o cérebro.** São Paulo: Ceitec editora, 2002.
- BLACKBRUM, S. **Dicionário oxford de filosofia.** Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional-LDB.** MEC. Brasília-DF, p. 32. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional-LDB.
- \_\_\_\_\_. **DECRETO 5622/2005.** BRASIL. BRASÍLIA, p. 15. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação – CAPES/PNPG (2011-2020).** MEC. Brasília-DF, p. 131. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ata da Reunião dos consultores da área com o comitê da proposta de mestrado profissional em administração pública em rede.** CAPES. São Paulo, p. 1-8. 2012. Reitoria da UNIFESP.
- \_\_\_\_\_. **PCN 8.178. Caracterização da Proposta.** ANDIFES. Brasília, p. 1-16. 2012.
- \_\_\_\_\_. **PCN 8.178-Regulamento do PROFIAP.** ANDIFES. Brasília, p. 1-9. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final: Considerações do Comitê Gestor sobre o Relatório 1 da Diligência do PROFIAP**. CAPES. São Paulo, p. 1-8. 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Burocracia Pública e Classes Dirigentes no Brasil. **Rev. Sociologia e Política**, Curitiba, n. 28, jun. 2007. 9-30. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000100003&script=sci_arttext).

\_\_\_\_\_. **Construindo o Estado Republicano: Democracia e Reforma na Gestão Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 205-296

BRUYNE, P. D.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. D. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. Questions of Method. In: FOUCAULT, M. **In. The Foucault Effect. Studies in Governmentality**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 73–86.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.

C.F.A. Conselho Federal de Administração. **http://www2.cfa.org.br/**, 2009. Disponível em: <[http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques/avaliacao%20de%20cursos%20pelo%20sistema%20cfa\\_cras/administracao-financeira](http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques/avaliacao%20de%20cursos%20pelo%20sistema%20cfa_cras/administracao-financeira)>. Acesso em: 04 dez. 2011.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F. **O Poder nas Organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, R. W. **Orgs: Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, v. 1, 1999.

CORDERO, J. M. **A avaliação do ensino e da aprendizagem na EAD**. Congresso brasileiro de educação superior a distância Congresso internacional de EAD. Rio de Janeiro: [s.n.]. 2004.

CUKIERMAN, H. L.; TEIXEIRA, M. D. O. Cotidianos de Manguinhos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, n. 10, p. 95-105, 2008. 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DIERH, W. C. M-Lerning as a Subfield of open and distance education. **Handbook of Mobile Education**, Pensilvania, p. 15, 19 jun. 2013.

DIMAGGIO, P. J.; POWEL, W. W. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, Stanford, v. 14, n. 1, p. 532-550, jan. 1989.

FÓRUM, R. Revista Eletrônica Fórum. **http://revistaforum.com.br**, 2013. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2013/06/saiba-quem-sao-os-anonymous/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

FAGUNDES, E. M. Efadundes. **http://www.efagundes.com/**, 2009. Disponível em: <<http://www.efagundes.com/webcasts/docs/Webcast%20Alinhamento%20entre%20o%20Neg%C3%B3cio%20e%20TIC.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

- FAORO, R. **Os Donos do Poder**. 10. ed. São Paulo: Globo, v. 1, 2000.
- FERREIRA, A. B. D. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD: Três Implicações Pedagógicas. **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, 14, n. 2, jun. 2001. p. 273-291.
- FOREHAND, M. Bloom's taxonomy: Original and revised., 2005. Disponível em: <[http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s\\_Taxonomy](http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy)>. Acesso em: 13 mar. 2012.
- FOSTER, W. P. **Paradigms and promises: new approaches to educational administration**. Buffalo, New York: Prometheus Books, 1986.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Petropolis –RJ: Vozes, 1995.
- FREDERICK, B. W. B.; IKEDA, A. A.; DURANTI, C. M. Padrões de atuação dos professores de Administração na Docência, Pesquisa e Consultoria. **USP DIGITAL**, São Paulo, 18 jul. 2012. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/producaoacademica/fea/ead/CV8.html>>. Acesso em: 05 fev. 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987;2010. Reimpressão.
- GARCÍA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARRISON, D. R.; SHALE, D. Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. **The American Journal of Distance Education**, Chicago, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2004.
- GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. **Academy of Management Review**, Pennsylvania, 15, n. 4, out. 1990. p. 584-602.
- GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: ILVA, A. B. D.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **In: Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 89-112. In: Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. D. Pesquisa qualitativa e o debate sobre a propriedade de pesquisa. In: DA, I. S. A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 1-13.
- GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: IN: SILVA, A. B. D.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 115-146.
- GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-79
- GOMES, V. A. **Educação a distância via WEB: Desenvolvimento de um modelo conceitual**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. NATAL-RN, p. 151. 2000. Dissertação de Mestrado Sistemas e Computação.

- GONDIM, L. M. D. P.; LIMA, J. C. A. **Pesquisa como artesanato intelectual - considerações sobre método e bom senso**. João Pessoa: Manufatura, 2002.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: record, 2001.
- HARDY, C.; CLEGG, S. R. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: STEWART R.; CLEGG, C.; NORD, Walter R. **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, v. 13, 2001. p. 260-289.
- HATCH, M. J.; CUNLIFFE, L. A. **Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2006.
- HENDERSON, J. C.; VENKATRAMAN, N. Strategic alignment: Leveraging information technology for transforming organizations. **IBM systems journal**, Chicago, 11, n. 2, jun. 1993. p. 139-149.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HOLMBERG, B. **Education a distancia: Situación y perspectivas**. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.
- KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education**. (First published 1986, by Croom Helm) 3. ed. London and New York: Routledge Studies in Distance Education, 1996. 224 p.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LIRA, A. T. D. N. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Revista Online do Arquivo Público de São Paulo**, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>>. Acesso em: 01 jan. 2013.
- MARTIN, J.; FROST, P. Jogos de Guerra da cultura organizacional: a luta pelo domínio intelectual. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, v. 2, 2001. p. 219-251.
- MATTOS, P. L. C. L. D. **Os resultados de minha pesquisa qualitativa não podem ser generalizados: pondo os pingos nos is dessa ressalva**. Anais do XXX EnANPAD. Salvador: ANPAD. 2006. p. 450-468.
- MCCRAW, T. K. **O Profeta da Inovação**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 770
- MOORE, M. G. Learner autonomy: The second dimension of independent learning. **Convergence**, Madison, v. 5, n. 2, p. 76-88, 1972.
- \_\_\_\_\_. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, Madison, v. 44, n. 12, p. 661-679, dez. 1973.
- \_\_\_\_\_. Independent study. San Francisco: S. Jossey-Bass, 1980. p. 16-31.
- \_\_\_\_\_. Theory of transactional distance. **Theoretical principles of distance education**, Pennsylvania, n. 1, jun. 1993. p. 22-38.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth, 1996.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **EAD: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

- \_\_\_\_\_. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 45, n. 1, dez. 2005. p. 58-71
- MOTTA, F. C. P. **Organização e poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1990.
- MOTTA, F. C. P.; BRESSER PEREIRA, L. C. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. (Orgs) **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 50-62
- NABUCO, J. O Abolicionismo. In: \_\_\_\_\_ **Publifolha (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro)**. São Paulo: Nova Fronteira - reimpressão, 1863;2000. Cap. XII a VXII, p. 85-174.
- NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação à distância: a perspectiva de (re(re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT. Brasília: Plano, 2000.
- NUNES, E. **Gramática Política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997;2003.
- O'CONNOR, J. **Manual de programação neurolinguística**. Rio de Janeiro: Qualimark, 2003.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O Aluno Virtual-um guia para trabalhar com estudantes on-line**. [S.l.]: Editora Penso, 2004.
- PARDIM, V. I.; MACCARI, E. A. **O uso da Educação Online como Estratégia para ampliar o acesso à Pós-Graduação Stricto Sensu Brasileira**. I Congresso Ibero-Americano de Estratégia. Lisboa: [s.n.]. 2012. p. 1-14
- PAULA, A. P. P. D. Tragtenberg e a Resistência da Crítica: Pesquisa e Ensino na Administração Hoje. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 77-81, set. 2001.
- PETERS, O. **Distance education in a postindustrial society. Theoretical principles of distance education**. [S.l.]: [s.n.], 1993. p. 39-58
- \_\_\_\_\_. **Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- POGREBINSCHI, T. Foucault, Para além do poder disciplinar e biopoder. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v.1, n. 63, mar. 2004. p. 179-201.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.
- RAMOS, A. G. **Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais: Apresentação de um Paradigma da Nova Ciência das Organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- REED, M. Teorização Organizacional: Um Campo Historicamente Contestado. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; (ORGS.), N. W. R. **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, v. I, 1999.
- REICH, B. H.; BENBASAT, I. Measuring the linkage between business and information technology objectives. **MIS Quarterly**, Canada, v. 20, n. 1, p. 55–81, jan. 1996.

- RICHARDSON, R. E. A. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- ROBBINS, S. P. **O Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.
- RUMBLE, G. Labor Market Theories and Distance Education: Industrialization and Distance Education. **Open Learning**, Londres, v. 10, n. 1, p. 10-20, out. 1995.
- SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: é hora da relevância**. Brasília: Educação Brasileira, 1982. p. 8-27
- \_\_\_\_\_. Educación, administración y calidad de vida. **La educación, en Revista interamericana de Desarrollo Educativo**. NQ, Buenos Aires, 118, n. 1, dez. 1994. p.1-24.
- \_\_\_\_\_. **Gestão da educação na América Latina**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.
- SCHRÖEDER, C. D. S. **Educação a distância e mudança organizacional na escola de administração da UFRGS: Uma teoria substantiva**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.UFRGS. Porto Alegre, p. 252. 2009.
- SCHUMPETER, J. A. Entrepreneurship as innovation.. **Entrepreneurship: The social science view**, p. 51-75, out. 2000.
- SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SELDIN, R.; RAINHO, M. A.; CAULLIRAUX, H. M. **O papel da cultura organizacional na implantação de sistemas integrados de gestão: uma abordagem sobre resistência à mudança**. Ouro Preto: Anais do XXIII ENEGEP. 2003.
- SIEMENS, G. Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. **Standford University Press**, San Francisco, 2003. Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/Articles/learning\\_communities.htm/](http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm/)>. Acesso em: 01 15 2014.
- \_\_\_\_\_. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International journal of instructional technology and distance learning**, San Francisco, v. 2, n. 1, p. 3-10, set. 2005. Disponível em: <[http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Knowing Knowledge**. San francisco: elearnspace, 2006. Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf)>.
- SILVA, A. B. D.; ROMAN NETO, J. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: SILVA, A. B. D.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2007. Cap. 2, p. 53-87.
- SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 51-73.
- SOARES, M. S. A. et al. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002. p. 332

- SOUSA NETO, M. V. D.; VIANA, F. L. E.; ANEZ, M. E. M. **Evaluation of Information Technology Business Value: Review Theoretical and Initial Study in a Brazilian Industry.** Americas Conference on Information Systems - AMCIS. Toronto: AMCIS. 2008. p. 48.
- STEVENS, K. Have the Shifting Sands of Fordism Resulted in Ground Lost or Ground Gained for Distance Education? In Distance Education. In: STEVENS, K. **Distance Education.** Sidney: Routledge, v. 17, 1996. p. 247-266.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques.** London: Sage Publications, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional, Fundação Getúlio Vargas,** Rio de Janeiro, n. 4, dez 1980. p. 3-18.
- TORRES, C. A. **Sociologia política da educação.** São Paulo: Editora Cortez, 1993. p. 41-53
- TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- TRINDADE, H. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia: Brasil. In: GUADILLA, C. G. **Pensadores y forjadores de la universidad latino americana, Venezuela.** Venezuela: BID & Co. Editor, 2008. p. 561-601.
- VERDUIN, J. R.; CLARK, T. A. **Distance education: The foundations of effective practice.** San Francisco: Jossey-Bas, 1991.
- VIANNEY, J.; TORRES, P.; FARIAS, E. O ensino superior à distância no Brasil. A educação superior virtual na América Latina e Caribe. **Champagnat,** Curitiba, ago. 2005. p. 139-180.
- VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning development. From. Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process. **Harvard University Press,** Cambridge MA, mar. 1978;2010. Disponível em: <<http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2010.
- WALDROP, M. M. Massive open online courses are transforming higher education. **NATURE MAGAZINE,** Washington, p. 160-163, out. 2013.
- WEBER, M. **Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima.** Tradução de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1989.
- WEILL, P.; ROSS, J. W. **Conhecimento em TI: O que os executivos precisam saber para conduzirem com sucesso TI em suas empresas.** Cambridge MA: Harvard Business Press M.Book, 2010.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZOLLO, M.; WINTER, S. G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization science,** Philadelphia, v. 13, n. 3, p. 339-351, jun. 2002.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

### Dados do entrevistado

Nome: (se for o caso)

PPGA/ \_\_\_\_\_

Cargo/função/Atividade:

Tempo no cargo:

Principais funções desempenhadas:

### Grupo I – Questões Científicas e Tecnológicas

A evolução dos conceitos de EAD pode propiciar avanços científicos no *stricto sensu* em Administração no Brasil?

Os modelos didático-pedagógicos virtuais suportam a dinâmica do *stricto sensu* em Administração?

Como a tecnologia é capaz de ampliar o espaço de interação educativa, no qual é possível criar conhecimento científico?

Qual o principal problema da interação via os instrumentos da política didático-pedagógica virtual (*chat*, tele e videoconferências, aulas, vídeo, AVA etc.) [...] por que eles são adequados ao *stricto sensu*?

### Grupo II – Questões Políticas (poder)

Como é possível uma política de universalização da ciência e tecnologia nas nuvens?

Como é possível atender às transformações tecnológicas virtuais usando os mesmos elementos da estrutura organizacional (vigente) que se pretende mudar? (Governança)

Acha adequada a mesma política de controle sobre a pós-graduação regulamentar o *stricto sensu* nas nuvens?

Enquanto par acadêmico, você seria capaz de atribuir um título de doutor a um estudante virtual: legitimando, validando, divulgando e reconhecendo seu mérito *on-line*?

Qual sua postura política, tecnológica e educacional quanto ao *stricto sensu* em Administração no Brasil?

Como é possível a legitimação do conhecimento a distância?