

CAPÍTULO 4 – A IMPLEMENTAÇÃO DO *E-LEARNING* NAS ESCOLAS DE GESTÃO

4.1. A percepção dos gestores

Este capítulo tem por objetivo descrever como foram utilizadas as percepções dos gestores para desenvolver as categorias que servirão de base para desenvolver a teoria substantiva para explicar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão. A metodologia da *Grounded Theory* tem como premissa o fato do pesquisador ‘experimental’ o tempo e o espaço vivido pelos investigados, compartilhando de suas experiências, para tentar reconstituir, através de sua análise, o significado e o sentido que estes atores sociais dão a elas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa implicada (CHIZZOTTI, 2001), pois o pesquisador se torna parte do processo. Nesse sentido, o **uso do eu** como pessoa expõe a visão do pesquisador e as suas considerações acerca da análise, conforme sugerido em Glaser (1993). Essa prática de uma redação em primeira pessoa é comum em estudos que utilizam como método a *Grounded Theory* e pode ser verificada em trabalhos que adotaram essa estratégia de pesquisa (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002, PRYOR, 2005; SCHRÖEDER, 2009). Assim, por entender ser o pesquisador o principal responsável pela coleta, análise e interpretação dos dados, a partir daqui **passo a utilizar a primeira pessoa do singular** para escrever este capítulo (e os subseqüentes), corroborado pelas palavras de Bandeira-de-Mello (2002):

As técnicas de comparação inerentes ao método da Grounded Theory e os exercícios de sensibilização aos quais me submeti para interpretar os dados são os responsáveis pelo desenvolvimento e refino da teoria. Por isso, neste tipo de método, o pesquisador deve comprometer-se com os resultados, assumir sua identidade e revelar as razões de suas escolhas durante as análises. Somente dessa forma os resultados tornam-se passíveis de avaliação pelo crivo do leitor, aumentando a validade e a confiabilidade da pesquisa. Um texto no qual o pesquisador não assume suas posições e não torna claro o motivo de suas escolhas, escondendo-se na voz passiva da linguagem, agrega aos resultados uma grande dimensão de arbitrariedade, comprometendo a confiabilidade e a validade interna da teoria e a responsabilidade do pesquisador com os dados.

(BANDEIRA-DE-MELLO, 2002, p.88)

A utilização da *Grounded Theory* para analisar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão me permitiu identificar fatores que influenciaram

como o processo está ocorrendo¹, bem como seus inter-relacionamentos, constituindo-se, assim, na fundamentação empírica dos elementos constitutivos da teoria substantiva que serão apresentados ao longo desse capítulo.

Procurei analisar os fatos mais relevantes e marcantes do processo, bem como a influência das condições contextuais nas decisões da escola, conforme percebido pelos gestores do processo.

Os elementos deste capítulo emergiram exclusivamente dos dados e serão descritos e fundamentados à medida que forem sendo apresentados ao longo do texto, com citações de trechos das entrevistas servindo como base de fundamentação empírica. Sempre que possível, as citações serão transcritas no próprio capítulo, podendo se repetir em alguns casos, por servirem a mais de um código, ou por contextualizarem situações distintas.

Como o método da *Grounded Theory* prevê uma ida e vinda aos entrevistados, conforme descrito no capítulo sobre a metodologia (Capítulo 3, seções 3.5 e 3.6), alguns gestores foram entrevistados mais de uma vez em períodos distintos. Além do mais, como não é objetivo desta tese analisar cada caso em particular e sim apresentar uma interpretação teórica sobre o fenômeno, optei pelo anonimato dos gestores e das instituições a que pertencem.

A identificação dos gestores foi feita por letras de A a O, seguido do número 1 (primeira entrevista), ou 2 (segunda entrevista), totalizando 14 gestores e 16 entrevistas. Assim, o código A1 significa a primeira entrevista do respondente A.

Com relação às escolas, no total foram investigadas sete² instituições, sendo que três delas foram investigadas mais detalhadamente, por terem um processo mais avançado em relação ao fenômeno. As outras serviram de base para dar densidade aos resultados, onde busquei a saturação das categorias (CORBIN & STRAUSS, 2008). Para rotular as escolas usei uma classificação simples de 1 a 8 entre chaves { }.

Um caso particular foi o do respondente F, que fez parte de duas escolas. No momento da primeira entrevista, ele havia há pouco deixado o cargo de direção que ocupava na escola {2}. Quando foi feita a segunda entrevista, sete meses depois, havia

¹ Optei por manter o tempo do verbo no presente e na forma do gerúndio por entender que o fenômeno é recente e ainda está ocorrendo dentro das organizações e em constante evolução. Essa idéia de que o processo não é estático, me leva a categorizar, dentro do possível, os dados de forma a passar a idéia de algo fluido. Esse procedimento é defendido por Charmaz (2006) como uma forma de categorização dos dados na *Grounded Theory*.

² Na realidade, foram oito escolas, mas em termos de experiência com o processo consideram-se sete escolas, pois a oitava (representada pelo respondente F, que anteriormente fazia parte da escola {2}) estava iniciando a implementação, portanto considerei-a fora da delimitação dos casos.

assumido a coordenação da área de *e-learning* na escola {8}. Apesar dessa mudança, o foco dessa segunda entrevista continuou sendo a escola {2}. Porém, durante a segunda entrevista, pude investigar algumas informações relacionadas à escola {8}, apesar de no momento da entrevista a escola ainda estar na fase inicial do processo de implementação. Mas devo deixar claro que não era meu objetivo investigar a escola {8}, exatamente por entender que ainda não havia dados suficientes para uma melhor avaliação do processo, mas que poderia usar a percepção e experiência desse gestor para enriquecer minha análise. Para efeitos de codificação, quando o respondente F se referia à escola {2}, usei o código {2}, e quando se referia à nova escola, o rótulo {8}. Ainda em relação à escola {2}, houve infrutíferas tentativas de entrevistar o atual diretor do cargo. Contudo, apesar desse insucesso, o depoimento do entrevistado F pode ser considerado suficiente, pois foi o responsável por todo o processo de implementação, desde o seu início até a consolidação do processo, permanecendo na gestão por quase 10 anos.

Para relacionar as citações às dezesseis entrevistas usei uma sequência numérica de 1 a 16, que se refere ao documento primário conforme classificação automática feita pelo ATLAS.ti ao carregar internamente uma entrevista, seguidas do número de sua localização dentro de cada um desses documentos. Assim, o código (A2{1}, 9:34) significa a citação 34 (ou incidente) que se encontra no nono documento primário da segunda entrevista do depoente A pertencente à escola 1 (figura 13). Caso a inserção representasse mais de um incidente, este foi codificado indicando todas as citações a que se referem no texto arquivado no ATLAS.ti. Dessa forma, um código como (D2{3}, 3:45; 3:67) representa duas citações (3:45 e 3:67) da segunda entrevista do respondente D da escola 3. Toda essa codificação tem por objetivo garantir a rastreabilidade do processo de análise, permitindo qualquer tipo de auditoria.

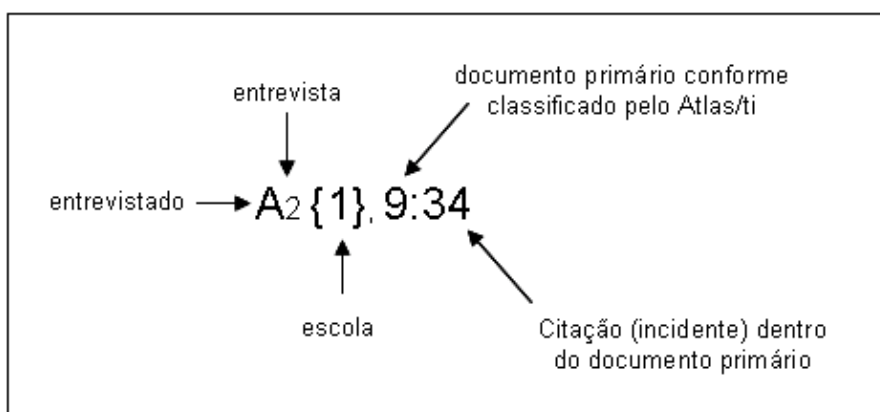


Figura 13: Codificação das citações para garantir a rastreabilidade de cada incidente.

As citações, na medida do possível, foram mantidas na íntegra. Para facilitar o claro entendimento do material descritivo, adotei o mesmo critério usado em Bandeira-de-Mello (2002, p.88), na qual transcrevo na íntegra:

- a) *Foram feitas correções gramaticais, desde que não alterassem o significado, para evitar possíveis interpretações errôneas pelos leitores;*
- b) *A referência a nomes próprios de pessoas e empresas envolvidas também só foi mantido quando se julgou que sua disponibilização não viesse a causar problemas éticos. O objetivo da teoria substantiva não é o particular e sim ser geral, portanto não deve se ater às especificidades do caso;*
- c) *Eventualmente, com a finalidade de explicar, facilitar ou complementar o contexto do qual a citação foi extraída inserções foram introduzidas com inserções que aparecem entre colchetes (o uso dos colchetes '[]' diferencia-se do uso dos parênteses '() ', que representam inserções do entrevistado);*
- d) *Não foi feita nenhuma nota ou referência ao tom de voz ou reações dos entrevistados. Essas manifestações foram consideradas durante o processo interpretativo, conforme registrado nas notas de análise.*

A tabela 5 a seguir apresenta um resumo do perfil dos entrevistados, duração das entrevistas e localização e tipo das instituições participantes do estudo:

Entrevistado	escola	Tipo de instituição	Localidade	duracão	día da entrevista	Cargo	Experiência com e-learning
A1	1	Particular	Sao Paulo	01:00	09.05.08	ex-Diretor e gestor da área de tecnologica	+ de 15 anos
B1	1	Particular	Sao Paulo	00:30	09.05.08	Diretor	entre 5 anos e 10 anos
C1	4	Pública	Rio de Janeiro	01:00	15.05.08	Diretor	2 anos
D1	3	Particular	Rio de Janeiro	01:40	31.05.08	Diretor	entre 5 anos e 10 anos
E1	5	Particular	Sao Paulo	01:20	27.06.08	Gestor da área de e-learning	entre 5 anos e 10 anos
F1	2	Particular	Rio de Janeiro	02:10	04.07.08	Ex-Diretor	entre 10 anos e 15 anos
G1	6	Pública	Porto Alegre	01:16	05.08.08	Gestor da área de e-learning	entre 10 anos e 15 anos
H1	7	Particular	Rio de Janeiro	00:53	03.09.08	Ex-Diretor da escola 2 e atual diretor de EAD da escola 8	entre 10 anos e 15 anos
F2	2 e 8	Particular	Rio de Janeiro	01:15	19.01.09	Ex-Diretor da FGV-Online atual Diretor de EAD do IBMEC	entre 10 anos e 15 anos
A2	1	Particular	Sao Paulo	01:00	28.01.09	Diretor e gestor da área de tecnologica	+ de 15 anos
I1	1	Particular	Sao Paulo	01:00	29.01.09	Ex-Gestor da área de e-learning	entre 10 anos e 15 anos
J1	1	Particular	Sao Paulo	01:10	30.01.09	Ex-Gestor da área de e-learning	entre 5 anos e 10 anos
L1	6	Pública	Porto Alegre	01:25	17.02.09	Ex-Diretor	entre 5 anos e 10 anos
M1	6	Pública	Porto Alegre	01:16	17.02.09	Diretor	4 anos
N1	6	Pública	Porto Alegre	01:00	14.03.09	Ex-Gestor da área de e-learning	+ de 15 anos
O1	3	Particular	Rio de Janeiro	00:36	25.03.09	Diretor e ex-coordenador de projeto de EAD	4 anos

Tabela 5: Quadro resumo com o perfil dos entrevistados e as respectivas escolas a que pertencem.

4.2. O Contexto Externo

Neste tópico, reconstitui-se, de forma sucinta, o **contexto externo** do *e-learning* no Brasil para as escolas de gestão a partir dos significados atribuídos pelos tomadores de decisão às suas experiências com o fenômeno. Devo deixar claro que essa análise diz respeito a minha interpretação da percepção dos gestores em relações aos aspectos do contexto externo. De maneira alguma se tem por objetivo retratar esse contexto de forma objetiva e abrangente. O foco dessa contextualização tem como finalidade servir de pano de fundo para tentar compreender como os gestores tomaram suas decisões de acordo com suas percepções das condições do ambiente na qual estavam inseridos. Apesar de o cerne da tese focar o ambiente interno da escola, é importante incluir o contexto externo para uma melhor compreensão do processo.

Pelo que pude perceber nos dados, foi possível dividir a história do uso das TIC's nas escolas de gestão no Brasil em três períodos distintos com características próprias

- O Período 1 (P1) que é o período anterior à 2000;
- O Período 2 (P2) que compreende o ano de 2000 até 2003; e

- O Período 3 (P3) que é o período posterior à 2003

Os eventos ou fatos ocorridos ao longo desses períodos não fazem uma distinção evidente entre um ou outro. Entretanto, pude verificar nos dados incidentes que me permitiram identificar características próprias capazes de separar os períodos de forma distinta. Também utilizei o relato do respondente F (entrevista 1) como principal base para determinar essa divisão. A análise dos dados me levou a identificar três fatores pertinentes e influenciadores nas decisões dos gestores no processo de implementação:

- Mercado;
- Ambiente regulatório;
- Ambiente tecnológico;

4.2.1. O Mercado

Conceitualmente, o **mercado** é a arena na qual ocorre a troca de serviços de educação entre as escolas e os usuários desses serviços, representado por pessoas jurídicas, (empresas privadas e órgãos públicos) e pelas pessoas físicas, que são os indivíduos demandantes por educação. Duas características do mercado são relevantes para influenciar o processo de implementação do *e-learning*: a **competição** do mercado e a **demand**a pelo *e-learning*.

O Período P1 – pré 2000

P1 é caracterizado como sendo o período em que se iniciam as primeiras experiências com o uso do *e-learning*³ no Brasil. As primeiras evidências indicam que seu surgimento nas escolas é resultado de experiências de pessoas e/ou grupos que começam a usar o computador para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem:

(...) eu gerenciava o centro de tecnologia de informação aplicada da Alpha e então eu comecei a fazer CBT. *Computer Basic Training*. Eu **comecei a pegar e a experimentar**⁴, fazer treinamento baseado em computador, que era o título que tinha na época, e fiz até um piloto. Peguei um capítulo do meu livro e transformei, com as ferramentas que tinha na época, pra *Computer Basic Training* (Entrevistado A1{1}, 1:3).

³ Pode-se dizer que ainda não se podia chamar as experiências de *e-learning*, pois o surgimento do conceito ocorreu no final da década de 90 (ROSENBERG, 2008) e as primeiras experiências no Brasil datam do início da década de 90.

⁴ Todos os grifos em negrito nas citações são grifos meus.

Isso foi por volta de 92 que a gente começou a desenrolar o novelo, isso foi a semente (Entrevistado A2{1}, 10:17).

A **demanda** neste período é quase que inexistente:

E o **número de alunos não era grande** porque o curso tinha como pré-requisito a formação de turmas. Então se fosse um negócio que eu pudesse pulverizar no país inteiro não haveria grande problema, mas como eu tinha um problema de concentração em locais específicos, **não era tão fácil você fazer turmas numerosas** (Entrevistado I1{1}, 11:2).

Mas é o período que marca o início do avanço do uso das TIC's no mercado:

O primeiro instante é o instante que eu chamo das **forças das tecnologias**. Grandes empresas de *softwares* e *hardwares* entram no mercado oferecendo soluções fantásticas de interatividade, de manipulação de conteúdo, principalmente focado no mercado corporativo (Entrevistado F1{2}, 6:1).

Dada a quase inexistência de demanda, havia um reduzido número de escolas usando tecnologia para suporte ao aprendizado:

Esse primeiro instante causou uma frustração enorme no mercado, porque, embora a tecnologia seja a base de todo funcionamento do *e-learning* e mudou todo o conceito de ensino a distância, o uso de novas tecnologias não existia no Brasil. Eu estou falando aí 98, 99, 2000. **Não existia no Brasil, nem em nível de consultoria, quem soubesse usar essas tecnologias para a educação** (Entrevistado F1{2}, 6:2).

Isso caracterizaria uma ausência de competição no ambiente para as poucas escolas que se aventuravam a usar tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a conquista do pouco mercado existente:

(...) enquanto éramos somente nós que tínhamos o modelo [1999-2002] **a gente deitava e rolava** (Entrevistado I1{1}, 11:10).

A demanda existente na época se resumia a algumas grandes empresas que necessitavam promover treinamento de seus quadros e precisavam de soluções alternativas ao tradicional modelo de educação presencial, que limitava o alcance do treinamento. Esse fato acabou por levá-las a financiar iniciativas de *e-learning* nas escolas que se dispusessem a investir nesse tipo de modelo, ajudando no processo de implementação das pequenas iniciativas já em curso neste período:

E na volta de ter visto isto tudo, nós **conseguimos um patrocínio grande da Petrobrás** para fazer um centro de pesquisa de ensino a distância e infraestrutura de ensino a distância. Na época a Petrobrás estava preocupada mais com videoconferência, mas ela também queria entrar um pouco nisso e nós, inclusive o primeiro projeto concreto que nos tivemos em 94-95, não lembro da data direito, foi usar essa infraestrutura misto de videoconferência, com ensino a distância, com presencial, com a infraestrutura que a Petrobrás financiou para treinar a

alta gerência nela em noções estratégicas de exploração de petróleo (Entrevistado A1{1}, 1:8).

Assim, esse período tem um mercado caracterizado como de **ausência de competição** e de **demandas quase que inexistentes**.

O Período P2 – entre 2000 e 2003

O período P2 é caracterizado pelo rápido desenvolvimento da infraestrutura de tecnologia, criando condições para que as empresas e órgãos públicos percebessem que modelos alternativos de capacitação e treinamento pudessem usar essa base tecnológica. Além do mais, a pressão por uma redução dos altos custos relacionados aos treinamentos de seus quadros funcionais e uma necessidade de rapidez e flexibilidade contribuíam para criar uma demanda para modelos que privilegiassem o *e-learning*, principalmente aplicados à educação a distância:

E a Caixa Econômica fala assim: olha, não tem jeito. São dezessete cidades, são 280 *trainees*, **se não for via internet não dá para fazer** o projeto com vocês. E se não tiver o projeto a distância (era só 20% a distância), a gente vai fechar com a UNB ou com a USP, porque eles vão conseguir fazer a distância (Entrevistado F1{2}, 6:46).

Essas iniciativas aquecem a demanda do mercado, mas que se vê frustrado quando encontra uma indiferença da educação formal em atendê-la e ao baixo número de escolas existentes capazes de oferecer o *e-learning*:

Um segundo instante é quando a educação formal nas instituições de ensino, menos nas escolas de negócios, elas queriam ignorar isso:
Ah, isso aí não é educação.
Aí começa aquela discussão de ensino, educação, educação continuada, não é... mas **a educação formal menosprezou** (Entrevistado F1{2}, 6:3).

O que levou as empresas a buscar outras soluções fora da educação formal, o que resultou no crescimento das universidades corporativas:

Mas as empresas, com a necessidade muito grande de usar essas tecnologias e uma carência de ofertas de programas de treinamento, principalmente, para os seus empregados, começaram a investir nisso, a desenvolver metodologias nesse mercado corporativo. Estou falando de educação formal, mercado corporativo. **Aí vem os grandes bancos, e aí começa a entrar no cenário também o conceito da universidade corporativa no Brasil** (Entrevistado F1{2}, 6:4).

Contribuindo para um aumento da competição, além de estimular um desprezo do mercado corporativo pela educação formal:

Isso [a entrada das empresas na educação formal através das universidades corporativas] faz um *boom*. Isso muda o mercado. Esse negócio faz uma virada de mercado, porque aí começa a ter treinamento de massa, principalmente em bancos. E isso faz uma mudança de mercado porque aí as empresas começam a chegar para o ensino formal e falar assim:

Empresas: ah, eu não preciso de você não. Você trabalha com tecnologia? Não preciso não (Entrevistado F1{2}, 6:4, 6:5, 6:6).

Apesar desse aumento da concorrência por parte do mundo corporativo, do ponto de vista das primeiras escolas que entraram no mercado, esse período pode ser caracterizado como apresentando uma **demanda crescente** não atendida pelas escolas de forma geral, e pela **pouca competição existente entre elas**, o que facilitou o processo de implementação das primeiras escolas que entraram no *e-learning* oferecendo programas de EAD:

O que eu posso dizer é que, no nosso caso, **a gente não tinha concorrente no mercado**. Para a EAD via internet, a escola criou o seu mercado. E aí deu sorte, pois **o mercado estava surgindo, existia a demanda** (Entrevistado F2{2}, 9:13).

O Período P3 – após 2003

O período P3 é marcado por uma crescente percepção das escolas remanescentes do potencial do mercado e do aumento da demanda por modelos de *e-learning*, levando-as a ingressar nesse mercado. Isso acarreta um aumento de concorrência entre elas:

E aí nessa terceira fase, **começam as instituições de educação a entrar nesse mercado** de *e-learning* com oferta, e isso começa fortemente em 2003 e tem o ápice, para mim, em 2006 (Entrevistado F1{2}, 6:8).

Uma característica dessa entrada das escolas é que, ao contrário dos períodos anteriores, no qual o movimento das escolas, majoritariamente, era um movimento proativo, agora essa entrada, na maior parte dos casos, segue um padrão reativo, estimulado principalmente pela pressão do mercado em busca de solução para seus problemas de treinamento:

Em 2004 **uma instituição financeira nos procurou para estabelecer um projeto** já com outras instituições de ensino em que a nossa instituição ficaria com mil alunos em diferentes pontos regionais do país. E a exigência desse cliente era que tudo acontecesse via *e-learning*, inclusive o material didático. Na realidade eu acredito que não são as escolas que têm sido proativas neste processo. **Eu acredito que o que tem estimulado este processo são as próprias empresas** já

globalizadas que se encontram em vários pontos geográficos (Entrevistado D1{3}, 4:13, 4:17).

Mas não só o mercado corporativo estava demandando mais, como o mercado de pessoas físicas, estimulado pelas iniciativas do MEC, também passou a apresentar uma demanda por esse tipo de ensino, surgindo oportunidades nas mais diversas modalidades da educação formal:

O MEC tem sido bastante ‘carinhoso’ com relação a essa questão da educação a distância. Então, hoje você vê instituições sérias fazendo educação a distância (Entrevistado M1{6}, 14:93)

(...) em 2006, onde você tem todos os níveis de educação, da educação de jovens e adultos até o mestrado a distância, com números, assim, completamente inimagináveis: **em treinamento corporativo, mais de um milhão de pessoas; educação de graduação, mais de 700 mil pessoas; jovens e adultos, milhares de pessoas** (Entrevistado F1{2}, 6:9).

Aqui acho importante também fazer uma análise mais detalhada dessa demanda, separando o mercado corporativo do mercado de pessoas físicas. Na percepção dos gestores, o mercado corporativo tem sido um importante agente que tem demandado esse tipo de modelo de ensino. Dentro do ambiente corporativo, as mudanças rápidas no contexto externo exigem programas de capacitação que possam preparar os indivíduos de forma flexível, eficiente e ao menor custo possível. Nesse sentido, o avanço das TIC's tem possibilitado que seja construída uma infraestrutura tecnológica para que modelos de ensino mediados por computador possam cumprir a contento essa tarefa, com a flexibilidade e custos dentro dos padrões exigidos pelas corporações. Isso tem contribuído para o *boom* da demanda desse mercado por modelos de *e-learning*:

Nos EUA, eu fiz uma pesquisa em 2007, **o mercado corporativo de e-learning já é maior em termos de milhões de dólares do que o presencial.** Isso vai acontecer no Brasil, todas essas coisas vão acontecer aqui. Hoje está 30/70 no Brasil, vai chegar a 60/40, como é lá. Um país daquele tamanho, igual ao nosso aqui (Entrevistado F1{2}, 6:9).

Já pelo lado da pessoa física, também nota-se existir uma demanda pela EAD. Contudo, os números oficiais do INEP (2007) mostram que a oferta tem sido maior que a procura, o que pode sinalizar para um aumento de competitividade no ambiente, principalmente no que diz respeito aos cursos de graduação a distância, pois, apesar da demanda estar aumentando, o ritmo de crescimento de vagas ofertadas tem apresentado maiores taxas de crescimento. Conforme pode ser conferido na tabela 6, pois, entre 2006 e 2007, enquanto que o número de candidatos inscritos aumentou 24%, o número

de vagas ofertadas aumentou 89%, o que gerou uma relação de 2,87 vagas para cada candidato, ou uma relação candidatos inscritos/vagas de apenas 35%.

Graduação - Todos os cursos 2001-2007

Ano	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos por Processos Seletivos	Matrículas em 30/06	Concluintes	relação candidatos inscritos / vagas
2007	408	1.541.070	537.959	302.525	369.766	29.812	35%
2006	349	813.550	430.229	212.246	207.206	25.804	53%
2005	189	423.411	233.626	127.014	114.642	12.626	55%
2004	107	113.079	50.706	25.006	59.611	6.746	45%
2003	52	24.025	21.873	14.233	49.911	4.005	91%
2002	46	24.389	29.702	20.685	40.714	1.712	122%
2001	ND	6.856	13.967	6.618	5.359	131	

Fonte: Fonte: MEC/Inep/Daes(2001-2006)/Deed (2007).

Tabela 6: Evolução das vagas oferecida e candidatos escritos para curso de graduação em geral na modalidade a distância.

No caso particular dos cursos de administração e contabilidade, a situação ainda é mais acirrada, pois enquanto o número de candidatos inscritos aumentou de 2006 para 2007 em 30%, o número de vagas oferecidas deu um salto de 197%, o que teve como consequência uma relação em 2007 de apenas 27% (tabela 7).

Ainda em relação aos cursos de administração, pode-se verificar também o forte crescimento desses cursos no computo geral de todos os cursos oferecidos, sendo responsáveis por 48,5% das vagas ofertadas em 2007 e por 35,8% dos cursos oferecidos (tabela 8).

Graduação - Administração e Ciências contábeis 2001-2007

Ano	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos por Processos Seletivos	Matrículas em 30/06	Concluintes	relação candidatos inscritos / vagas
2007	146	746.881	203.619	105.897	114.360	14.123	27%
2006	134	251.867	156.666	67.994	54.097	6.851	62%
2005	13	40.752	16.945	10.135	9.897	303	42%
2004	26	24.005	17.091	9.727	7.918	-	71%
2003	2	2.784	4.166	2.350	1.235	-	150%
2002	1	1.500	1.445	864	385	-	96%
2001	ND	-	-	-	-	-	

Fonte: Fonte: MEC/Inep/Daes(2001-2006)/Deed (2007).

Tabela 7: Evolução das vagas oferecida e candidatos escritos para cursos de graduação em administração na modalidade a distância

Percentual da área de administração em relação ao total oferecido

Ano	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos
2007	35,8%	48,5%	37,9%
2006	38,4%	31,0%	36,4%
2005	6,9%	9,6%	7,3%
2004	24,3%	21,2%	33,7%
2003	3,8%	11,6%	19,0%
2002	2,2%	6,2%	4,9%
2001	-	-	-

Fonte: Fonte: MEC/Inep/Daes(2001-2006)/Deed (2007).

Tabela 8: Percentual de cursos e vagas oferecidas em relação ao total dos cursos ofertados pelo mercado.

Os números acima indicam que, apesar de existir uma demanda para esses cursos, o excesso de oferta de vagas tende a acirrar a competitividade no setor, principalmente para as escolas de gestão, pelo menos no que diz respeito à graduação.

Uma observação a ser feita a esses números é que se referem exclusivamente a estatísticas da educação a distância. Nessas estatísticas, a referência é a modelos de EAD, independente do tipo de tecnologia usada. Entretanto, deve-se ressaltar que o *boom* da EAD ocorre quase que exclusivamente devido ao avanço das TIC's. Estudos e estatísticas de uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem ainda são muito incipientes no Brasil. Até a presente data, o estudo mais abrangente sobre o uso tecnologia pelas IES brasileiras foi o de Maia (2003), que fez um extenso levantamento sobre os tipos de tecnologia mais usados nos modelos de ensino a distância no Brasil e seus resultados indicaram que a internet era o recurso mais usado pelas IES, sendo adotado em 98% dos casos, reforçando a argumentação de que um dos fatores mais fortes que justificam a entrada das escolas na EAD é o avanço da TIC's.

Já em relação ao uso da tecnologia aplicado ao ensino presencial, o *blended learning* (GARRISON & KANUKA, 2004), não há estatísticas confiáveis sobre o uso das TIC's no processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta uma análise do grau de sua utilização como instrumento para melhorar o processo de ensino dentro do ensino presencial.

Outro aspecto que ficou evidente no depoimento dos respondentes é que, dado o avanço das tecnologias e o surgimento de uma geração que está crescendo em um ambiente de tecnologia, há de se supor que haverá uma demanda crescente por parte dos novos estudantes por modelos que usam tecnologia no processo de ensino:

E não adianta nós querermos imaginar a velha escola **porque hoje nós temos um novo aluno**, que é um indivíduo, um jovem ou uma moça, muito voltado pra essa tecnologia. Então não tem alternativa, se nós quisermos continuar players respeitáveis, temos que entender a linguagem do estudante (Entrevistado B1{1}, 2:28)

Cabe aqui uma análise sobre o perfil desse novo aluno em relação ao uso das tecnologias. Existe uma percepção unânime por parte dos respondentes de que a geração que está surgindo, os chamados **nativos digitais** (PRENSKY, 2001), é uma geração supostamente demandante de tecnologia. Dessa forma, na percepção desses gestores, passa a ser ‘imperativo’ o uso das TIC’s no ambiente de ensino, independente de ser presencial ou a distância. Assim, o modelo pedagógico precisa ser repensado de forma a prever o uso dessas tecnologias para atender a esses novos alunos. Por outro lado, o fato de estar ocorrendo o surgimento dessa geração digital não significa necessariamente dizer que esteja claro existir uma demanda por ambientes de ensino que usem tecnologia. A recente experiência do entrevistado A é bem clara nesse sentido:

Nesse semestre [2008.2], eu diria que é a primeira turma. Eu estou chamando de semi-nativa; não é nativa porque eles não foram alfabetizados. E a minha surpresa foi chegar para o pessoal que está dando Informática I e falar: vamos mudar tudo. Agora vai entrar um pessoal aí [os ‘supostos’ nativos digitais], vamos mudar o nosso programa. Excel não precisa mais ensinar. **Minha surpresa:** Dois alunos entraram e tinham uma idéia um pouquinho rudimentar do que era Excel. Então, cuidado. Você tem um nativo digital, mas é um nativo digital não para ter *e-learning* e nem para ferramentas mais clássicas. Então o cara é um avião em SMS, mas se você pede para ele escrever um e-mail formal, ele não sabe. Você pede para fazer um Excel, ele não sabe. Ele não sabe escrever um texto com itens. Então, pelo que pude compreender, você tem uma **pressão do ambiente**, uma pressão do que eu chamo de aluno MTV, aquele que se o professor estiver chato, ele muda de canal. Muda de canal no sentido de que ele vai para o celular, essas coisas. Um pouco **diferente de pressão por uso de tecnologia**. Você tem um ambiente externo no sentido de que ele oferece tecnologia, mas muitas delas com interrogação [no sentido do impacto no ambiente de ensino]. Não sei se funciona ou não. Você tem uma pressão de alunos que pensam diferente. Pensam no sentido de comportamento. Eles têm comportamento diferente, processam em paralelo o que a geração anterior não processava (Entrevistado A2{1}, 10:11, 10:12, 10:13).

Isso é importante de se destacar, pois entre uma entrevista e outra, a percepção do entrevistado A sobre esses nativos digitais se tornou mais crítica a respeito do discurso sobre ‘ser imperativo o uso das TIC’s no ambiente de ensino’, apontando ainda existir um alto grau de incerteza sobre os impactos que o uso dessas tecnologias pode causar no processo de ensino-aprendizagem e a real demanda dos novos alunos por ambientes tecnológicos:

Você tem uma pressão de alunos que pensam diferente. Pensam no sentido de comportamento. Eles têm comportamento diferente, processam em paralelo o que a geração anterior não processava. Aí você tem os professores aqui com outro tipo de cabeça e também uma evolução complicada dos próprios conteúdos. **E é nesse contexto em que todos estão tentando descobrir qual é o papel [da tecnologia]. Não está claro. Tem que usar? Tem! Mas como usar? É pra usar mais? Usar menos?** (Entrevistado A2{1}, 10:15).

O que se perceber é que não adianta apenas introduzir as TIC's nos ambientes de ensino sem que o processo seja alterado (MAMEDE-NEVES & DUARTE, 2008) para se adequar a esse aluno 'MTV'.

No atual estágio de conhecimento, muitas perguntas ainda estão sem respostas e continuaram assim por algum tempo ainda. O que se pode verificar é que a análise do contexto externo aponta que tem havido sim um aumento da demanda por modelos alternativos ao presencial, mas o perfil desses indivíduos é distinto dessa geração digital ou do atual público que atende ao modelo tradicional. O atual momento indica que a opção pela educação a distância tem sido mais uma opção ligada a aspectos econômicos e de dificuldade de acesso para atender ao modelo presencial do que uma opção, digamos assim, tecnológica. Nesse contexto, o atual uso estaria associado às premissas básicas pela qual a educação a distância surgiu, pois, historicamente, o aparecimento desse modelo foi criado para atender a uma camada da população que não tinha condições de frequentar o modelo tradicional, seja por motivos de acesso, seja por motivos de custo (MOORE & KEARSLEY, 2005), o que pode ser verificado no discurso do entrevistado F:

Eu já fiz vários estudos aplicados para uma massa de alunos para tentar traçar um perfil característico e não encontro. Existem coisas, como eu vi do Vianney [Diretor da UnisulVirtual - campus de educação a distância da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)], que eu acho que está certo. **O perfil lá do aluno de educação a distância, ele é casado, ele é mais velho, ganha pouco... mas isso não é uma questão de escolha. Isso é uma questão de opção, porque é onde ele pode pagar. Esse daí não tem alternativa.** Se ele tivesse, não necessariamente ele estaria optando por aquilo [EAD] Mas quando você tem alternativa, você vê com clareza. **Você vê que tem alunos, mesmo jovens, que eles preferem o ensino presencial (...)** Agora quando você olha o perfil do público sob o ponto de vista de status social, educação, renda, no caso de uma escola de negócio, não no caso de graduação, dessas massificadas. **Esse cara do ensino a distância, ele é um pouco mais maduro e na média ganha mais do que o cara do ensino presencial. E a gente vê nesse perfil assim: um cara com muito menos tempo disponível,** com muito mais engajamento com business ao nível de processo de decisão ou viagem e tal, do que esse cara aqui do presencial que está muito mais no nível de ascendente, o cara que quer crescer, quer fazer. E quanto mais você sobe o nível, mais ele quer o ensino a distância (Entrevistado F1{2}, 6:48, 6:50)

Concluindo a análise do período P3, ele é caracterizado com um **acirramento da concorrência**, devido à entrada das escolas no mercado, principalmente no que diz respeito ao uso de tecnologia para ofertar educação a distância. No caso da pessoa física, o cenário mostra que uma **demanda crescente**. Com relação à demanda pela pessoa jurídica, a percepção dos gestores é a de que o mercado parece estar demandando mais do que a oferta:

Hoje nós não temos restrição nenhuma com o avanço da educação a distância na escola. A única restrição é a capacidade de oferecer. Isso é uma coisa que nós estamos gerenciando com muito cuidado. Estão aparecendo muitas oportunidades, mas nós temos que gerenciar a nossa oferta. **Há muito mais demanda do que a nossa oferta pode atender** (Entrevistado M1{6}, 14:91).

O tabela 9 a seguir sumariza o **mercado** e suas características ao longo dos três períodos:

fator	P1	P2	P3
Mercado	- Ausência/Baixa Demanda - Ausência de Concorrência	- Demanda em crescimento - Baixa/média (empresas) Concorrência	- Demanda aquecida - Aumento da Concorrência

Tabela 9: Caracterização do mercado ao longo dos três períodos.

Desse modo, ao longo dos três períodos, o mercado para *e-learning* no Brasil sai de um contexto de **demanda quase que inexistente**, resultando em um contexto de **não concorrência**, para um contexto de **demanda aquecida**, principalmente por parte do mercado corporativo, levando ao surgimento de um novo tipo de concorrência para as escolas, representada pela figura das próprias corporações, até chegar ao momento atual, que apresenta um **crescimento dos cursos ofertados e da demanda** das pessoas físicas para esses cursos.

4.2.2. O Ambiente Regulatório

Conceitualmente, o ambiente regulatório é a arena onde as escolas estão inseridas nas quais são definidas políticas, regras e diretrizes a serem seguidas para a oferta de cursos de EAD e uso das tecnologias no ambiente de aprendizagem. Esse espaço inclui tanto o presencial, quanto o ensino a distância. Entretanto, no que se refere ao uso do *e-learning* para os ambientes presenciais, há menos restrições e regras. Praticamente não

há um tratamento regulatório direcionado ao uso de tecnologias para apoio ao presencial, sendo que a legislação é mais direcionada para a EAD. A lei atinge o presencial na medida em que a escola transforma parte do presencial em ensino a distância.

O que interessa aqui é compreender o alcance do texto legal e como isso influencia as decisões em relação ao processo de implementação do *e-learning* nas escolas. Uma opção mais focada no uso das tecnologias para o ensino presencial sofre menos restrição legal. Ao contrário, o uso de tecnologias aplicadas à EAD deve obedecer aos preceitos legais, o que pode muitas vezes afetar a velocidade com que o processo de implementação ocorre. Qualquer proposta relacionada à implementação de tecnologia no processo de ensino e que tenha o objetivo de ofertar programas de EAD pode ser de pouca aplicabilidade prática se ferir os preceitos legais. Por conseguinte, o conhecimento dos limites impostos pela legislação em vigor é relevante para a implementação para que os projetos não sejam objeto de futuras contestações. Assim, a compreensão do contexto legal se torna importante, pois esse tem impacto direto nas estratégias das escolas e nas ações dos gestores.

As características do ambiente regulatório que influenciam o processo de decisão são: o **corpo de leis** existentes para regular o uso das tecnologias, o **processo de aprovação** que credencia as escolas a ofertarem modelos de EAD e o **grau de liberdade** que define as restrições impostas quando se decide usar a tecnologia para ofertar modelos a distância e aplicados ao presencial.

Para contextualizar o ambiente regulatório dentro do ambiente externo usei como **dados** a legislação existente, interpretada a luz da percepção dos gestores. Procurei caracterizar cada um dos três períodos de acordo com essas percepções, fazendo uma triangulação com o texto legal de forma a entender a influência do ambiente regulatório no processo. Foram usados os seguintes textos legais como fonte de dados:

- **LEI N.º 9.394, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Não é documento exclusivo para a educação a distância (ou uso de tecnologias no ensino-aprendizagem), mas a lei geral sobre a educação brasileira, cobrindo desde o ensino básico até o ensino superior. A EAD é prevista no Art. 80
- **DECRETO N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)

- **PORTARIA N.º 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998.** Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância previstos no disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.
- **DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

‘Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.’ (NR).

‘Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei n.º 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.’ (NR).

- **RESOLUÇÃO CNE/CES N.º 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. A EAD para os cursos *stricto sensu* é tratada no Art. 3º.
- **PORTARIA N.º. 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004.** Revoga a portaria 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, autoriza o uso de 20% da graduação na modalidade a distância e define algumas regras para credenciamento e autorização de funcionamento. É mantida a regra dos 20%. Define também o conceito de *semi-presencial* e o papel da tecnologia no ambiente de ensino.
- **PORTARIA N.º. 4.361, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004.** Define as regras para os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos,

descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins.

- **DECRETO Nº. 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e revoga o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998.

O Período P1 – pré 2000

Pode-se dizer, na prática, que até 1996 não havia qualquer diretriz que guiasse o uso de tecnologias ou da EAD. O primeiro evento que pode ser considerado como marco na questão legal em relação à EAD e ao uso das tecnologias ocorreu em 1996 com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394), reconhecendo formalmente no país a educação a distância como uma forma legítima de ensino, conforme descrito em seu Art. 80:

Art. 80º. 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.

Esse foi o primeiro passo dado pelo MEC para regulamentar o uso da EAD como alternativa ao modelo presencial e para aumentar a oferta de vagas existentes nas escolas. Apesar desse reconhecimento, o Art. 80 da lei dependia de regulamentação, o que deixou as escolas sem saber exatamente como proceder para implementar programas de EAD, afetando as decisões ao nível da escola:

Quando a gente começou em 98 a pensar nisso, **não existia legislação**. O primeiro MBA *online* a ser avaliado pelo MEC foi o nosso. O MEC foi o diretor da comissão. Foi todo mundo lá pra criar os formulários pra usar a gente como *benchmark*, porque era a primeira vez que uma instituição ousava fazer um MBA via internet. Então ninguém sabia como ia fazer (Entrevistado F1{2}, 6:41).

A regulamentação do Art. 80 só veio em 1998 com o Decreto nº 2.494 de 1998. Em seu texto, o decreto conceitua de educação a distância ainda sobre os pressupostos de que o modelo é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentado em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou em conjunto e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O decreto definia também que somente instituições públicas e privadas especificadamente credenciadas para esse fim estariam aptas a oferecer cursos a distância com certificação ou diploma de conclusão reconhecidos. Por fim o decreto buscou regular questões relacionadas à definição dos prazos de vigência dos credenciamentos concedidos, a definição do processo de avaliação do aluno e a obrigatoriedade do poder público de divulgação periódica do elenco das instituições credenciadas e dos cursos autorizados.

Pode-se perceber nesses primeiros textos legais o desconhecimento do legislador sobre o poder de interatividade que modelos mediados por computador e que usam as TIC's podem alcançar. O uso de termos como autoaprendizagem indica um legislador preso a um paradigma anterior à introdução das tecnologias, seguindo premissas básicas de modelos antigos de EAD, que descreviam o aluno como um autodidata, na qual a autonomia e a independência deveriam fazer parte de seu perfil (MOORE, 1973, 1980; WEDEMEYER, 1981). Essa postura limitava a visão do legislador a respeito do potencial do *e-learning* aplicados a modelos de EAD.

Sumarizando, o período pré 2000 tem como características o surgimento dos primeiros textos legais, mas ainda muito incipientes no que diz respeito às políticas e diretrizes a serem seguidas. Há um processo de aprovação e credenciamento, mas ainda é inconclusivo, não havendo um processo consolidado, o que deixava as escolas com grande incerteza sobre como proceder. Isso vinha acompanhado de um texto que também restringia o grau de liberdade de uso pelas escolas, pelo menos para modelos de EAD. Não há previsão de uso no presencial.

O Período P2 – entre 2000 e 2003

Em 2001 surge a portaria ministerial n° 2.253/2001 que traz uma importante autorização em seu texto que serviria de catalisador para que as IES pudessem incorporar o ensino a distância em seus currículos presenciais: permitiu que até 20% da grade curricular das IES do sistema federal de ensino pudesse ser 'não presencial' sem que houvesse a necessidade prévia de credenciamento. Isso abriu novas possibilidades para as escolas que desejassem usar esse percentual de 20% dentro de uma disciplina presencial. Essa medida permitiu a aproximação das IES aos métodos a distância e facilitou a introdução da tecnologia no ambiente de ensino. Começa então a nascer uma

percepção de que as TIC's poderiam ser utilizadas não só como instrumento eficaz para a educação a distância, mas também como apoio ao modelo presencial.

Apesar dos avanços, o processo de aprovação e credenciamento ainda é percebido pelo gestor como sendo um processo burocrático, o que dificultava a decisão pelo uso:

E aí o curso de especialização já se abre, tendo que havia sido aprovado em novembro, dezembro, pelo MEC. **E na época você precisava de autorização especial** (Entrevistado G1{6}, 7:24)

Nesse período, a lei também passou a prever a possibilidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância:

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. (Resolução CNE/CES Nº 1, DE 3 de Abril DE 2001).

Mas, apesar dessa previsão, até o início de 2009, quando esse texto⁵ da tese foi escrito não havia sido ainda criada pela CAPES as regras para o *stricto sensu*.

Em relação ao *lato sensu*, as regras já existiam, mas havia como restrição a obrigatoriedade de atividades presenciais:

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso (Resolução CNE/CES Nº 1, DE 3 de Abril DE 2001).

O que na percepção do gestor, funcionava como um impeditivo de se ampliar o uso da EAD, pois o grau de tecnologia existente hoje, na sua visão, permite alternativas para a avaliação discente:

A tecnologia, o *Moodle*, por exemplo, permite uma prova individualizada de uma mesma turma para cada aluno. Existem já índices que permitem indicar em quanto tempo o aluno vai fazer a prova, enfim, existe uma série de indicadores dentro dessas metodologias, desses *softwares* novos que permite avaliar, mesmo a distância, o aluno. Embora, legalmente, hoje no Brasil, a avaliação a distância é exigida por lei e que seja presencial. Mas eu acredito que essa exigência é feita por um governo ainda contaminado pelos métodos anteriores. Hoje as novas tecnologias permitem até avaliar o aluno e o seu processo de aprendizagem ao nível individual e a distância (Entrevistado D1{3}, 4:18).

⁵ Mais precisamente em 07/03/2009

Assim, esse período, em relação ao período anterior, **apresenta um corpo de leis** mais completo, mas ainda carente de algumas normas e procedimentos, como é o caso da pós-graduação *stricto sensu*. O período também sinaliza uma maior clareza em relação aos procedimentos de aprovação e credenciamento, mas ainda é percebido como **burocrático para obtenção do credenciamento**. Por outro lado, aumentou a possibilidade de uso de tecnologias ao permitir usar 20% da graduação presencial no modelo a distância sem necessidade de credenciamento prévio. **Mantém as restrições** no uso das tecnologias no que se refere à EAD, principalmente pela obrigatoriedade de avaliações presenciais e na obrigatoriedade de se prever pólos com infraestrutura mínima para as IES operarem.

O Período P3 – após 2003

O período é marcado pela ratificação pelo Decreto n° 4.059 de 2004 da regra de permissão do uso dos 20% da graduação sem a necessidade de autorização prévia introduzida em 2001 prevista no Decreto anterior n° 2.253.

Contudo, o principal evento que marca o período após 2003 é a promulgação do Decreto n°. 5.622 de 19 de janeiro de 2005. Em seu texto no Art. 1° define com muita clareza a educação a distância como um modelo educativo dependente das tecnologias de informação e comunicação, em que a interação faz parte do modelo, quebrando com o paradigma anterior da independência e autonomia do aluno. Essa mudança do texto legal é importante, pois se aproxima da atual discurso da literatura de que o aprendizado de forma virtual, com suas comunidades de aprendizagem, tem na interação um de seus principais elementos para a eficácia do modelo (HARASIM *et al*, 2005; PALLOFF & PRATT, 1999):

Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O texto do decreto esclarece uma série de dúvidas em relação aos textos anteriores, trazendo um tratamento da EAD e do uso das TIC's de forma mais clara. Além do mais, o avanço das tecnologias e o barateamento de seus custos têm mudado rapidamente o contexto do país, o que tornou os textos anteriores obsoletos em relação

ao aspecto tecnologia e as novas possibilidades que ela traz para ambiente de aprendizagem.

Outro ponto importante foi a reconfirmação da ratificação para se oferecer a EAD em programas de mestrado e até o doutorado:

§ 2º. Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o caput, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.

Entretanto, ainda carecendo de legislação que regule a matéria, conforme colocou o entrevistado M:

Tem um grupo trabalhando a legalização, o quadro legal, e a estrutura pedagógica para mestrado em Administração em modalidade a distância. Pelo meu entendimento ela não está ainda consolidada (...) Eu diria que não está ninguém oferecendo. Nós tivemos uma reunião lá em novembro [2008], em Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, para tratar isso aí (Entrevista M1{6}, 14:111).

Com relação à percepção das regras impostas pelo novo decreto, se por um lado houve uma clarificação das regras para a EAD, por outro reduziu a flexibilidade do Decreto anterior:

Não, **o primeiro decreto era muito aberto, flexível**. O de hoje não. Ele especifica tutor, bolsa tipo I, bolsa tipo II, tipo III, tipo IV. É muito mais restritivo que o anterior, mas pelo menos eu já sei meus limites e o que fazer, pois o anterior dizia: bolsa, você pode dar bolsa. Agora não, tem quatro, cinco tipos de bolsa. Para tutor é isso, para representante no pólo é aquilo, coordenador de pólo é essa. Está tudo ligado ao uso do recurso público (Entrevistado M1{6}, 14:37).

Pelo menos para as universidades públicas, a legislação passou a ser mais controladora, mas na percepção do gestor, isso é benéfico para o processo dentro de uma universidade pública:

Eu diria que o quadro regulatório é fundamental. Tanto para definir os delineamentos, os direcionamentos, como depois para dar segurança naquilo que você está fazendo. Assim, o quadro regulatório estabelece isso. Se você fizer isso, seu curso vai ser reconhecido, seu diploma vai ter validade e assim por diante. Isso é redutor de incertezas (Entrevistado M1{6}, 14:38).

O que não é compartilhado pelo gestor de uma universidade privada:

Então **a legislação hoje ela é um nó**. Você tem que analisar, porque às vezes você vai, ela define até a velocidade do seu investimento. Você tem que ver em que segmento que você realmente pode entrar e você pode atuar de maneira rápida. Porque você imagina só, você faz um investimento de 2, 3 milhões de dólares pra montar um curso de graduação, vamos supor. E você tem um problema aí de pólo... **um**

processo desse de autorização pode demorar hoje 3 anos. E aí? Vai morrer? Entendeu? (Entrevistado F1{2}, 6:42).

O que acaba por restringir a expansão do modelo:

Eu vejo que hoje você tem um outro **elemento dificultador que é a nova legislação do Ministério**, obrigando que as escolas tenham pólos com infraestrutura, ou seja, fica inviável. Se pensar bem, você vai ter que criar micro-escolas com biblioteca, não sei o que, e aquele espírito de levar a educação para aquela pessoa distante começa a ficar inviável. Ou seja, **a política tornando inviável o modelo** (Entrevistado H1{7}, 8:16).

Outro ponto que também preocupa o gestor é a incerteza, pois a instabilidade do ambiente regulatório, mudando constantemente as regras, influencia negativamente o gerenciamento do processo de implementação:

Eu acho que um dos maiores problemas hoje, agora falando como gestor, é que o MEC às vezes precisa fazer mudanças no meio do caminho e aí você tem que adaptar tudo aqui dentro. Então nós temos um projeto de graduação que nós chamamos de projeto piloto. E é a partir desse piloto que está se consolidando material, pedagogia. **Aí de repente o MEC precisa ajustar isso ou aquilo e implica em mudanças aqui dentro, em atrasos de cronograma de realização, em atraso de cronograma de pagamento.** Às vezes eu já realizei atividade, mas não posso pagar o professor porque o MEC ajustou o procedimento a um quadro legal do Tribunal de Contas, por exemplo. O próprio MEC fez um quadro referencial regulatório que muitas vezes ele é questionado, é readaptado e assim por diante. Então esse projeto piloto da graduação, a graduação é muito mais rigorosa, restritiva. Então você vai dar um diploma que vai certificar a competência. Então esse projeto piloto de graduação em educação a distância tem tido muita interferência dessa natureza. O MEC estabeleceu um quadro inicial e está mudando, adaptado, adequando e assim por diante, e recai sobre o programa (Entrevistado M1{6}, 14:39).

Apesar de o texto definir regras mais claras em relação a EAD, muitas críticas ainda foram feitas por educadores e técnicos ligados ao meio em relação à visão que o governo possui da EAD, pois esses críticos argumentam que ainda foram mantidas restrições que limitam que projetos possam atingir uma amplitude nacional. Outra crítica foi em relação a desigualdades no trato com os diversos níveis educacionais, bem como sobre a centralização das decisões em Brasília, ou a insistência na manutenção da obrigatoriedade das atividades presenciais, como avaliações, por exemplo, mesmo em um contexto em que os avanços tecnológicos permitirem novas formas de avaliação (ABRAEAD 2006).

Sumarizando, o período pós 2003 **amplia o corpo de lei**, buscando uma maior adequação ao contexto atual, mas ainda carente de algumas regulamentações, como regras para a pós-graduação *stricto sensu* que são de responsabilidade da CAPES. A legislação ainda é percebida pelos gestores como burocrática em relação ao processo de

aprovação e credenciamento, ou seja, manteve a burocracia do **processo de aprovação** e **não reduziu as restrições** de textos anteriores, atrelando muito o uso do *e-learning* a regras do ensino presencial, o que limita as potencialidades do uso das TIC's como instrumento alavancador do processo de ensino. A tabela 10 resume as características do ambiente regulatório ao longo dos três períodos:

Fator	P1	P2	P3
Ambiente Regulatório	• Existência incipiente de leis • Processo Aprovação inconclusivo • Grau de Restrição alto	• Lacunas na Existência das leis • Processo Aprovação burocrático • Grau de Restrição alto	• Corpo de leis mais completo, mas com lacunas • Processo Aprovação burocrático • Grau de Restrição alto

Tabela 10: Caracterização do ambiente regulatório ao longo dos três períodos.

Em resumo, a ambiente regulatório ao longo desses períodos sai de um contexto de uma ausência de uma legislação específica que regulasse a matéria, principalmente no que diz respeito a modelos de EAD, para um contexto com um conjunto de regras e procedimentos que definem diretrizes sobre o que as escolas podem fazer e como obter credenciamento e aprovação, mas que ainda *‘Está em transição (Entrevistado M1{6}, 14:106)’*, conforme colocou o entrevistado M.

Os processos de credenciamento e aprovação são percebidos ao longo desses períodos como burocráticos, o que influencia de forma negativa a implementação, bem como restritivo, o que na visão dos gestores limita as potencialidades do uso das tecnologias, principalmente para o ensino a distância. O legislador demonstra vontade em definir regras que facilitem o processo de implementação pelas escolas, mas pode-se perceber uma certa dose de conservadorismo e rigidez nas regras, o que engessa o processo e dificulta que as escolas avancem mais nesse campo.

Em relação ao uso para apoio ao presencial, as restrições são quase que nenhuma. Algumas escolas que desejam usar tecnologia no ensino, mas estão aguardando credenciamento para expandir o uso da tecnologia em modelos de EAD, tem usado a permissão dos 20% como estratégia de uso caso estejam presa a algum impedimento legal:

Então, a gente não pode fazer especialização a distância, só os 20%. Então **a gente usa às vezes mais como apoio presencial nas pequenas atividades** (Entrevistado E1{5}, 5:5)

4.2.3. O Ambiente Tecnológico

O ambiente tecnológico é a arena externa onde as escolas estão inseridas na qual ocorre o desenvolvimento das TIC's, da infraestrutura de suporte existente para essa tecnologia e o desenvolvimento de todo e qualquer tipo de recursos associado a ela.

As características relevantes do ambiente tecnológico que são importantes para o processo de implementação do *e-learning* são o **custo** associado à tecnologia, a **permeabilidade**, que é o grau de inserção da tecnologia no cotidiano das organizações e dos indivíduos, os **recursos externos** presentes no ambiente, que são todo tipo de solução necessária à tecnologia que influencia o processo de adoção do *e-learning* pela escola. É *hardware*, *software*, pessoas capacitadas para desenvolver e usar a tecnologia, a infraestrutura existente e as soluções encontradas no ambiente. E a **usabilidade da tecnologia**, que é o atributo qualitativo que 'mede' quão fácil é a utilização da tecnologia pelo usuário. Esse grau de usabilidade influencia no processo de tomada de decisão do gestor, pois impacta no grau de treinamento, na decisão sobre nível de suporte interno necessário e a percepção do indivíduo em geral no que diz respeito a adotar a tecnologia.

O Período P1 – pré 2000

P1 caracteriza-se como o período em que se inicia o desenvolvimento da infraestrutura que servirá de base para dar sustentação ao ambiente tecnológico para o desenvolvimento do *e-learning*:

O primeiro instante é o instante que eu chamo das forças das tecnologias. Grandes empresas de *softwares*, *hardwares* entram no mercado oferecendo soluções fantásticas de interatividade, de manipulação de conteúdo, principalmente focado no mercado corporativo (Entrevistado F1{2}, 6:1).

Esse período é caracterizado pela **indefinição** sobre qual tecnologia seria a vencedora. Na época, a videoconferência era uma tecnologia já estabelecida e a presença de patrocinadores externos facilitava que fosse adotada por algumas instituições:

E na volta de ter visto isto tudo, nós conseguimos um **patrocínio grande da Petrobrás** para fazer um centro de pesquisa de ensino a distância e infraestrutura de ensino a distância. Na época a Petrobrás estava **preocupada mais com videoconferência** (Entrevistado A1{1}, 1:8)

Por outro lado, a internet estava surgindo, mas a falta de infraestrutura ainda não permitia que fosse usada de forma eficiente, o que trazia para o ambiente um grau de incerteza sobre que tipo de tecnologia usar. Apesar da videoconferência (ou teleconferência) ser a tecnologia mais desenvolvida, em um ambiente de incerteza relacionado ao futuro do uso das tecnologias no ensino e dos impactos que poderia causar, um dos fatores de decisão então levado em consideração era o custo:

Não tinha banda, não sei o que lá, mas isso, o preço, a curva de preços, todos os indicadores, tem uma pesquisa do M. e do A. falando sobre custo de tecnologia e tal, **tudo mostrava uma curva em que os custos de tecnologia iam caindo e a acessibilidade ia crescendo.** É o investimento em videoconferência era enorme. E **a gente apostou** nesse aqui com a internet como drive [foi uma aposta em uma época que **a internet não tinha a força que tem hoje** e diversas ferramentas e possibilidades existentes hoje ainda não existiam]. Porque nessa época, em 99, **a videoconferência era um show de bola** porque você fazia a aula presencial a distância, o satélite estava caindo, mas tinha (Entrevistado F1{2}, 6:14; 6:16).

(...) além do mais, a teleconferência exige muito investimento nas salas onde vão ocorrer as teleconferências, no pólo onde se dá a teleconferência, e que **a internet seria um mecanismo quase que de libertação, e que com um investimento muito pequeno e com uma base tecnológica e pedagógica fundamentada na interação seria o futuro.** E aí a direção da escola debateu sobre essa questão e optamos por investir nessa perspectiva de usar a internet. (Entrevistado M1{6}, 14:41;14:78).

Mas mesmo assim, apesar de investimento ser menor do que a videoconferência, necessariamente não significava custo baixo. Pelo contrário, a falta de infraestrutura existente na época encarecia a opção pela *web*, o que levava a escola a incorrer em um custo fixo alto de manutenção:

A *web* tem um custo mais baixo, em todos os sentidos, mas ela demanda serviço contínuo. E como não tinha provedor, **eu tinha que ter toda a infraestrutura. E isso tem custo alto** (Entrevistado F1{2}_2, 9:12).

Portanto, é um período caracterizado por **custo bastante elevado**, independente da opção tecnológica, o que alimentava uma indefinição sobre que tipo de tecnologia era mais apropriada. Isso faz desse período uma época de grande experimentação para definir a tecnologia mais adequada, o que gerava um problema devido à falta de gente capacitada para o processo:

E era complicado porque você não tinha gente que entendesse dos quatro [tipos de tecnologias usadas] (Entrevistado A1{1}, 10:6).

Com relação à permeabilidade da tecnologia, é um período em que não havia o discurso sobre a tecnologia da forma como ocorre hoje. A tecnologia não se fazia

presente no cotidiano das pessoas. Isso dificultava uma maior aceitação de seu uso pelas pessoas:

Você tem hoje o paradoxo que é o seguinte: **no passado recente nos tínhamos certa aversão à tecnologia** por certo grupo de pessoas. **Hoje isso já não existe mais.** Com a permeabilidade de internet e a presença então, o inconsciente não é contra a tecnologia como era no passado. *Tecnologia desemprega, é desumano (se referindo ao discurso do passado sobre o avanço tecnológico).* Essas conversas que estavam presentes 10-15 anos, atrás sumiram. Então você tem um inconsciente coletivo que não é contra a tecnologia por princípio. Isto ajuda muito por um lado (Entrevistado A1{1}, 1:92).

Além, do mais, quem se dispunha a usar a tecnologia não encontrava soluções com alto grau de usabilidade. Pelo contrário, as tecnologias disponíveis exigiam dedicação de tempo, aprendizado e investimento, o que dificultava o seu uso por parte da maior parte das pessoas e escolas:

Primeiro: muita tecnologia mudando. Você começa a usar o que na época era *story board* e em pouco tempo já era. Quando você começa a aprender a usar o *story board*, a tecnologia muda e aí já era. Depois você começa com a restrição do tempo que foi investido pra você fazer, mesmo sendo um piloto. **Foram meses para fazer alguma coisa** que nunca usamos de fato. Comercialmente nem pensar, mas até didaticamente tinha restrições e a gente acabava não usando. **É um investimento muito grande de tempo para você assimilar a ferramenta** e ver o que é possível fazer com isso (Entrevistado A2{1}, 10:1;10:2).

Assim, o período P1 é caracterizado como um período sem definições sobre o tipo de tecnologia mais adequada. A videoconferência era a tecnologia dominante, mas tinha as restrições do investimento inicial ser muito alto. Por outro lado, a internet estava surgindo e crescia muito rápido, mas ainda não havia no ambiente uma infraestrutura adequada para garantir uma qualidade de uso. De qualquer forma, independente do tipo de tecnologia, **o custo era muito alto.** Havia escassez de recursos no que diz respeito à existência de mão de obra capacitada no mercado, bem como de soluções disponíveis. A infraestrutura para videoconferência existia, mas a um custo bastante elevado, e a infraestrutura de internet ainda era incipiente. Pode-se então dizer que em termos de recursos é um período de recursos reduzidos ou de **escassez de recursos.** A **usabilidade era baixa** e a **tecnologia ainda não permeava** o cotidiano das pessoas, o que resultava em pouca pressão nas escolas pela incorporação de tecnologia no processo de ensino-aprendizado.

O Período P2 – entre 2000 e 2003

O período P2 é caracterizado como o período em que a internet começa a se estabelecer como a tecnologia dominante. O levantamento de Maia (2003) em uma amostra de 47 IES apontou que 98% usavam a internet como principal recurso tecnológico em seus programas de EAD, o que facilitou a disseminação do *e-learning*.

Nesse contexto, à medida que há uma proliferação do uso do *e-learning* com um maior número de instituições e experiências ocorrendo, começam a surgir no mercado, mesmo que de forma ainda incipiente, pessoas capacitadas a lidar com a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem:

É 2000 e algo, quando isso começa a ter alguma densidade, **algum número de gente expressivas**, com todos os tombos enormes de soluções miraculosas internacionais que capotaram feio, feio, feio (Entrevistado A1{1}, 1:81).

Mas o problema da infraestrutura existente para a internet persistia, o que restringia a eficácia de modelos baseados na internet:

A gente teve um projeto em 2001 que foi super complicado porque ainda era linha discada, era super... Várias barreiras... (Entrevistado E1{5}, 5:16).

Essas restrições atuavam como um inibidor do uso do *e-learning*, pois os usuários tinham dificuldades em perceber os benefícios de seu uso no processo de ensino, o que poderia resultar em dificuldades para a assimilação da tecnologia:

E o servidor na época era muito ruim e isso atrapalhou demais. Então o servidor caía, os alunos não conseguiam acessar. Alguns professores que desistiram diziam que os alunos iam avaliar eles mal por causa da tecnologia. **Então ele resolvia desistir por causa disso**. As desculpas eram diversas. **Era um problema de infraestrutura** (Entrevistado J1{1}, 12:5).

Paralelamente, com o desenvolvimento da área, começam a surgir no mercado algumas alternativas de soluções para as escolas, facilitando a decisão implementá-la. Eram soluções externas à escola que permitiam a ela terceirizar a parte de tecnologia, abreviando a necessidade de um aprendizado de uma competência que ela não possuía:

Então eu não passei por estágios, fui direto para a ponta do que existia de melhor em Educação a Distância. **Uma empresa foi contratada**, foi a nossa parceira naquele momento, eles tinham um LMS, nos ajudou muito porque tinham *designer* instrucional, pedagogos, eles tinham uma equipe que trabalhou com a gente **e rapidamente a gente montou uma academia** (Entrevistado H1{7}, 8:3; 8:4).

Mas ainda assim, essas soluções eram limitadas, principalmente a parte relacionada à *hardware*, pois ainda dependia muito do envolvimento da escola no processo, pois as soluções existentes não eram suficientes para tirar dela o papel de *gestora da tecnologia*, o que acabava afastando-a de seu *core business* que é ensinar, e dificultava o gerenciamento do processo:

Então é diferente o *timing*. **Não existia uma solução e-college⁶** na época que eu trabalhava na escola 2 [1998-2007], nem mesmo quando a gente migrou para o Moodle [2006-2007]. Estava começando a surgir. Era só uma teoria boa. Hoje existem algumas instituições partindo para isso. **Na modelo antigo, você era um gestor de TI** e de educação a distância. Aqui na escola 8 **eu vou estar sentado apenas como gestor de educação** a distância e **o gestor de TI é o e-college**. Então, antes você tinha que contratar profissional de TI, link, servidor ou desenvolver internamente. Para cada ponto você tinha que contratar uma coisa para cada competência. Comprava computador em um lugar, contratava link da Embratel, tinha que ter um consultor de *software*, um de HTML e etc. **Você virava um gestor multidisciplinar, o que era uma loucura, pois você ainda tinha que desenvolver as competências internas para usar aquelas ferramentas todas** (Entrevistado F2{2;8}, 9:29;9:30).

O que acabava por manter o custo relacionado à tecnologia e desenvolvimento ainda muito alto, impactando o processo:

(...) nós estávamos numa situação muito complicada sob vários aspectos. O visível era a questão de um rombo econômico gigantesco. **O custo era muito caro**, o custo dos equipamentos era muito caro, o custo de comunicação era extorsivamente caro. Isso sem considerar a amortização do capital (Entrevistado I1{1}, 11:1).

Já em relação à usabilidade, pode-se dizer que a tecnologia ainda não é completamente amigável, o que faz com que as escolas ainda necessitem de uma estrutura de suporte robusta para facilitar o uso pelos indivíduos, principalmente professores:

Então você imagina, você vai para o seu corpo docente sem suporte. Imagina você tem aí o FIREFOX, o *browser*, e todo aluno começa a usar. Esses ambientes, *Blackboard*, seja qual for, sempre vai haver um bugzinho. E aí, é o professor que vai ajustar? Ele vai ter que saber programar. E aí como é que fica? E então o que eles tiveram que fazer? **Teve que criar um núcleo, com programadores para dar esse suporte** (Entrevistado F1{2}, 9:8).

Por outro lado, o desenvolvimento da infraestrutura tecnológica no ambiente faz com que a tecnologia passasse a permear mais o cotidiano das pessoas, fazendo com

⁶ *E-college* é uma solução proprietária da Pearson Company que provê ao contratante a gestão do serviço relacionado ao aspecto tecnológico. Dessa forma, a escola não tem que se preocupar com a gestão da tecnologia, que fica a cargo do *e-college*, cabendo a ela concentrar-se em seu *core business* que é o processo de ensino-aprendizagem. Para maiores detalhes <http://www.ecollege.com/index.learn>. (Acessado em 18/03/2009).

que elas, no que diz respeito à educação, passassem a percebê-la como algo alternativo para o ensino presencial, e até como solução ao problema da violência:

Mas eu acho que externamente também as pessoas percebendo a tecnologia disponível, com o ambiente se tornando mais seguro, isso fez com que as pessoas se recolhessem mais e se tornassem mais resistentes para fazerem cursos presenciais que tivessem de ir à aula à noite ou aos finais de semana (Entrevistado G1{6}, 7:159).

Sumarizando, as tecnologias ainda **não estão totalmente amigáveis**, mas passam a **permear** mais o cotidiano das pessoas. Há uma maior disponibilidade de **recursos no ambiente externo, mais ainda assim com restrições**, o que ainda dificulta o processo de implementação, principalmente devido ao componente **custo que permanece alto**.

O Período P3 – após 2003

O período P3 se caracteriza por um grande avanço em direção à consolidação do uso das tecnologias pelas escolas de modo geral. Surge no ambiente uma série de soluções e recursos em todos os sentidos para que as escolas possam optar. Desde soluções gratuitas de LMS, como o *Moodle*:

Hoje você baixa o Moodle [gratuitamente], faz um curso, aluga um lugar aqui, aluga umas horas de *web-conferência*. Então eu acho que essa flexibilidade, em termos de tecnologia, ela facilita. Hoje eu não vejo, que há um tempo atrás era assim, mas hoje eu acho que facilita bastante. Então você consegue fazer algumas experiências de uma forma mais facilitada com relação a aspectos tecnológicos (Entrevista E1{5}, 5:11).

Até o aparecimento de empresas capacitadas a oferecer soluções completas, que incluem tanto o gerenciamento de TI, quanto a produção de conteúdo, criando o conceito de venda de serviços ligados à tecnologia educacional. Isso facilita a entrada da escola no *e-learning*, reduzindo a necessidade de desenvolvimento de competências internas que ela não possui. Dessa forma, a escola pode se concentrar apenas em seu *core business* que é ensinar:

Então o que está acontecendo com o ensino a distância é que dado para uma universidade construir um núcleo de EAD é um investimento alto, **e fere muitas vezes a área de atuação da organização, as empresas de softwares sacaram isso, principalmente as americanas, e começaram a construir núcleos não só de softwares, mas de serviço, de metodologia educacional para trabalharem junto com as escolas**. Essa é uma mudança que está acontecendo, e é uma mudança que me parece útil. Essa mudança eu acho que vai acontecer no Brasil (Entrevista F2{2}, 9:10).

Isso facilita a entrada da escola nesse mercado e acelera o processo de implementação:

Aqui na escola {8} tem uma parte que a gente está fazendo diferente do que fizemos no passado na escola {2}, que é todo esse conceito de terceirização do uso de tecnologia, o que me dá uma velocidade danada. Para você ter uma idéia, **eu vou fazer aqui em 6 meses o que eu levei 3 anos para fazer na escola {2}** (Entrevista F2{2}, 8, 9:20).

Entretanto, apesar de o custo ter se reduzido em relação a períodos anteriores, dependendo do objetivo da escola em relação ao uso da tecnologia, este componente ainda pode ser muito alto:

Eu acho que a principal barreira é investimento. Quando você está no V zero, o custo de entrada nesse negócio é alto, ele não é baixo (...) **a tecnologia está muito mais barata do que foi, mas... para o mercado, 1 milhão de dólares é um negócio pequeno, mas para uma instituição de ensino é um volume de grana muito alto.** Então, assim, tem um custo de entrada muito alto, essa é uma grande barreira (Entrevistado F1{2}, 6:38; 6:39).

Com relação à usabilidade, a percepção é a de que as ferramentas ainda precisam ficar mais amigáveis:

Ferramentas para disponibilizar isso que ainda estão com interfaces **não muito amigáveis**, ou seja, tem muito chão ainda (Entrevistado A1{1}, 1:76).

Mas que de certa forma já são percebidas bem mais fáceis de usar do que em períodos anteriores:

Hoje em dia as tecnologias são **cada vez mais fáceis de usar** (Entrevistado F2{2}, 9:19).

O que, aliado à permeabilidade que a tecnologia alcança no ambiente, facilita o processo de adoção e uma suposta pressão para que se adote tecnologia no ambiente de ensino:

Eu diria a você o seguinte: **a tecnologia é responsável, foi e será ainda muito mais responsável por uma mudança total na infraestrutura das escolas.** Acho que aí não tem muito o que conversar, você vai sair dessa relação onde o aluno vai, o aluno senta, o aluno conversa, quer ver se dá para você resolver alternativamente alguns problemas dele, você vai se tornando muito objetivo (Entrevistado B1{1}, 2:9).

Essa percepção de permeabilidade gera uma necessidade que pressiona as escolas a incorporar a tecnologia em seu processo de ensino para se adequarem a uma demanda externa das empresas para preparar o aluno com as competências adequadas para atuar em um ambiente de tecnologia:

É que o mercado dessas escolas, a contrapartida, o produto que a gente fabrica vai ser imediatamente usado por gente que tá na ponta, então é aquela história, enquanto numa escola de sociologia eu posso ainda privilegiar o conceito, o exercício intelectual, numa escola de administração, é evidente que eu tenho que ter esse conceito, esse exercício conceitual, **mas eu vou colocar o meu aluno no mercado que eventualmente vai exigir que ele tenha um comportamento que pressuponha TI**, que faz com que eu não possa me dar o luxo de não dar essa informação pra ele, essa infraestrutura, essa base pra ele. (Entrevistado B1{1}, 2:12).

Então a escola de negócio tem que colocar o cara na modernidade, **o cara tem que entrar na empresa sabendo** (Entrevistado F1{2}, 6:29).

Sumarizando, as tecnologias ainda **precisam ser mais amigáveis**, mas passam a **permear** o cotidiano das pessoas e das organizações **com muito mais intensidade**. A disponibilidade de **recursos no ambiente externo** permite que a escola tenha alternativas de escolhas a fazer, o que facilita o processo de implementação. O componente custo, apesar de ainda **permanecer alto**, se reduz em comparação aos períodos anteriores. A tabela 11 a seguir sumariza o **ambiente tecnológico** ao longo dos três períodos:

Fator	P1	P2	P3
Ambiente tecnológico	• Custo alto • Recursos escassos • Permeabilidade baixa • Usabilidade baixa	• Custo alto • Disponibilidade média de recursos • Permeabilidade média • Usabilidade baixa	• Custo alto-médio • Disponibilidade média-alta de Recursos • Permeabilidade alta • Usabilidade média

Tabela 11: Caracterização do ambiente tecnológico ao longo dos três períodos.

4.2.4. Sumarização do Contexto Externo

Resumindo a análise do contexto externo período a período, passo a descrever cada fase com suas características mais marcantes. Apenas recordando que a descrição a seguir é uma interpretação minha dos significados atribuídos pelos gestores tomadores de decisão às suas experiências do processo de implementação do *e-learning* em suas escolas. Com base nessa interpretação, pude contextualizar o ambiente externo na forma como eles o percebem, pois é essa percepção que influencia suas decisões.

O Período P1

O **mercado** está em seu nascimento, com uma demanda reduzida e um baixo grau de concorrência, o que facilita a entrada da escola sob este aspecto. Por outro lado, precisa garimpar essa demanda, pois há muito ceticismo em relação ao uso das tecnologias, tanto internamente, quanto externamente.

O **ambiente regulatório** é incipiente, havendo apenas a LDB de 1996 que trata da educação em geral e tem no art. 80 uma previsão para a EAD e os decretos 2.494 e 2.561 de 1998. Entretanto, são textos, na percepção dos gestores, que não definem com clareza o uso das tecnologias, nem como a EAD deve ser tratada, deixando-os sem uma orientação clara do que precisa ser feito. Pode-se dizer que é um período em que a legislação ainda busca compreender o que significa o uso das tecnologias no ambiente de ensino e EAD, faltando regras mais claras, tanto em relação à autorização, quanto em relação às restrições que são impostas às escolas, dificultando as decisões acerca do processo.

O **ambiente tecnológico** ainda não é claramente definido. A internet ainda está nascendo (inicia-se comercialmente no Brasil em 1995⁷) e a videoconferência é a tecnologia dominante. A infraestrutura de internet ainda é incipiente e os custos da tecnologia em geral são altos. A usabilidade é baixa e a tecnologia ainda não permeia o cotidiano das empresas, organizações e indivíduos. Há pouca ou quase nenhuma oportunidade de se terceirizar serviços associados à tecnologia, o que faz com que o desenvolvimento dentro da própria escola seja quase que mandatório, levando-a a fugir de seu *core business* que é educação para desenvolver tecnologia internamente.

Uma outra situação foi a questão de plataforma. Havia na época TELEDUC, uma outra plataforma, mas **não havia ainda uma oferta abundante de plataformas**. E aí entendemos que seria oportuno a gente investir em uma plataforma. Começou-se então a trabalhar numa plataforma muito rudimentar e de uma base para que os professores colocassem os materiais (Entrevistado M1{7}, 14:3)

Nesse período, apenas um número reduzido de escolas se arriscam a entrar e a começar a usar a tecnologia em seu processo de ensino, seja por razões de oportunidade de mercado, seja por razões internas para melhorar o processo de ensino.

⁷ Apesar de no ambiente acadêmico o seu uso ser anterior a 1995.

O Período P2

A demanda do **mercado** começa a se aquecer, principalmente no setor corporativo, que investiu pesado em tecnologia no período anterior. A competitividade ainda é média, existindo, em grande parte, devido ao próprio setor corporativo, que, em busca de soluções, e diante das organizações de ensino que ainda se mantêm céticas em relação ao uso das tecnologias, desenvolvem seus modelos de universidade corporativa.

Na transição para P2, o **ambiente regulatório** avança com a promulgação da Portaria 2.253 de 2001 que, pela primeira vez, faz menção à possibilidade do ensino semipresencial, permitindo que cursos de graduação pudessem ministrar até 20% do tempo total de aula usando atividades a distância. Isso estimula as IES a usarem as TIC's. Contudo, ainda é percebido como muito burocrático no que diz respeito ao credenciamento, deixando ainda pontos obscuros sobre o seu uso, além da falta de regulação para os cursos *Stricu sensu*, de responsabilidade da CAPES.

O **ambiente tecnológico** avança em direção à internet, se sobressaindo à videoconferência, o que significa uma redução de custos iniciais de entrada, apesar do custo de manutenção ser mais elevado do que o custo de manutenção da videoconferência. Começam a aparecer diversas soluções em termos de *softwares*, e a infraestrutura externa começa a ganhar corpo, com a banda larga ampliando seu alcance, ainda que não largamente utilizada (devido ao custo e disponibilidade de linhas), mas sendo encontrada com facilidade, pelo menos nas grandes cidades. A tecnologia cada vez mais permeia o cotidiano das pessoas e organizações. Também se tornam mais amigáveis em termos de uso, mas ainda assim, percebida como longe do ideal para que o usuário a perceba como de fácil uso, o que facilitaria a sua decisão em usá-la. Entretanto, ainda prevalece um grande descrédito por parte das escolas.

Esse é o período em que o *e-learning* passa a ter maior visibilidade, mas com todos os questionamentos de algo ainda pouco conhecido e que desperta dúvidas em relação ao que esperar no futuro. Assim, pode ser caracterizado como um período com muito ceticismo e desconfiança. Nesse período, as escolas que entraram no período anterior se desenvolvem e se estabelecem no mercado, enquanto que os céticos ainda não percebem as mudanças no ambiente como uma nova oportunidade, ou até como uma necessidade.

O Período P3

O **mercado** continua em crescimento, com diversos setores apresentando taxas de crescimento positivas (graduação, *Latu sensu*, cursos de extensão). Por outro lado, a concorrência também aumenta com a entrada de várias organizações de ensino no mercado, aumentando a oferta de vagas, principalmente na graduação, resultando em excesso de oferta. O mercado se torna mais complexo. As escolas que inicialmente adotaram uma postura cética, ao perceberem as mudanças no ambiente, abandonam essa postura e começam a usar a tecnologia, principalmente com o objetivo de ofertar cursos de EAD.

Há uma maior consolidação do **ambiente regulatório** com a promulgação do Decreto 5.662 de 2005 que definiu regras mais claras para a EAD e o uso das TIC's. Apesar do avanço, ainda se mantém a burocracia para credenciamento das instituições, além de parecer que a lei está sempre correndo atrás das tecnologias, que avançam a passos muito mais rápidos, fazendo com que a lei pareça sempre obsoleta em relação às possibilidades oferecidas pela tecnologia.

No **ambiente tecnológico**, com a melhora da infraestrutura externa, permitindo uma redução de custos, a internet se consolida como tecnologia dominante, o que facilita o processo de implementação, mas o que ainda não significa dizer que o custo possa ser considerado baixo. Apenas é menor em relação aos períodos anteriores. Novas soluções em termos de *softwares* aparecem, tornando a comunicação cada vez mais trivial devido às diversas ferramentas disponíveis. A banda larga é uma realidade em grande parte do Brasil, principalmente nas grandes e médias cidades. Isso faz com que a tecnologia cada vez mais permeie o cotidiano das pessoas e organizações, além dos recursos se tornarem mais amigáveis, apesar de ainda precisarem melhorar o grau de usabilidade, pelo menos no que diz respeito à sua aplicação no ensino. Isso *sugere* uma facilitação da aceitação de seu uso como instrumento no processo de ensino.

Aumenta também o número de organizações externas capazes de prover serviços e soluções de tecnologias, permitindo que a escola tenha a alternativa de terceirizar essa parte, podendo se concentrar em seu *core business*, que é ensinar e produzir conteúdo (transformado em material multimídia por equipes especializadas, que não necessariamente precisam ser competências da escola). Por outro lado, surgem tecnologias que também facilitam que os próprios professores incorporem as ferramentas existentes para uso próprio para melhorarem seu processo de ensino, apesar

disso ainda exigir novas competências, que poucos professores dominam. Dai a necessidade de um suporte grande para os professores, caso eles queiram usar isso no dia a dia. Já há uma maior percepção de que a tecnologia pode trazer benefícios, o que reduz o ceticismo do ambiente (o que não significa o seu fim).

Essa fase pode ser caracterizada como um contexto de grande ênfase em tecnologia, pois há a entrada de um maior grupo de escolas no ambiente que apostam no *e-learning*, e o surgimento de novas soluções e empresas provedoras de serviços de tecnologia. A tabela 12 resume cada um dos fatores do ambiente externo e suas características associadas a cada período.

Fator	P1	P2	P3
Mercado	• Ausência/Baixa Demanda • Ausência de Concorrência	• Demanda em crescimento • Baixa/média (empresas) Concorrência	• Demanda aquecida • Aumento da Concorrência
Ambiente Regulatório	• Existência incipiente de leis • Processo Aprovação inconclusivo • Grau de Restrição alto	• Lacunas na Existência das leis • Processo Aprovação burocrático • Grau de Restrição alto	• Corpo de leis mais completo • Processo Aprovação burocrático • Grau de Restrição alto
Ambiente tecnológico	• Custo alto • Recursos escassos • Permeabilidade baixa • Usabilidade baixa	• Custo alto • Disponibilidade média de recursos • Permeabilidade média • Usabilidade baixa	• Custo alto-médio • Disponibilidade média-alta de Recursos • Permeabilidade alta • Usabilidade média

Tabela 12: Quadro resumo com a caracterização do contexto externo ao longo dos três períodos.

Essa seção procurou retratar de que forma o contexto externo em que as escolas estão inseridas se desenvolveu e se moldou em três aspectos fundamentais: o mercado, o ambiente regulatório e o ambiente tecnológico. Essa exposição do contexto externo é importante para a análise do ambiente interno que é o processo de implementação propriamente dito, foco central desse estudo. Antes de identificar as categorias apresento, de forma sucinta, as experiências do *e-learning* em cada uma das escolas pesquisadas.

1.3. O *e-learning* nas escolas pesquisadas

Esta seção tem por objetivo descrever de forma sucinta o *e-learning* nas sete escolas estudadas, apresentando as características de cada experiência

Escola {1}

A escola {1} é uma escola particular localizada na cidade de São Paulo. Sua entrada no *e-learning* ocorreu resultado de experiências de uso de tecnologia no processo de ensino no princípio dos anos 90. Inicia com pequenos projetos com a finalidade de compreender como aplicar a tecnologia para alavancar o processo de ensino. Dessas experiências, criou-se um núcleo de ensino a distância por volta de 98. Utilizou inicialmente como tecnologia a videoconferência. Esse núcleo ajudou a expandir o uso da tecnologia para o ensino a distância. Existe internamente na escola toda uma infraestrutura de apoio ao uso de tecnologia, com responsáveis designados para cuidar da função, fazendo parte da estrutura organizacional da escola. Apesar dessa expansão, o objetivo da escola se mantém fiel ao uso da tecnologia para alavancar o processo de ensino-aprendizagem. Na percepção de seus gestores, o uso de tecnologia se disseminou dentro da organização. Não há uma política de obrigatoriedade de uso, deixando a decisão a cargo do docente. A escola investe pesado em capacitação interna, o que sugere ser um dos fatores que permitiu essa difusão. Ao longo do processo, sempre existiu a figura de um *Champion* (ROGERS, 1995) que facilitava a disponibilização de recursos.

Escola {2}

A escola {2} é uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro e inicia sua experiência com o *e-learning* por volta de 1998-1999. A relação da escola com o *e-learning* ocorre de forma diferente da escola {1}. O *e-learning* surge de forma independente da escola, sendo que ele usa os recursos da escola (principalmente docentes) na forma de contratação de serviços para produzir o conteúdo necessário para a preparação dos cursos, que são veiculados de forma independente, mas usando a chancela da escola. O início do processo ocorreu devido a uma percepção interna de que a EAD era uma questão importante a ser explorada. Nesse sentido, o *e-learning* surge como um projeto para explorar as oportunidades do ambiente externo. Não surge de um estímulo

direto da escola {2}, mas sim de um estímulo de dentro da organização na qual a escola {2} faz parte. Entretanto, por estar localizada no Rio de Janeiro, para esta tese, toda a análise dos dados é associada à relação do *e-learning* com a escola {2}.

O objetivo do uso da tecnologia ocorreu para atender a uma demanda de mercado. Assim, a área se estruturou e cresceu à margem da estrutura da escola. Optou pela internet como tecnologia. Na percepção do gestor do *e-learning*, nunca houve a intenção de disseminar o uso da tecnologia no ambiente interno na escola, o que dificultou a integração da tecnologia dentro da escola. Apesar dessa não disseminação, a área cresceu de forma estruturada, tornando-se grande fornecedora para o mercado de serviços educacionais com base tecnológica.

Escola {3}

A escola {3} é uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro. O início de sua experiência com o *e-learning* pode ser dividido em dois períodos: por volta de 1994 há uma solicitação do mercado externo levando-a a promover os primeiros cursos de EAD no modelo tradicional (MOORE & KEARSLEY, 2005), com nenhuma ou quase total ausência das TIC's. São cursos de pequeno porte, mas que na realidade não eram considerados utilizadores de tecnologia para suporte ao processo de ensino, em que o projeto pedagógico se baseava na independência do aluno (WEDEMEYER, 1981). À medida que as tecnologias no contexto externo foram avançando, muito pouco foi incorporado ao modelo em vigor, que manteve as raízes estruturais na forma como foi concebido. Internamente, não há qualquer mudança de processos no ambiente interno da escola no que diz respeito à utilização de tecnologia no processo de ensino, pois não são utilizadas no ensino presencial.

Em 2004, a escola é novamente estimulada pelo mercado que solicita um projeto de grande porte fortemente baseado em tecnologia para fornecer EAD para um grande número de alunos. Já nesse caso, por exigência do cliente, utilizou como tecnologia a Internet e todo o modelo foi concebido para usar as TIC's. Na visão de um dos gestores responsável esse é o marco inicial de entrada da escola no *e-learning*. Esse projeto exige uma reestruturação da escola para se adequar ao uso das tecnologias. É criada uma grande área de suporte e apoio com o objetivo de garantir o processo. Apesar do suporte, quase que inexistia políticas para uso interno, e, institucionalmente, era pouco o incentivo para o uso. Essa área de suporte funcionava mais como uma estrutura para

apoio dos processos administrativos exigidos para lidar com o grande número de matrículas e a infraestrutura tecnológica criada existia basicamente para garantir o funcionamento das tecnologias e para oferecer um treinamento básico de uso instrumental, não havendo uma política de aculturação dos indivíduos para o *e-learning*. Apesar do processo de ensino ocorrer a distância, o projeto pedagógico é uma replicação virtual do modelo presencial, acrescido de uma ‘exigência’ de que o aluno pudesse fazer o autoestudo, o que gerou grande frustração interna dos usuários que não se mostraram preparados. Pude perceber que a integração da tecnologia no ambiente interno quase não ocorreu. Por um período, houve algum incentivo para se integrar a tecnologia internamente, mas institucionalmente a escola não apoiava a iniciativa. O uso da tecnologia se restringiu ao cliente.

Escola {4}

A escola {4} é uma escola pública localizada na cidade do Rio de Janeiro. Sua experiência com o *e-learning* é bastante recente e também ocorreu devido a uma solicitação do mercado por volta de 2007. Antes disso, não havia qualquer iniciativa ou projeto relacionado ao uso de tecnologia no processo de ensino. Da mesma forma que a escola {3}, um projeto de grande porte exigiu que fosse criada uma área para dar suporte ao processo. Também utiliza como tecnologia a Internet. Pela experiência ainda ser considerada bastante recente, a integração da tecnologia no ambiente interno não pode ser avaliada. Entretanto, na visão do gestor, o objetivo de uso do *e-learning* deve ser para alavancar a possibilidade de novos produtos.

Escola {5}

A escola {5} é uma escola particular localizada na cidade de São Paulo. Sua entrada no *e-learning* ocorreu por volta do ano 2000 por meio de pequenos projetos de uso de tecnologia. A escola optou por entrar no *e-learning* de forma gradativa, para evitar grandes impactos internos. Semelhante à escola {1}, não há uma política de obrigatoriedade de uso, deixando a decisão a cargo do docente. A escola não investe pesadamente na capacitação interna, mas tem uma política de incentivo de uso e de esclarecimento a respeito do *e-learning* que faz parte dos objetivos da escola. Há uma área de suporte e apoio que facilita a utilização das TIC's pelos docentes. Pude perceber

uma integração moderada da tecnologia dentro do ambiente interno e que há uma preocupação no nível diretivo de que as TIC's devam fazer parte do processo. Na percepção do gestor entrevistado, está aumentando a demanda do docente pelo uso da tecnologia, indicando que a mesma está se disseminando internamente.

Escola {6}

A escola {6} é uma escola pública localizada na cidade de Porto Alegre. Sua entrada no *e-learning* ocorreu devido a experiências de uso de tecnologia como ferramenta para alavancar o processo de ensino no final dos anos 90. Inicia com pequenos projetos com a finalidade de compreender como aplicar a tecnologia no processo de ensino. Dessas experiências, criou-se uma estrutura de tecnologia de ensino a distância bastante forte com uma área de suporte e apoio dedicadas a sustentar as experiências internas dos professores. Não há uma política de obrigatoriedade de uso, deixando a decisão a cargo do docente. Opta por tecnologia com base na *web* para permitir maior interação entre os participantes. A experiência obtida pelo uso da tecnologia no ensino presencial leva a escola a ofertar pequenos cursos de EAD. Em 2005 é convidada a participar de um projeto de grande porte para atender a um número elevado de alunos espalhados geograficamente pela região sul do Brasil. A experiência acumulada desde 98 ajuda nesse processo, pois o conhecimento adquirido ao longo do tempo contribui para a sua execução de forma satisfatória.

Apesar dessa iniciativa de 2005 ter partido do mercado, mantém-se fiel à percepção de que a tecnologia deve ser usada para melhorar o processo de ensino. Essa percepção mantém o direcionamento das ações, tanto em relação ao uso interno, quanto em relação a projetos demandados pelo mercado para um viés pedagógico. Na percepção dos entrevistados, a escola encontra-se em processo avançado de integração da tecnologia no ambiente interno.

Escola {7}

A escola {7} é uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro. Sua entrada no *e-learning* ocorreu por uma solicitação do mercado por volta de 2001. Não havia experiências prévias nesse sentido no ambiente da escola. Ao iniciar o projeto, usa boa parte da estrutura tecnológica do cliente que é a videoconferência. Além do

mais, terceiriza toda a parte de tecnologia, afastando-se do gerenciamento de TI. Todo o processo de treinamento e capacitação foi feito focado no projeto em si. A partir desse projeto, a escola amplia a oferta de cursos nesses moldes, sendo que todos os outros projetos que se seguem são nessa linha.

Ao longo do tempo não houve transferência do conhecimento adquirido com o uso da tecnologia para o ambiente interno da escola. Não há uma política de obrigatoriedade de uso, deixando a decisão a cargo do docente. Internamente, poucos são os professores que passam a usar a tecnologia. Não há suporte institucional para isso. Na percepção do gestor entrevistado, a escola perdeu uma grande oportunidade de disseminar na cultura interna o uso da tecnologia, principalmente para alavancar a EAD.

A tabela 13 sumariza as escolas e as principais características apontadas na exposição acima.

<i>Escolas</i>	<i>Tipo</i>	<i>Localização</i>	<i>Período de entrada</i>	<i>Motivo</i>
1	Particular	SP	Por volta de 1993-1994	Experiências internas
2	Particular	RJ	Por volta de 1998-1999	Atender ao mercado
3	Particular	RJ	EAD – 1994 / <i>e-learning</i> - 2004	Atender ao mercado
4	Pública	RJ	2007	Atender ao mercado
5	Particular	SP	Por volta de 2000	Experiências internas
6	Pública	RGS	Por volta de 1998-1999	Experiências internas
7	Particular	RJ	2001	Atender ao mercado

Tabela 13: Perfil das escolas estudadas.

4.4. O processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão do Brasil - as primeiras análises

Na introdução desta tese no capítulo 1 foi colocada como questão central deste estudo a problemática a respeito da compreensão de como ocorre o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão do Brasil. Para responder a essa

pergunta foi definido como objetivo principal propor uma teoria substantiva capaz de explicar a implementação do *e-learning* na ótica dos gestores envolvidos com o processo. Nesse sentido, os próximos tópicos desse capítulo pretendem alcançar três dos objetivos intermediários necessários para se chegar ao objetivo principal:

1. Descrever o processo de implementação do *e-learning*;
2. Identificar as condições associadas ao processo de implementação do *e-learning*;
3. Identificar as estratégias adotadas pelos gestores para lidar com o processo.

Os primeiros dados e análises

A minha entrada no campo para a coleta dos dados iniciou-se sem uma idéia pré-concebida de que rumo tomar para direcionar a investigação. Conforme ensinam Glaser & Strauss (1967), a premissa básica que norteia o pesquisador na busca de uma teoria substantiva para uma área específica é buscar uma explicação que faça sentido para os envolvidos de como se processam as ações/interações entre os atores sociais acerca de um fenômeno particular. É uma teoria da ação dos envolvidos com o processo.

Assim, a minha entrada em campo seguiu essa premissa, me levando a uma coleta de dados sem uma clareza prévia do que iria encontrar. Apenas levei comigo alguns indícios identificados na minha primeira revisão bibliográfica para auxiliar nas perguntas iniciais com o objetivo de tentar compreender o que significava para esses gestores a implementação do *e-learning*. Sendo assim, as primeiras entrevistas contavam com perguntas abertas e genéricas com a intenção de que cada respondente pudesse descrever livremente o que significava o processo para eles.

Seguindo com o processo metodológico proposto pela *Grounded Theory*, iniciei o processo de codificação aberta das primeiras entrevistas, buscando entender o que estava ocorrendo nos dados, tentando identificar as principais questões envolvidas no processo. Essa etapa gerou para a primeira entrevista 70 códigos. Nessa fase inicial de análise alguns pontos me chamaram a atenção. Primeiro foi uma preocupação do gestor com o alinhamento dos objetivos da implementação com os objetivos estratégicos da escola:

O que eu tenho visto de problemas é o **desalinhamento da opção** pra isto com as outras. Isto precisa estar em harmonia e equilíbrio. E aí

todas são válidas. Você tem que fazer na alta administração uma opção estratégica pro uso disso e o papel que isso vai ter no seu processo. E qualé este papel, não sei. Você vai ter um monte de lugares, acho isto super válido. *'Não, nós vamos usar só a necessidade competitiva, isto não vai ser alavancagem competitiva para gente'.* *'O papel disso é só de base, não é estratégico, ok'.* Defina isso e seja coerente com isso. É outro produto que você está oferecendo, é outra coisa, tudo bem. Desde que você atenda isso que eu estou falando que é o mínimo de necessidade competitiva (Entrevistado A1{1}, 1:128; 1:132; 1:133).

Uma segunda questão que surgiu foi em relação a qual deveria ser o papel do gestor no processo. Os dados apontaram que uma das preocupações demonstradas era relacionada a como administrar a questão da integração tecnológica no ambiente:

Então você tinha que contratar profissional de TI, link, servidor ou desenvolver internamente. Para cada ponto você tinha que contratar uma coisa para cada competência. Comprava computador em um lugar, contratava link da Embratel, tinha que ter um consultor de *software*, um de HTML e etc. **Você virava um gestor multidisciplinar**, o que era uma loucura, pois você ainda tinha que desenvolver as competências internas para usar aquelas ferramentas todas (Entrevistado F2{2}, 9:30).

Esse aspecto relacionado à integração da tecnologia no ambiente me direcionou para a uma terceira questão: uma preocupação em relação à definição de qual seria o papel do professor nesse novo ambiente e sobre a necessidade de uma mudança de comportamento:

Indo pros finalmente, para fazer um retrato, onde é que está o grande gargalo **o grande gargalo está na mudança comportamental do professor para enxergar a nova pedagogia. Então, isto é um inferno** (Entrevistado A1{1}, 1:40).

Ele [o gestor] tem que **desenvolver os professores**, sem dúvida nenhuma. Nisso ele tem que contribuir (Entrevistado, D1{3}, 4:118).

Você não pode começar um processo desses sem pensar no seu objetivo fim, porque motivar não é difícil. Criar uma estrutura de negócio também não é um segredo. O segredo é como você maximiza essas duas coisas. Como você integra isso dentro da instituição. Porque aí **envolve a mudança de comportamento**, todas essas coisas. (Entrevistado F1{2}, 6:183).

Percebi também no discurso dos gestores que essa preocupação não se restringia somente aos professores, mas também se estendia a reações negativas de outros indivíduos:

Você pega um exemplo concreto que eu vou te dar: eu dou um curso de pós-graduação, normalmente para executivo etc, sobre tecnologia. E nesse curso eu pus no meio alguns chats, algumas aulas virtuais. **Tenho problema, tenho problema. Problemas de gente:** *'mas isso não é aula. Eu estou pagando por 60 horas e você só deu 52'* [parafraseando a reação dos alunos] (Entrevistado A1{1}, 1:55).

Parti então para a segunda entrevista, seguindo com a codificação aberta em busca de novas evidências. Nessa segunda codificação, surgiram 32 novos códigos que, somados aos 70 da codificação inicial, totalizaram 102 códigos. Nessa segunda entrevista, uma citação me chamou muito a atenção:

A pedagogia da coisa, como é que é a pedagogia do *e-learning*. O que ela muda a relação do aluno com o professor, com a instituição? Qual a pedagogia da coisa, quer dizer, o próprio processo de ensino, como é que é isso? **Então foi realmente um processo muito doloroso, digamos assim, tipo, você não sabe o que fazer.** Esse foi o impacto inicial. Até por exemplo, é, qual o papel do professor? (Entrevistado C1{4}, 3:35; 3:36).

A partir dessas primeiras análises, iniciei a redação de várias notas de análises, auxiliado pela utilização da técnica das comparações constantes (GLASER & STRAUSS, 1967) com o intuito de compreender o que efetivamente estava ocorrendo nos dados. Depois de idas e vindas aos dados, uma questão que pareceu bastante relevante relacionada ao papel do gestor no processo de implementação do *e-learning*: dentro das várias responsabilidades do cargo, o principal papel do gestor me pareceu estar associada a como ele gerencia o **conflito cultural**⁸ que a tecnologia impõe ao ambiente interno da escola. Assim, sua atuação no gerenciamento do processo está relacionada a como ele atua para alinhar duas culturas distintas, definindo quais as estratégias são adequadas para preparar os indivíduos para aceitar o uso do *e-learning*:

E no fundo no fundo a gente tinha um trabalho miserável de **administrar conflito**. Às vezes o professor não concordava com determinada coisa (Entrevistado F2{2}, 9:38).

Dessa forma, nas entrevistas seguintes busquei explorar mais essa questão, direcionando minhas análises para tentar compreender melhor o que significava essa questão cultural e como o gestor traduz a sua percepção do processo nas estratégias adotadas por ele para lidar com o conflito. A partir desse direcionamento, passei a fazer uma codificação mais seletiva buscando definir as categorias e propriedades que melhor pudessem caracterizar o que estava ocorrendo nos dados nesse sentido.

⁸ O conflito (ou impacto) cultural a que me refiro tem sido documentado na literatura sobre a implantação de projetos de *e-learning* e EAD nas escolas (BELL & BELL, 2005; CARR, 2005). Entretanto, outras questões também estão associadas ao processo. O meu objetivo é compreender a questão mais relevante para o gestor dentro da implementação de um projeto de uso de tecnologia no processo de ensino dentro de uma escola de gestão no contexto nacional e como ele lida com o isso. Para definir de que forma eu interpreto esse impacto cultural, foi feito o exercício das comparações constantes do método da *Grounded Theory* que me ajudou a interpretar os significados que os gestores dão ao processo. Um exemplo dessa análise em particular pode ser verificado no anexo desta tese na nota de análise **MA: isso foi um processo duro|processo muito doloroso.**

4.5. Os elementos constitutivos da teoria substantiva

O processo de análise da *Grounded Theory* não é um processo linear, levando o pesquisador muitas vezes a executar diversas análises simultâneas a cata das categorias com suas respectivas propriedades, para em seguida buscar relações e associações entre elas, objetivando construir uma teoria substantiva que possa explicar o fenômeno. Esse é o processo que Corbin & Strauss (2008) chamam de codificação axial. É um processo que pode se mostrar bastante ambíguo e frustrante, pois muitas vezes o pesquisador ainda não tem uma noção clara onde irá chegar.

Foi um período em que fiz muitas idas e vindas aos dados, permeado de incertezas, em que, juntamente com a redação de diversas notas de análises, procurei refinar as categorias, dando densidade a elas, e buscando compreender mais profundamente o que estava ocorrendo nos dados.

O resultado desse processo gerou cinco categorias: 1) a *incongruência*; 2) a *estrutura*; 3) a *forma de entrada*; 4) *aculturando o e-learning*; e 5) *disseminando o e-learning*. Esses elementos, apresentados a seguir, irão formar a base para a teoria substantiva do processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão do Brasil que será apresentada no capítulo cinco. A ordem de apresentação a seguir não significa necessariamente a ordem com que foram identificadas nos dados.

4.5.1. A incongruência

À medida que fui avançando na análise das entrevistas subseqüentes, busquei os incidentes que pudessem caracterizar essa idéia de conflito cultural ocasionado pela introdução da tecnologia no processo de ensino e as implicações internas resultantes. No refino da categoria, a análise dos dados me levou a inferir que a introdução das TIC's no ambiente implica na geração de um estado de tensão dentro da escola. Esse estado de tensão representa um desbalanceamento entre duas culturas distintas: a cultura tradicional presencial vs. a cultura tecnológica e está relacionado à reação dos indivíduos a partir do momento que a escola inicia o processo de implementação do *e-learning*. Eu chamei esse desbalanceamento de **incongruência**.

Para caracterizar o que ocasionava essa incongruência, busquei incidentes nos dados que indicassem manifestações de perturbação no ambiente interno a partir do momento em que a tecnologia começa a ser inserida na escola. Pude identificar que a incongruência era caracterizada por duas propriedades: a *atitude* das pessoas em relação ao *e-learning* e o *modelo mental* dos envolvidos, podendo variar, *em maior ou menor grau*, de acordo com a reação das pessoas à entrada da tecnologia e a adequação do modelo mental dos indivíduos para o seu uso. Assim, a incongruência representa a primeira categoria identificada.

4.5.1.1. A atitude

A propriedade *atitude* varia de acordo com diferentes reações que ocorrem internamente quanto se introduz o *e-learning* no ambiente. As reações identificadas nos dados vão desde o preconceito e a descrença até o medo, a incerteza e a insegurança dos impactos que a tecnologia pode causar:

Descrença:

O primeiro impacto foi esse: a gente achou que de alguma maneira poderia ter uma equipe mais ampla e maior para operar nesse mundo, mas isso não é verdade. É uma questão de crença mesmo, **pois tem pessoas que não acreditam nisso**. Não é que o cara não domina a tecnologia, não é isso, é que **ele não acredita** que o processo de Ensino a Distância é um processo de adestramento, de treinamento, que não tem possibilidade de ter o mesmo conteúdo do que a aula presencial. Ou seja, **é uma visão difícil de ser quebrada**. Principalmente porque você está mexendo com valores (Entrevistado H1{7}, 8:28).

Eles desconheciam a ferramenta e todas as potencialidades dela, e por isso falam mal e **aí o descrédito em relação ao uso da tecnologia**, porque não quer admitir que não conhece. Então primeiro tem isso: a relutância do professor em usar a tecnologia (Entrevistado J1{1}; 12:22).

Preconceito

O segundo impacto foi na cultura interna porque houve resistência. Disseram: não, **isso aí é massificação**. (Entrevistado C1{4}, 3:33).

Medo

Bem, basicamente eu detectei uma reação negativa, não nos professores, mais em como disse, em alguns stakeholders, que questionavam que grandes projetos de educação a distância fracassaram e por aí vai. **Esses stakeholders temiam** que íamos transformar nossos cursos em um grande programa de educação a distância (Entrevistado A2{1}, 10:27).

Insegurança e descrédito

Havia uma certa insegurança, ou até mais do que isso, um **descrédito** em relação às possibilidades da Educação a Distância, porque no ensino a distância a gente vem sempre com uma certa inércia (...) É interessante que **os professores eram muito céticos**. De mais de 40 professores da pós-graduação, eu diria, nem dez acreditam nesse sistema (Entrevistado G1{6}, 7:26; 7:46).

Incerteza

Eu acho que **não é uma percepção assim tão clara, tão uniforme, coerente dentro da escola**. Junto a professores, aos servidores, isso é uma constante, ou seja, é uma batalha a definição do que era correto ou não tendo presente o que acontece no ambiente. Não é uma visão única entre nós professores. Há diferentes visões, posições, percepções, alguns mais arrojados, outros muito mais conservadores, que nem conseguem propriamente perceber o que está ocorrendo (Entrevistado G1{6}, 7:4).

Essa variabilidade de reações, em maior ou menor grau, modera a atitude das pessoas em relação ao *e-learning*, que, por conseguinte, afeta a incongruência. Assim, a sua relação com a incongruência pode ocorrer na medida em que quanto mais negativa a atitude, maior seria a incongruência no ambiente.

4.5.1.2. O modelo mental

A segunda propriedade que caracteriza a incongruência é o modelo mental, ou seja, o uso da tecnologia pressupõe uma adequação do **modelo mental** do indivíduo para lidar com as demandas exigidas pelo uso da tecnologia:

Eles simplesmente pegaram seu conteúdo programático e fizeram tudo na internet, só que num novo formato, onde o aluno tinha acesso. Aquilo funcionou apenas como um repositório de conteúdo deles. **Eles não mudaram, não repensaram a disciplina; Então o grande ganho que era o uso da tecnologia nesse processo não existiu**. Porque não houve um repensar da disciplina, do processo (...) Eu acho que **os professores ainda estão muito presos a um passado**, que é o formato que nós aprendemos e nós nos satisfazíamos com isso (Entrevistado J1{1}, 12:19; 12:26; 12:30).

Outra coisa que eu acho importante é que a gente precisa aprender que **educação a distância não é uma aula filmada** e que módulo de *e-learning* não é livro com Powerpoint. Se você olhar o material inicial daquele curso que aconteceu há 11 anos, essencialmente o que a gente tem lá? Texto e um monte de Powerpoint's. Mas por que aconteceu isso? Os professores da escola são burros? Não. Eles foram vítimas da síndrome do teatro filmado⁹. E não foi só a gente que fez isso. Harvard também fez. Todo mundo fez isso (Entrevistado I1{1}, 11:18).

⁹ Síndrome do teatro filmado. De acordo com a explicação do entrevistado I1{1}, 'quando ocorreu a invenção do cinema, os primeiros filmes, de um modo geral, eles não tinham nem enredo. O primeiro filme era filmar uma locomotiva chegando, um cachorro correndo, porque isso por si só já era

80% está usando martelo para apertar parafuso, porque ele não enxergou ainda que o problema é parafuso e não prego. Por que? **Porque se requer uma maturidade de percepção da utilização da ferramenta que o professor ainda não tem** (Entrevistado A1{1}, 1:41).

Foram detectados alguns aspectos. Primeiro, foi detectado **a falta de cultura dos próprios alunos com relação a educação a distância**, com relação a fazer tudo por computador. Então isso foi levantado. **Foi levantada também a dificuldade do aluno de ter tempo para estudar** (Entrevista D1{3}, 4:33).

Não basta apenas repetir o que estão acostumados a fazer no modelo presencial. Assim, quanto mais o indivíduo percebe que precisa aprender novas habilidades, maior seria a inadequação de seu modelo mental. A inferência que faço é que a influência da propriedade ***adequação ao modelo mental*** na incongruência se dá no sentido de que quanto mais o indivíduo percebe uma inadequação de seu modelo mental para lidar com a tecnologia, maior é o grau de incongruência.

A conjugação dessas duas propriedades define o grau de incongruência no ambiente. Então, conceitualmente, a categoria incongruência é *o estado de tensão interno na escola a partir do momento que entra no processo de implementação. É reflexo da atitude dos indivíduos em relação ao e-learning e da adequabilidade de seu modelo mental para lidar com a tecnologia, refletindo o grau de harmonia-desarmonia entre uma cultura presencial e o que é necessário para a escola fazer para alinhar o uso das TIC's no processo de ensino-aprendizagem.*

Resumindo, a Figura 14 a seguir apresenta a variação dimensional das duas propriedades da categoria **incongruência**:

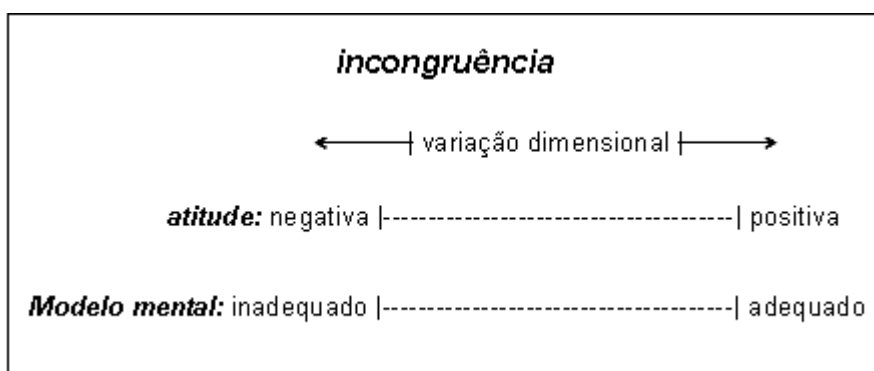


Figura 14: Propriedades da categoria *incongruência*.

suficientemente inovador para atrair platéia. Mas quando começaram a fazer filme com enredo, a quase totalidade dos filmes tinha a cena do palco e uma câmera fixa. E quando muito duas câmeras fixas filmando o palco. Então o que se fazia? Filmava o teatro. E não havia a idéia de fazer plano seqüência, de fazer cena externa, uma cena dentro de um avião em movimento... era o teatro filmado. E no fundo o que a gente estava fazendo era o teatro filmado. Tinha um professor dando aula, a gente televisionava essa aula e nada mais acontecia, objetivamente falando'.

4.5.2. A Estrutura

A segunda categoria constitutiva da teoria é o modelo de **estrutura** do *e-learning* adotado pela escola. À medida que os dados foram sendo analisados, pude perceber que havia diferenças em como a escola definia o modelo estrutural do *e-learning* em relação à escola e como se operacionalizava o seu funcionamento, trazendo implicações ao gerenciamento do processo de implementação. Assim, direcionei minha análise para compreender como a estrutura criada para o *e-learning* era tratada pela escola e que questões estavam envolvidas.

Basicamente, percebi dois tipos de variação em relação a essa categoria: como o *e-learning* operacionalmente se relaciona com a escola; e como era definida a estrutura hierárquica do *e-learning*. Assim, a categoria estrutura é definida como a maneira com que o *e-learning* é operado em relação à escola e a forma como ele é organizado hierarquicamente. Duas propriedades caracterizam essa categoria: o **modo de operação** e o **grau de governança**.

4.5.2.1. O modo de operação

O **modo de operação** significa como o *e-learning* é gerenciado em relação à escola. A atividade de *e-learning* pode ser operada independente da estrutura da escola ou integrada a ela. No primeiro caso, o *e-learning* é gerenciado independente da escola, não estando inserido em seu ambiente organizacional. É criada uma área de *e-learning* independente e, em geral, fora da estrutura organizacional da escola. Assim, os processos relacionados ao *e-learning* não permeiam os processos existentes da escola.

No segundo caso, a operação é dependente e inserida dentro da estrutura interna da escola, fazendo parte de sua estrutura organizacional. Nesse caso, os processos existentes da escola precisam se integrar aos processos relacionados às necessidades do *e-learning*, resultando em uma interdependência do *e-learning* com a escola.

Na grande maioria das escolas estudadas foi encontrada a segunda situação, ou seja, a operação do *e-learning* é parte integrante da estrutura organizacional da escola:

E na realidade **foi criada uma estrutura administrativa, tanto na área da informática, como na área da administração, secretaria dos processos**. E foi criada na época uma coordenação para suporte administrativo, que surgiu com duas pessoas e futuramente cresceu para 10 pessoas. A área de informática, inicialmente surgiu com duas pessoas e chegou a cinco pessoas (Entrevistado D1{3}, 4:44).

É **permeado na organização como um todo. Tem uma estrutura que cuida disso**, que é o núcleo de aprendizagem virtual que dá suporte a essas coisas todas. Nós temos o nosso laboratório de informática que dá suporte também à questão da TV, Nos temos aqui um mini estúdio (Entrevistado, L1{6}, 13:50).

Já o primeiro caso, em apenas uma escola foi identificada a independência operacional, que atuava completamente fora da escola:

Sim, **independente da escola**. Associado diretamente ao presidente. Podia ter nascido em uma das escolas, mas o que aconteceu é que os outros três grupos, 2 dentro da escola e um dentro do instituto no Rio de Janeiro morreram (Entrevistado F2{2}, 9:137).

4.5.2.2. O grau de governança

Conceitualmente, a propriedade **grau de governança** significa como ocorre a distribuição da autoridade legítima usada para propósitos de tomada de decisão e ação para gerenciar o *e-learning*. Essa governança pode variar de uma governança compartilhada até uma governança corporativa. No caso de uma governança compartilhada, os valores admitidos pelos membros, administradores e conselheiros são caracterizados por um processo de decisão descentralizado, onde a autoridade é difusa, o que normalmente ocorre em um típico ambiente acadêmico. Assim, quando o *e-learning* adota esse modelo, assume esse compartilhamento de poder típico da estrutura acadêmica:

Quase nunca nós temos disputas, pela coordenação, pela direção. São mais ou menos bem alinhavadas. Essa é nossa tradição. Nossa tradição, digamos assim. Então é difícil separar iniciativas:

Ahh, foi um grupo de professores que começou a fazer isso e jogou no colo do coordenador.

Então é uma construção coletiva. É claro que nessa construção você tem líderes. Você tem pessoas que são mais avançadas, outras menos (Entrevistado L1{6}, 13:20)

Nesse modelo de governança compartilhada, o grau de governança pode variar entre instituições, mas mesmo assim não se assemelha a escolha por uma governança corporativa que, quando adotada, aproxima o modelo de uma corporação com objetivo de lucro, como ocorreu em uma das escolas:

O que acontecia de diferente aqui é que todos esses caras da escola e o coordenador da graduação, no curso a distância eles **respondiam ao diretor da unidade de e-learning** e o diretor da unidade de *e-learning* respondia ao diretor da escola. Mas **a autonomia era da unidade de e-learning**. Então **o cara ali trabalhava para mim**. Ele tinha que trabalhar no meu ritmo. **Eu tinha autonomia 100% para tirar um professor se eu quisesse**. Tinha a chancela da escola, mas quem

mandava era eu. Eu, junto ao diretor, traçava as diretrizes, mas se alguém ligasse para ele para alguma coisa ele dizia:
Não, resolve lá com o diretor da unidade. Vê lá com ele. A decisão dele para mim é soberana.

Isso é uma coisa muito importante para levar um projeto desse adiante, porque se não neguinho começa a escorregar e você não tem como tocar o projeto. Você vê que não é fácil quando você entra dentro da escola (...) Nós tínhamos que pagar uma conta. Então **tinha um caminho de mercado que fomos buscar**. (Entrevistado F2{2}, 9:145).

Assim, a combinação dessas duas propriedades define o modelo de *e-learning* adotado pela escola. De um lado podemos ter um modelo de *e-learning* **integrado** dentro da organização. Esse modelo é o que predomina dentro da amostra. E nesse caso, o *e-learning* compartilha os valores e crenças do ambiente em que está inserido, tornando-se parte da escola. O outro tipo é um modelo de *e-learning* **insulado**, que se afasta das premissas de um ambiente acadêmico e se aproxima do modelo corporativo que visa o lucro, funcionando de forma independente e tem no *e-learning* seu *core business*. Assim, a operação sofre menos interferência da escola, pois pode agir de forma mais independente, o que, supostamente, reduziria o conflito interno na escola.

Sumarizando, o *e-learning* pode adotar uma estrutura integrada dentro da escola, onde predomina uma governança compartilhada em que a operação do *e-learning* é dependente da organização. No outro extremo, a estrutura pode ser insulada e suas características possuem uma governança corporativa e opera independente da escola (figura 15):

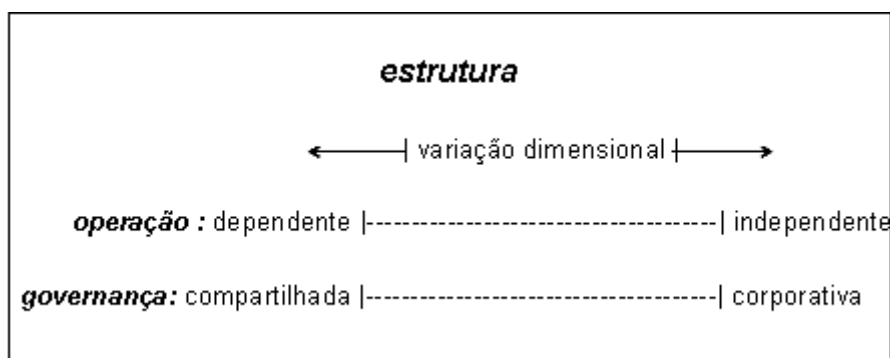


Figura 15: Propriedades da categoria *estrutura*.

4.5.3. A forma de entrada

Uma terceira categoria identificada está relacionada a como a escola entra no *e-learning*. Essa foi uma das últimas categorias que emergiram dos dados e a análise me ajudou a compreender que o desenrolar do processo de implementação pode estar associado à forma com que as escolas iniciam o processo de entrada no *e-learning*.

Pude perceber diferenças na forma de entrada e essas diferenças apontavam para diferentes ações dos gestores. Parti então para caracterizar os tipos de entrada, buscando compreender como diferentes formas de entrada afetavam o processo.

Da amostra de escolas analisadas, pude identificar dois grupos distintos que apontavam para duas formas diferentes de se iniciar o processo. Para caracterizar a essas diferenças, três propriedades emergiram dos dados: *a origem do estímulo*, o *tamanho dos primeiros projetos* e a *orientação da iniciativa*. Assim, essas três propriedades caracterizam a terceira categoria: a **forma de entrada** da escola no *e-learning*.

4.5.3.1. A Origem do estímulo

A propriedade *origem do estímulo* indica que a escola pode entrar no *e-learning* a partir de um estímulo interno ou de um estímulo externo. No caso do estímulo interno, a escola, percebendo as mudanças do ambiente externo em relação ao avanço das TIC's, é estimulada internamente a aprender sobre o uso de tecnologias para aplicar ao processo de ensino-aprendizagem:

Essa percepção de que estava **ocorrendo uma transformação em relação às tecnologias na modalidade de aprendizagem** nós começamos a perceber lá em 98, em 2000, em função de experiências da minha ligação com sites de internet (Entrevistado G1{6}, 7:158).

São iniciativas que, em geral, podem partir de um indivíduo ou um grupo limitado de pessoas que começam a experimentar tecnologia em seu processo de ensino:

Então fiz uma série de experiências em 1990, 1991, para ver como é que eu **podia usar a tecnologia no ensino**. Eu comecei a pegar e a experimentar fazer treinamento baseado em computador, que era o título que tinha na época, você pegar... e fiz até um piloto. Peguei um capítulo do meu livro e transformei, com as ferramentas que tinha na época, pra Computer Basic Training. (A2{1}, 1:146; 1:167).

E que também incentivam a sua utilização como instrumento para melhorar o processo de ensino-aprendizagem:

Mas eu acho que teve um papel importante que foi do campeão, que foi **o prof. K. motivando o pessoal** (...) Era livre, não houve uma obrigatoriedade, entrava quem quisesse, mas o prof. K. sempre mostrava o lado mais positivo, de que seria uma oportunidade, **um salto pedagógico, uma oportunidade de melhoria** (Entrevistado M1{6}, 14:10; 14:51).

Já no caso de uma origem externa, o estímulo parte do mercado, ou seja, a entrada do *e-learning* na escola é motivada por uma solicitação externa. Em geral parte de uma organização governamental ou uma corporação que busca formas alternativas de ensino e treinamento para capacitar seus quadros. E essa forma alternativa é o *e-learning*, principalmente pela infraestrutura que se desenvolve no ambiente externo devido ao avanço das TIC's e a percepção de que essas tecnologias podem ser usadas como instrumento para capacitação e treinamento. Assim, o mercado vai até a escola em busca de soluções que façam proveito desse contexto tecnológico e use o *e-learning* como instrumento para facilitar a capacitação:

A escola teve o primeiro contato com a questão do *e-learning* em 2006, através de uma **proposta que veio no sentido de que a gente se envolvesse em um curso *in company* com o Banco do Brasil**¹⁰ (...). Então foi isso, o *e-learning* começou através de um curso *in company* para uma empresa (Entrevistado C1{4}, 3:136).

4.5.3.2. O tamanho do primeiro projeto

A segunda propriedade da categoria é o ***tamanho do primeiro projeto***. A entrada no *e-learning* pode ocorrer por meio de um projeto de pequeno porte que, em geral, são experiências com uso de tecnologia aplicada ao ensino e pequenos cursos pilotos. Normalmente as iniciativas de estímulo interno se encaixam aqui:

O prof. K., por sua vez, começou a **bolar cursos de especialização**. Como eu falei antes, a pós-graduação é mais tranquila para fazer experimentações. Outra **experiência que o prof. C. fez na graduação**. Ele fez porque ele era o professor responsável e em nome da liberdade de cargo e tal. Ele colocou e os alunos aceitaram também. Nada que precisasse de anuência de estâncias formais. Isso foi por volta de 98, 99 (Entrevistado L1{6}, 13:88).

Até projetos de grande envergadura, como cursos de pós-graduação para um número elevado de alunos, por exemplo. Em geral, se encaixam aqui as iniciativas externas, pois há a necessidade de grande aporte financeiro:

Em 2004 **uma instituição financeira nos procura** para estabelecer um projeto já com outras instituições de ensino em que a nossa instituição ficaria com mil alunos em diferentes pontos regionais do país. E **a exigência desse cliente era que tudo acontecesse via *e-learning***, inclusive o material didático (Entrevistado D1{3}, 4:13).

¹⁰ Esse projeto é considerado o maior programa de EAD no Brasil até o momento de redação dessa tese (primeiro semestre de 2009) na área de gestão usando *e-learning*. Essa classificação de maior programa foi verificada no congresso *e-learning* Brasil anos 2007 e 2008 na apresentação dos maiores casos de sucesso de programas dessa natureza (www.e-learningbrasil.com.br).

Nesses casos, não se justificam projetos de pequeno porte:

(...) o que faz o ensino a distância e a sua principal característica é a questão de grandes números. **Se não capitalizar em grandes números, o custo disso aqui fica uma coisa exorbitante.** Quer dizer, **não vale a pena fazer toda essa estrutura para treinar 30, 40 funcionários.** Então é melhor você pegar os 40 e colocar num curso de imersão em um lugar e vai lá, trabalha os conteúdos pra todo mundo sair feliz. É mais barato do que isso aqui (Entrevistado L1{6}, 13:68).

4.5.3.3. A orientação da iniciativa

Finalmente, em relação à **orientação da iniciativa**, o uso da tecnologia no ensino pode ser percebido de duas formas: como um instrumento para alavancar o processo de ensino-aprendizagem ou como um produto ou um meio para alcançar uma maior fatia de mercado. Essa é a propriedade central da categoria **forma de entrada**.

No primeiro caso, a orientação ou foco para o uso da tecnologia tem uma ênfase pedagógica¹¹, ou seja, o objetivo primário da escola é compreender como a tecnologia pode servir de instrumento para melhorar o processo de ensino-aprendizagem:

A gente fazia uma turma com esse ambiente, uma turma com outro, para ver o que tinha de diferença entre uma turma ou outra. **E o objetivo sempre foi, de novo, de tecnologia para alavancar o ensino tradicional** (Entrevistado A1{1}, 1:151).

Já no segundo caso, o foco primário tem uma orientação mais mercadológica. Nesse sentido, o *e-learning* é visto internamente como um instrumento para ampliar o mercado da escola ou como um meio para oferta de novos produtos. A escola então, ao ser contratada, assume o *e-learning* como um projeto a mais para fazer parte de seu portfólio, direcionando recursos e esforços para atender exclusivamente a essa solicitação.

Nesses casos, não existem, em geral, iniciativas prévias na escola sobre o uso de tecnologias no ensino¹² nos moldes descritos nas escolas com foco pedagógico:

¹¹ Não é objetivo desta tese discutir qual orientação pedagógica é a mais adequada para o uso da tecnologia. Existe uma larga literatura que argumenta que a opção pelo uso de tecnologia no ensino deva vir acompanhada de mudanças na proposta pedagógica, privilegiando um ensino colaborativo, ou uma abordagem construtivista (AASLT, 2006; BOTTINO, 2004; FERDIG, 2004; GARRISON & KANUKA, 2004; GOVINDASAMY, 2001; HOWLAND & MOORE, 2002; HUANG, 2002; LEE & CAMPBELL, 2003; LOU, 2004; MCLOUGHLIN, 2002; OLIVER & HARRINGTON, 2003; TAM, 2000; WATSON, 2001) em substituição ao tradicional ensino expositivo. A questão aqui é que a opção pelo uso da tecnologia ocorre porque há uma percepção de que o processo de ensino, mesmo mantendo o processo atual (ou não), possa ser melhorado com o uso das tecnologias. Se a partir disso a escola entende que deva usar outras abordagens pedagógicas, isso é decorrência de seu aprendizado, mas esta análise foge ao escopo desta tese. Apenas busco identificar se nos discursos há uma ênfase maior em uma preocupação mais pedagógica quando se fala em usar tecnologia ou se o discurso é mais voltado para uma questão de mercado.

A escola teve o primeiro contato com a questão do *e-learning* em 2006, através de uma proposta que veio no sentido de que a gente se envolvesse em um curso *in company* com o Banco do Brasil. **Antes disso nunca houve *e-learning*.** E foi realmente assim, Uma oportunidade que, eu tinha assumido a direção há poucos meses e, foi trazida essa questão pra eu avaliar. Eu achei que era muito importante, era uma oportunidade de você entrar num tipo de atividade pedagógica de ensino tendo um objetivo bem claro que permitia inclusive o financiamento dessa iniciativa. Então foi isso, **o *e-learning* começou através de um curso *in company* para uma empresa** (Entrevistado D1{3}, 3:136).

Assim, a combinação dessas três propriedades define a forma como a escola inicia a sua entrada no *e-learning*. Uma entrada com uma orientação mais pedagógica, dada as suas características, eu classifico como uma entrada do **Tipo Acadêmica**. Já uma entrada com um objetivo mais mercadológico eu classifico como uma entrada do **Tipo Mercantilista**

A forma **Tipo Acadêmica** possui características mais voltadas às questões relacionadas ao processo de ensino. É, em geral, caracterizada por um *estímulo interno*, um projeto de *tamanho pequeno* e a *orientação é pedagógica* para o uso da tecnologia. Tem como característica central o fato de partir de uma percepção de que a tecnologia pode ser usada de forma positiva para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o significado da tecnologia é de uma ferramenta que pode ser usada para alavancar os processos de ensino-aprendizagem existentes na escola.

Já uma entrada do **Tipo Mercantilista** tem como características iniciar-se, em geral, a partir de um *estímulo externo*, ser um projeto de *médio-grande porte* e que tem como característica central um *foco mercadológico ou de produto*. Nesse caso, o significado que se tem do *e-learning* é que a escola pode usá-lo com o objetivo de ampliar a oferta de produtos. Não se percebe na tecnologia um meio de melhorar os processos de ensino existentes na escola.

Ainda em relação à entrada do tipo mercantilista, pude verificar variações da propriedade *origem do estímulo*. Em uma das escolas a opção para entrar partiu de um estímulo interno:

O presidente queria isso de qualquer jeito. Ele não sabia ainda como seria o modelo, mas em 99 ele percebeu que o mundo estava indo para esse caminho e ele não queria ficar para trás (Entrevistado F2{2}, 9:152).

Mas a alavancagem do *e-learning* se resolveu por um estímulo externo. Contudo, continuou apresentando as outras características da entrada do tipo mercantilista como

¹² Caso contrário seriam classificadas no grupo de estímulo interno.

projeto de tamanho médio para grande porte e, principalmente, em relação à orientação, um foco mercadológico:

A Caixa Econômica foi o primeiro programa, que começou tudo. **Eram dezessete cidades e 280 trainees**. Fechado o negócio. E foi aí que surgiu o *e-learning*. Nós fizemos esse projeto. A Caixa Econômica ganhou o primeiro *e-learning* Brasil com o nosso projeto (...) Era *just in time*. Uma coisa louca. Aí os problemas foram de todas as naturezas. Eu acho que eu nunca aprendi tanto na minha vida como nesse projeto. Mas **basicamente ali nascia o nosso projeto**, que de um protótipo em 1999, em 2000 a gente passou a existir para o mercado (Entrevistado F1{2}, 6:112; 6:178).

Esse foi o caso da escola em que adotou uma **estrutura insulada** (ver tópico 4.4.2.). Assim, a estrutura pode aparecer como uma condição interveniente no processo. Pelo que pude perceber nos dados, o tipo mercantilista pode ser moderado pela estrutura. Portanto, o tipo mercantilista, mas com uma estrutura insulada, apresentou variação na característica origem do estímulo, originado de um *estímulo interno*, mas mantendo as outras características: surgir de um projeto de *médio-grande porte* e com *orientação mercadológica ou de produto*.

Resumindo, a figura 16 a seguir apresenta a variação dimensional das três propriedades da categoria **forma de entrada**:

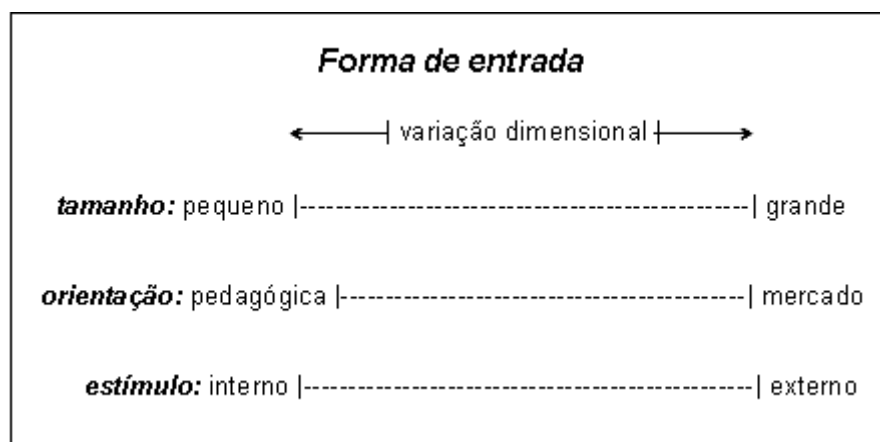


Figura 16: Propriedades da categoria *forma de entrada*.

Qualquer outra combinação das propriedades acima define formas intermediárias entre o extremo do Tipo Acadêmico e o Tipo Mercantilista.

4.5.4. Aculturando o *e-learning*

Aculturando o e-learning é a quarta categoria e representa o processo pela qual o gestor administra como o *e-learning* é implementado. Representa as ações usadas no

dia a dia e tem como finalidade promover o alinhamento dos processos organizacionais e do ambiente interno da escola para usar a tecnologia.

Três propriedades foram identificadas nos dados: o *esforço de catequização*, o *esforço de aprendizado* e o *grau de adaptação*. Essas propriedades representam o conjunto de estratégias que o gestor utiliza para aculturar o *e-learning* ao ambiente da escola e são ações tomadas de acordo com sua percepção do que está ocorrendo durante o processo.

4.5.4.1. O Esforço de catequização

Conceitualmente, a propriedade *esforço de catequização* refere-se ao nível de esforço que os gestores empregam para convencer e capacitar os indivíduos a adotar o *e-learning*. Esse esforço varia de acordo com a percepção que o gestor possui sobre o grau da necessidade de catequizar os envolvidos e dos objetivos da organização para o *e-learning*. Dimensionalmente, pode variar de uma percepção de que para que o *e-learning* seja adotado na escola há a necessidade de um amplo esforço de catequização:

A outra coisa diferente é o que, como instrumento de ensino, eu não vejo uma outra alternativa senão **preparar pesadamente o professor**. Como? Seminários, cursos, treinamentos, expor o professor a experiências internacionais onde ficam de escolas que tenham o hábito de usar isso aí, enfim, treinar, treinar e treinar. Mais ou menos como a gente fez aqui. (Entrevistado B1{1}, 2:24).

Até uma percepção da qual o gestor não vê tanta necessidade de muita preparação dos envolvidos para aceitar e usar a tecnologia, limitando esse esforço:

Nós tivemos programa para os tutores de **treinamento curto da plataforma e algumas simulações**, assim bate papo pra ver o tempo, como a coisa funciona, mas foi muito pouco. Eu sei que tem outras escolas que fazem curso aí de dois, três meses, não é a nossa linha. **Nunca tivemos isso aqui com professores de dar alto treinamento pedagógico** (Entrevistado C1{4}, 3:71).

Os impactos dessa diferença de esforço serão discutidos no capítulo cinco quando for apresentada a integração das categorias para formar a teoria.

4.5.4.2. O Esforço de aprendizado

A segunda propriedade, *esforço de aprendizado*, refere-se ao nível de esforço que os gestores empregam com a finalidade de buscar um aprendizado organizacional

para lidar com o *e-learning*. São as ações relacionadas à experimentação de tecnologias no processo de ensino com o objetivo de compreender os impactos que causam no processo de ensino e ações relacionadas à busca de conhecimento sobre os fatores envolvidos no uso de tecnologias dentro da organização de forma geral. O nível de esforço pode variar desde um grande esforço da escola em aprender o máximo possível sobre o *e-learning* para efetivamente usá-lo como uma ferramenta para alavancar o processo de ensino-aprendizagem e integrá-lo internamente:

Aqui na escola, não. Nós tínhamos 2 objetivos em mente: Um objetivo, que era até objeto do Centro [Centro de capacitação de docentes], que era estar pesquisando as tecnologias de ponta, independente de usar ou não. **Estar atento a tudo novo que surge e ver se dá pra usar ou não, ou pelo menos conhecer suficiente para o caso de algum professor precisar usar, dar o apoio, e não o contrário, o de tentar 'vender' isso para o professor.** Você tem uma infinidade de oportunidades que você pode melhorar a sua capacidade de entrega de conhecimento, apoiado por tecnologia. (...) Nosso objetivo é: **não deixar de poder usar a tecnologia como mecanismo para melhorar entrega de conhecimento** (Entrevistado A2{1}, 1:47; 1:48).

Até um esforço mais comedido que tem por objetivo apenas se preparar o suficiente para atender a uma demanda externa. Nesse caso, a preocupação da escola se situa em aprender o uso da tecnologia para atender ao estímulo que vem do ambiente externo. Assim, o esforço de aprendizagem não vai além disso, indicando haver uma menor preocupação em aprender sobre o uso da tecnologia para o processo de aprendizagem em si:

Eu que estive envolvido realmente, viajando, vendo, apanhando, tentando, realmente lendo muito e conversando muito pra tentar **conhecer o suficiente pra poder fazer os contratos**, sempre muito conservador, não fechava nada com ninguém (Entrevistado C1{4}, 3:143).

4.5.4.3. O Grau de adaptação

Conceitualmente, a propriedade **grau de adaptação** é relacionada a como o gestor reorganiza o ambiente interno em termos de processos e soluções para dar suporte e apoio aos envolvidos para o usar o *e-learning*. Esse grau de adaptação pode ser reduzido, em que, internamente, poucas modificações são feitas:

A gente tentou usar. Ela está usando o Blackboard no Brasil todo, Rio, São Paulo e Porto Alegre, mas é uma experiência, no meu ponto de vista, muito desestruturada porque é uma ferramenta, é um meio. **Há um pequeno investimento porque é pequeno** (Entrevistado H1{7}, 8:51).

Até medidas para que seja criada uma grande estrutura de apoio para o *e-learning*. O ponto central dessa propriedade é em relação à estrutura de suporte e apoio que a escola implementa para facilitar a aceitação da tecnologia como instrumento para o processo de ensino:

Então foi criado a TV pela internet, quer dizer já tinha a TV, mas ela ganhou corpo com a educação a distância e foi criado um núcleo de aprendizagem virtual que aloja a plataforma que também tem uma gestão, cuja finalidade é a plataforma. Concebe, mantém, desenvolve a plataforma, e **dá apoio aos professores no acesso, na colocação de material, apoio ao aluno**. Então houve uma situação grande, significativa nessa parte de serviços de apoio. Uma área que também ganhou bastante com isso foi a biblioteca, porque todos esses programas de educação a distância trazem fundos para desenvolvimento da biblioteca, criar condições desses alunos externos acessar material da biblioteca, colocar material da biblioteca na plataforma. Então essa questão da biblioteca também foi bastante intensificada (...) **Eu acho que o apoio estrutural da escola, nós temos um núcleo de apoio em serviços de informática já consolidados. Isso foi importante.** Nós não entramos em aventura. (Entrevistado M1{6}, 14:18; 14:74).

Os impactos dessas diferenças serão discutidos no capítulo cinco quando a teoria for apresentada. Resumindo, a figura 17 a seguir apresenta a variação dimensional das três propriedades da categoria aculturando o e-learning:

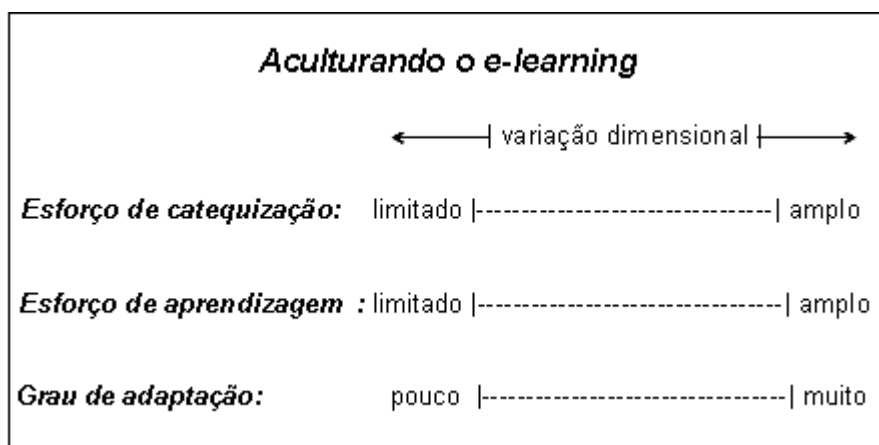


Figura 17: Propriedades da categoria *aculturando o e-learning*.

4.5.5. Disseminando o *e-learning*

Rogers define a difusão como *a forma com que uma inovação é comunicada através de determinados canais de comunicação ao longo do tempo entre os membros de um sistema social* (ROGERS, 1995, p.11). Apesar de ao longo do texto de sua teoria ele tratar da questão da adoção da inovação, na definição acima ele não fala sobre a questão da inovação ser aceita e sim em como ela é comunicada.

Já Surry (1997) define a difusão como um processo na qual uma inovação é adotada e obtém aceitação pelos membros de uma certa comunidade. Assim, enquanto Rogers não fala em termos de aceitação, mas cita a questão do tempo, Surry não cita o tempo, mas leva em consideração em sua definição a adoção e aceitação pelos membros.

Mesclando ambas, uma definição mais completa sobre a aceitação e difusão de uma inovação poderia então descrever o processo como *uma inovação, ao ser comunicada através de determinados canais de comunicação, é adotada e assimilada pelos membros de uma determinada comunidade ao longo do tempo*. Com base nessa definição¹³, parti para uma verificação das consequências da implementação do *e-learning* nas escolas analisadas, buscando nos dados evidências relacionadas a como o *e-learning* poderia estar sendo aceito e difundido dentro do ambiente interno da escola. Nesse sentido, uma forma de avaliar a efetividade do processo da implementação seria verificando como o *e-learning* estava sendo apropriado pelos indivíduos. Assim, procedi a uma *codificação seletiva* em busca de evidências que indicassem em que grau e como a difusão do *e-learning* poderia estar ocorrendo em função da implementação. Dessa análise surgiu a quinta categoria: **disseminando o e-learning**.

Conceitualmente essa categoria significa como o *e-learning* se dissemina no ambiente ao longo do tempo como resultado das estratégias adotadas pelos gestores. À medida que o processo se desenvolve, as ações/interações dos gestores promovem situações em que pode facilitar ou não a disseminação interna da tecnologia.

Havia grande variabilidade das escolas no que diz respeito a que etapas do processo cada uma se encontrava, por que razões entraram no *e-learning* e quais eram seus objetivos em relação ao uso das TIC's. Dessa forma, precisei buscar características que pudessem representar a categoria indicando como o *e-learning* poderia estar se disseminando internamente como uma consequência do processo, lembrando que nem todos os casos tinham como objetivo a sua disseminação interna. Contudo, o fato de introduzir a tecnologia na escola poderia, de alguma maneira, instigar o seu uso pelos

¹³ De acordo com a versão clássica da *Grounded Theory* proposta por Glaser & Strauss (1967), o pesquisador deve entrar no campo para coleta dos dados desprovido de qualquer preconceção conceitual para evitar forçar os dados em conceitos já existentes. Alguns teóricos (CHARMAZ, 2006; GOULDING, 2002; LOCKE, 2001) argumentam ser impossível o pesquisador não trazer para o processo de coleta e análise de dados suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, a utilização de um conceito conhecido como a difusão serve para aumentar a sensibilidade teórica do pesquisador no intuito de ajudar a desenvolver uma categoria adequada aos propósitos dessa teoria, ou seja, o objetivo é desenvolver uma idéia e conectá-la à teoria que se está desenvolvendo.

indivíduos, caso fosse percebida como benéfica ao processo de ensino, conforme argumenta a história social da tecnologia (EINSESTEIN *apud* KERR, 2005).

Assim, busquei incidentes que indicassem como a inovação, no caso o *e-learning*, estava sendo adotado pelos membros da comunidade (particularmente professores, pois esses são os principais agentes (Baylor & Ritchie, 2002; Karagiorgi, 2005) que podem disseminar o uso na comunidade). Esse exercício me gerou duas propriedades para caracterizar essa disseminação: o *uso da tecnologia no presencial* e o *grau de sustentabilidade da implementação*.

4.5.5.1. O uso no presencial

A primeira propriedade da categoria que emergiu dos dados é o grau de *uso no presencial*. Um alto grau de uso das TIC's no ambiente presencial é um indício de que o *e-learning* está sendo aceito pelos membros da comunidade, sendo intencional ou não o objetivo primário da escola em usá-lo como instrumento de apoio ao ensino presencial. Dimensionalmente, pode variar de uma baixa de aceitação pelo corpo docente, tendo um uso limitado como consequência da implementação:

O ideal seria que os professores tivessem começado a usar as ferramentas em seus cursos presenciais. Aí a gente evoluísse para um semipresencial e aí essa coisa evoluiria naturalmente, de forma que quando você precisasse disso já estaria pronto, era só adaptar. E isso não é uma coisa que a gente não consegue fazer dando ordens. *Tem que fazer!* (entrevistado O1{3}, 16:6).

A gente tentou usar. Ela está usando o Blackboard no Brasil todo, Rio, São Paulo e Porto Alegre, mas é uma experiência, no meu ponto de vista, muito desestruturada porque é uma ferramenta, é um meio. Há um pequeno investimento porque é pequeno, mas não há uma predisposição de transformar 20% de todo curso de graduação ou de todas as disciplinas. Então a gente pensou em fazer disciplinas em que o aluno repetiam mais, disciplinas ferramentais, Finanças, Métodos Quantitativos, ou seja, disciplinas em que a Educação a Distância se aplica muito bem. São disciplinas que você pode realmente investir, que trazem resultados. **Mas não é uma decisão institucional. Não sendo uma decisão institucional é aquela coisa: o projeto não tem dono, não tem padrinho, e fica meio largado, no meio do caminho** (entrevistado H1{7}, 8:51).

Até um amplo uso pelo corpo docente da escola:

Então, no caso, o apoio ao presencial, o uso da tecnologia já faz parte do dia-a-dia. Inclusive a gente recebe solicitações de melhoria no sistema: *ah, também quero usar isso, quero fazer prova de seleção de candidatos online, quero fazer avaliação online*, aí a gente tem uma série de itens que estamos desenvolvendo, não avaliação do conhecimento, mas avaliação do professor. A gente faz, todo professor é avaliado. Então, fazer isso de forma *online*. Antes a gente estava muito mais preocupado em **oferecer**, hoje a gente está mais preocupado em **atender** as demandas que surgem (Entrevistado E1{5}, 5:74).

Eu toquei o setor até final de 2007 e no início de 2008 eu comecei a desenvolver esse novo projeto. Eu tinha esses números da escola bem atuais. **A escola tem presencialmente 600 disciplinas, contando todos os cursos, mestrado, doutorado, graduação. Dessas, mais de 500 já estavam no sistema. Isso significa que existiam professores capacitados e alunos mais do que habituados à utilização em massa. Então é mais de 80% da população da escola utilizando essas tecnologias no curso presencial, o que para nós é um tremendo sucesso** (Entrevistado J1{1}, 12:98).

Nós usamos bastante a plataforma. Dos professores hoje na escola, **dos 70 professores, 50 utilizavam a plataforma como apoio ao ensino presencial.** Isso também foi um aspecto importante, a nossa plataforma atuando como apoio complementar ao ensino presencial (Entrevistado G1{6}, 7:182).

A constatação do uso das TIC's no ambiente presencial é um importante indicador das consequências da introdução das TIC's no ensino, mesmo que elas tenham sido originariamente introduzidas para atender a uma demanda externa específica, podendo servir como elemento verificador de como a inovação se difunde no ambiente.

4.5.5.2. *A sustentabilidade*

A segunda propriedade da categoria é o grau de *sustentabilidade*. Conceitualmente, a propriedade sustentabilidade associa o quanto a escola consegue manter o processo ao longo do tempo, a despeito da disponibilidade de recursos, comunicação e apoio existente para garantir a implementação. Essa combinação define até onde o processo consegue se sustentar, caso contrário ele morre. Uma inovação que possui sustentabilidade não perde a sua identidade ao longo do tempo e, em geral, não perde valor. Ao contrário, torna-se valiosa e, conseqüentemente, assimilada como parte da cultura da instituição (SCHNEIDER *et al*, 1996). Assim, quanto maior o grau de sustentabilidade, maior a possibilidade de disseminação do *e-learning* na organização:

O que eu te garanto é que quando que saí da coordenação em 2005, eu acho que **a maioria desses problemas de qualificação de professor já estava resolvida.** Eu acho também que uma parcela grande do problema do modelo mental dos alunos estava resolvida. Por que? Por que eu fui um gênio em ter resolvido o problema em seis anos? Não. Seis anos **foi o tempo suficiente para que as pessoas passassem a assimilar melhor essa idéia** (Entrevistado I1{1}, 11:93).

Na escola {6}, uma das mais antigas no processo, tendo mais de 10 anos de experiência, o uso da tecnologia atingiu tal ponto de maturidade interna, que se caminha para a institucionalização do processo:

O diretor olha para isso tudo em algumas perspectivas. Por exemplo, uma perspectiva hoje financeira. **Hoje a educação a distância é responsável por praticamente todo o investimento em infraestrutura da escola.** Computadores, bolsistas para diferentes áreas, bolsistas para funcionar a TV, bolsista funcionar a para plataforma, bolsista para biblioteca, tudo isso é financiado com os recursos da educação a distância. Então no meio dessa crise toda não faltou investimentos em bolsistas, em máquinas de equipamentos. Por exemplo, todo o pessoal da área administrativa, dos professores, de rede, de informática, nós temos tudo aqui de mais moderno. Então é uma fonte importante hoje de aporte de recursos infraestruturais para a escola (Entrevistado M1{6}, 14:126).

Entretanto, ainda perdura a percepção de que o processo ainda está em fase de consolidação, justificando o fator *tempo* para que o *e-learning* possa se firmar:

De fato nós estamos em processo. Não diria que já somos uma organização com o *e-learning*. Nós temos condições, temos uma turma bastante avançada, soluções bastante avançadas, criativas, inovadoras. A gente tem uma capacidade de perceber soluções que estão adiante do tempo (Entrevistado G1{6}, 7:106).

Por outro lado, um baixo grau de sustentabilidade, seja pelo fator tempo, ou por outro fator qualquer associado a ele, tende a diminuir as chances de assimilação interna, e conseqüentemente, frear a disseminação da tecnologia na escola, como no caso abaixo de falta de apoio interno:

O problema, na minha opinião, é que a **instituição não comprou essa metodologia**, esse modelo. Não viu nisso oportunidade de uso interno, nem oportunidade de negócio, como outras escolas viram (Entrevistado H1{7}, 8:67).

Resumindo, a figura 18 a seguir apresenta a variação dimensional das duas propriedades da categoria **disseminando o e-learning**:

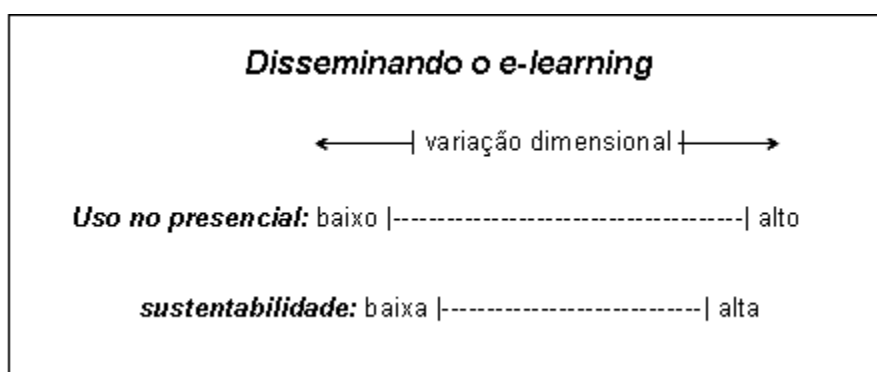


Figura 18: Propriedades da categoria *disseminando o e-learning*.

Encerra-se aqui a apresentação das cinco categorias e suas respectivas propriedades, empiricamente fundamentas. Para construir a teoria, o próximo passo é buscar a relação entre essas categorias. Contudo, antes de encerrar esse capítulo, devo

voltar à categoria **aculturando o e-learning** para explorar a idéia de *processo* para a teoria.

4.6. A aculturação como um processo

Para Dey *apud* Pryor (2005) processo é um aspecto central em um estudo de *Grounded Theory*. De acordo com Corbin & Strauss (2008, p. 98), significa o “*contínuo fluxo de ações/interações/emoções que ocorrem em resposta a um conjunto de circunstâncias, eventos ou situações que evoluem ao longo do tempo. Como se conceitua, ou como se descreve o processo é determinado pelo conteúdo dos dados e pela interpretação deles pelo pesquisador*”¹⁴.

Em sua forma tradicional, um processo pode ser descrito como algo incremental e linear, podendo ser definido em termos de fases. Entretanto, como ensinam Corbin & Strauss (2008), nem todos os processos seguem essa lógica, podendo ocorrer até mesmo de forma caótica em termos de encadeamento. As etapas ou fases de um processo podem se mover para frente e para trás, de forma circular, sobrepor-se umas as outras e ocorrer sem uma sequência lógica.

Assim, seguindo essa linha de raciocínio, e pelo que pude perceber nos dados, a categoria *aculturando o e-learning* é um intrincado processo que engloba um conjunto de subprocessos que corresponde às etapas pela qual a implementação do *e-learning* é trabalhada pelos gestores. Esses subprocessos não seguem uma lógica linear, podendo sofrer adaptações à medida que o gestor vai aprendendo e avaliando a situação, se adequando a ela de acordo com a leitura que faz do ambiente. Além do mais, eles não são mutuamente excludentes e o início de um não significa necessariamente que o outro tenha que ter sido previamente concluído. Assim, a minha análise dos dados me levou a dividir o processo *aculturando o e-learning* em três subprocessos (figura 19) que eu chamei de:

- *Convencendo e Preparando;*
- *Aprendendo e Experimentando; e*
- *Adaptando a Organização.*

Optei pela utilização do gerúndio, conforme sugere Charmaz (2006), pois a idéia é passar a sensação de fluidez e não de algo estático.

¹⁴ Tradução livre do autor.



Figura 19: O processo aculturando o e-learning.

Fatores influenciando o processo de aculturação do e-learning

Muitos fatores podem influenciar a como os gestores gerenciam o processo de aculturação. Somados as suas diferentes percepções, e às três propriedades da categoria **aculturando o e-learning**, outros fatores também foram identificados como influenciadores de suas ações, moderando, assim, as decisões tomadas. São fatores que influenciam a natureza e a extensão da aculturação, impactando como o processo é implementado, e, conseqüentemente, afetam o grau de disseminação da tecnologia no ambiente interno. Esses fatores provêm de condições contextuais do ambiente externo e do ambiente interno.

Com relação ao ambiente interno a *disponibilidade de recursos* e o *grau de apoio institucional* foram identificados como os dois elementos chaves moderadores do processo. Por exemplo, durante o processo de implementação para um projeto, a falta de apoio pode tornar o esforço gerencial do gestor mais penoso para conseguir a adesão da escola, influenciando a escolha das estratégias relacionadas ao convencimento interno para aceitar a tecnologia. Com um grau menor de convencimento, as chances da tecnologia se disseminar internamente ficam reduzidas. Outro aspecto encontrado nos dados relacionado a isso é que, mesmo nos casos em que a tecnologia já tenha alcançado um alto grau de disseminação interna, a diminuição do apoio interno tem conseqüências negativas, podendo reduzir a disseminação já obtida:

Institucionalizou, mas agora ele está andando para trás, por falta do apoio institucional, do investimento e da atualização de *softwares*; por falta de apoio político nesse processo aqui (...) eu sinto uma descontinuidade muito grande no processo como um todo. Assim, com

a saída do diretor deixou-se de ter o apoio político (Entrevistado J1{2}, 12:76; 12:82).

Outro exemplo mostra que em uma das escolas o *e-learning* foi implementado para atender a um projeto específico. A decisão partiu do nível de direção da escola, que escolheu as ações necessárias para atender ao projeto. Entretanto, a falta de apoio político impediu que a tecnologia se disseminasse internamente para outras áreas, como o uso no presencial, por exemplo. Desse modo, as estratégias do gestor foram moderadas por essa circunstância interna de pouco apoio institucional. Pode-se então inferir que suas ações tiveram que ser ajustadas para essa configuração ambiental, mesmo tendo o gestor uma percepção de que deveria ter-se atuado de forma mais agressiva. Como consequência, mesmo ele querendo um maior uso do *e-learning* na escola, não foi capaz de fazer as escolhas necessárias para que ocorresse uma disseminação maior internamente, exatamente por ser tolhido pela falta de apoio institucional:

Mas o fato é que **a escola não abraçou isso como uma causa nova** de fato que a escola ia levar isso a cabo. Se perdeu muito, na minha opinião, por falta de visão, de coragem de investir. A escola sempre foi muito resistente a modelos tecnológicos, apesar de ser uma escola que mexe com tecnologia. É uma coisa confusa, tem uma resistência (Entrevistado H1{7}, 8:68).

Assim o uso do *e-learning* ficou restrito ao escopo do projeto:

Não, não houve impacto nenhum. Novamente, aqui é um negócio à parte. Talvez se tivesse criado uma unidade, tivesse montado um *business* com aquilo, talvez poderia ter criado impacto. Mas na minha experiência não. Era um projeto *in company*, um projeto como outro qualquer que usava uma outra ferramenta (Entrevistado H1{7}, 8:72).

O que pude perceber é que, mesmo o projeto sendo tocado por alguém com algum poder decisão, como no caso o diretor da escola, a falta do apoio da instituição influenciou as escolhas das estratégias feitas por ele, influenciando no tipo de *e-learning* que se desenvolveu internamente.

Outro fator do contexto interno que modera as ações dos gestores é a disponibilidade de *recursos* internos. Por recursos entende-se todo e qualquer artifício disponível que a escola possui para o *e-learning*, tanto financeiro, quanto não financeiro. Assim, por exemplo, a presença de um grande número de pessoas no ambiente interno pode facilitar a decisão do gestor em buscar internamente a mão de obra que necessita para trabalhar o processo:

Um outro elemento muito importante aí foi ter a estrutura de pós-graduação. Uma maturidade dessa estrutura de pós-graduação e o tamanho dessa estrutura também foi fundamental. Porque nós

trabalhamos muito com a interação de todo mundo. Temos uma baita experiência nisso. Então a interação dos alunos de mestrado, a interação dos alunos de doutorado, com atividades até de graduação e iniciação científica, até de especialização *Latu Sensu* presencial, é muito grande. Então isso facilitou também muito. **Mas graças a Deus nós temos uma equipe muito grande de professores. Somos uma equipe de 60 professores.** (Entrevistado L1{6}, 13:35; 13:37).

Da mesma forma que a abundância de recursos pode acelerar o processo, a sua falta pode reduzir a velocidade como que ele ocorre, forçando o gestor, na sua percepção, a escolher as estratégias que se encaixam melhor com as condições ambientais internas, como no caso da escola que baseou a escolha do tipo de tecnologia a ser usada em sua capacidade e disponibilidade de recursos:

Por que o prof. H.e o prof. K. começaram com a plataforma? Porque **eles não tinham dinheiro para comprar uma teleconferência** (Entrevistado L1{6}, 14:64)

Nós ficamos 2, 3 anos sem propriamente evoluirmos muito, **nós não tínhamos muita receita** também para trabalharmos com técnicos na evolução da plataforma (Entrevistado G1{6}, 7:32).

Assim, a disponibilidade de recursos modera o tipo de ação tomada no processo de aculturação executado pelo gestor, bem como modera a velocidade com que o processo fluiu.

Já em relação às condições contextuais do ambiente externo, três fatores influenciam as estratégias dos gestores: o *ambiente regulatório*, o *ambiente tecnológico* e o *mercado*, já discutidos no início desse capítulo.

Escolas que entraram muito cedo no processo tinham que lidar com o problema da falta de recursos tecnológico, tendo muitas vezes que desenvolver sua própria plataforma:

Uma outra situação foi a questão de plataforma. Havia na época o TELEDUC, uma outra plataforma, mas não havia ainda uma oferta abundante de plataformas. **E aí decidimos que seria oportuno a gente investir em uma plataforma própria** (Entrevistado M1{6}, 14:80).

Estratégia que foi descontinuada posteriormente devido à limitação de recursos e ao aparecimento no ambiente externo de outras alternativas:

Olha, o que nós tivemos no final do ano passado foi um debate muito grande aqui na escola se valia a pena ou não continuar com a plataforma própria. Porque já estamos em 2009 e em 2009 **já tem plataformas no mercado suficientemente validadas**. Então nós tomamos a seguinte iniciativa: **nós não vamos mais investir nessa plataforma (...)** **Nós estamos com muita dificuldade de continuar financiando, é caro!** (Entrevistado M1{6}, 14:20; 14:21).

Em relação ao ambiente regulatório, um dos aspectos que pode afetar o processo de decisão do gestor está relacionado ao credenciamento obtido pela escola para o uso

da tecnologia para ofertar EAD. Assim, uma escola que realmente queira usá-las, mas está dependendo de credenciamento, pode escolher estratégias que permitam que o uso da tecnologia feito dentro do permitido pela legislação:

Embora nós já estejamos com credenciamento em andamento no MEC, mas estamos na fase final. Já veio a comissão, já nos aprovou, agora a gente está só aguardando a aprovação na reunião do conselho nacional de educação. Então a gente não pode fazer especialização a distância, só os 20%. **Então a gente usa às vezes mais como apoio presencial** nas pequenas atividades (Entrevistado E1{5}, 5:4; 5:5).

Desse modo, a ambiente regulatório acaba tendo influência nas ações dos gestores:

Então a legislação hoje ela é um nó. **Você tem que analisar, porque às vezes você vai, ela define até a velocidade do seu investimento.** Você tem que ver em que segmento que você realmente pode entrar e você pode atuar de maneira rápida. Porque você imagina só, você faz um investimento de 2, 3 milhões de dólares pra montar um curso de graduação, vamos supor. E você tem um problema aí de pólo... um processo desse de autorização pode demorar hoje 3 anos. E aí? Vai morrer? Entendeu? (Entrevistado F1{2}, 6:42).

E por fim o mercado define como o gestor escolhe as estratégias e serem seguidas. A leitura que ele faz do mercado alimenta a sua percepção que modera o tipo de ação que escolhe para a escola:

Nós estamos realmente querendo atender a uma demanda que hoje já existe e que tende a ser cada vez mais significativa. Então realmente é uma opção de mercado. Por outro lado, fazendo um contraponto, a escola sempre se caracterizou por estudar nos temos um órgão aqui chamado centro de desenvolvimento do ensino e aprendizado no momento do ensino e aprendizado, onde a gente sempre procurou atender a necessidade, antecipar a tendência de mercado. E nesse caso a gente acha que essa é uma área que simplesmente ainda está muito no começo, que vai ter muito que crescer e conseqüentemente dever merecer toda nossa atenção (...) **O motivador é estar no mercado, é oferecer aos alunos uma tecnologia de ponta. E não adianta nós querermos imaginar a velha escola porque hoje nós temos um novo aluno**, que é um indivíduo, um jovem ou uma moca, muito voltado pra essa tecnologia. Então não tem alternativa, se nós quisermos continuar players respeitáveis, temos que entender a linguagem do estudante. (Entrevistado B1{1}, 2:27; 2:28).

Essa postura proativa é contrastada pela postura reativa de um gestor de outra escola. Assim, diferentes estratégias podem ser tomadas diante de condições similares.

Isso reforça o fato de que é o significado que os gestores têm do fenômeno que modera suas ações:

A gente está esperando que apareça a 'noiva', ou seja, um projeto que possa refinar a reignição desse negócio, que é uma coisa que eu acredito (Entrevistado O1{3}, 16:5)

Deste modo, as decisões de ação dos gestores são influenciadas pelas condições existentes externamente e internamente e como são percebidas, definindo as estratégias de acordo com a leitura que fazem desses fatores e da percepção que cada um possui do *e-learning*.

Cada um dos subprocessos será discutido mais detalhadamente a seguir e agrupam as diversas pequenas estratégias que são executadas pelos gestores para lidar com a implementação. O resultado dessas ações se reflete nas propriedades da categoria **aculturando o e-learning**: *esforço de aprendizagem*, *esforço de catequização* e *grau de adaptação*. A figura 20 a seguir agrupa as estratégias relacionadas a cada um dos subprocessos identificados. A análise de todos os casos apontou grande variação entre as escolas sobre as escolhas e a aplicação dessas estratégias. O meu argumento é que a **forma de entrada** da escola no *e-learning* influencia o esforço interno empreendido de integração do *e-learning* no ambiente, refletindo nas escolhas das estratégias, com consequências no processo de implementação e na disseminação do *e-learning* na escola. Essa discussão se estenderá no capítulo cinco no processo de integração das categorias.

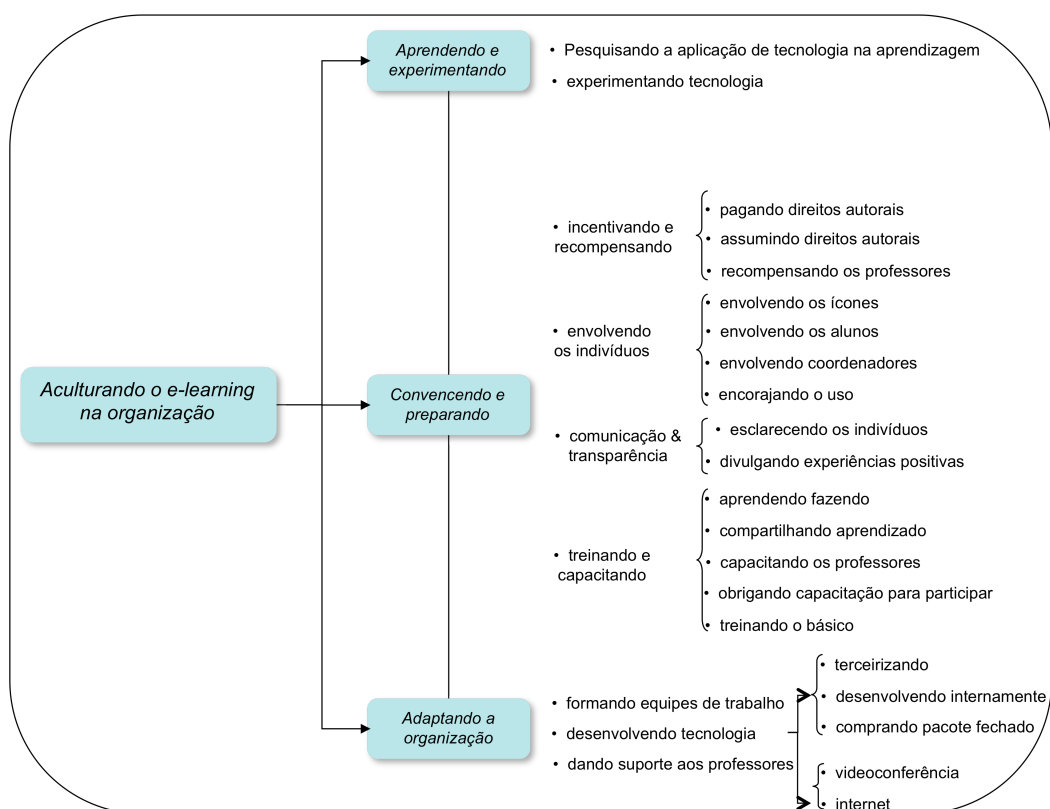


Figura 20: O processo de aculturação do *e-learning* e as estratégias envolvidas.

4.6.1. Aprendendo e experimentando

Aprendendo e experimentando pode ser considerada a primeira etapa do processo *aculturando o e-learning*. É o subprocesso que comporta o conjunto de atividades relacionadas a como o gestor define que ações devem ser tomadas para compreender o que significa o uso de tecnologias no processo de ensino. São ações no sentido de identificar que elementos são necessários ao processo de implementação e quais são os impactos no ambiente interno. Dentro desse subprocesso, o gestor busca compreender como é feita a transição para o ambiente virtual, quais as demandas que precisam ser atendidas e o que é preciso ser feito para se adaptar em termos de aprendizado ao nível organizacional. Essas ações podem ser agrupadas em dois grupos de estratégias: *pesquisando a aplicação de tecnologia* e *experimentando tecnologia na aprendizagem* (figura 21).

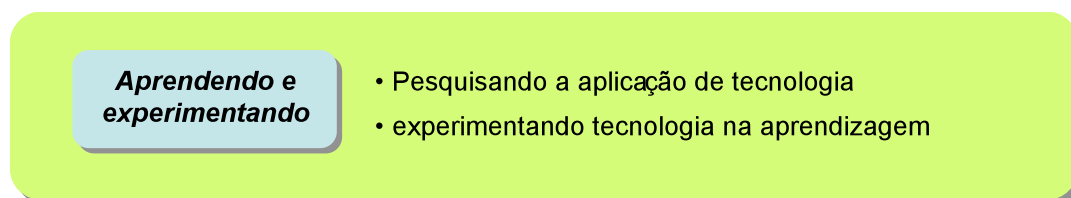


Figura 21: Estratégias para o subprocesso *aprendendo e experimentando*.

4.6.1.1. Pesquisando a aplicação de tecnologia

Pesquisando a aplicação de tecnologia são ações relacionadas à busca de conhecimento sobre o fenômeno. Não significa necessariamente pesquisa no sentido *stricto sensu* do termo, e sim no sentido amplo, ou seja, são ações relacionadas a como o gestor procura se preparar (ou preparar a escola) para conhecer acerca do fenômeno e as implicações relacionadas a ele, incluindo toda e qualquer tipo de medidas que executa para aprender sobre o fenômeno e o que está envolvido em um processo de implementação. Basicamente, devido ao desconhecimento existente e ao fato de ser algo relativamente recente, principalmente dentro das escolas de gestão no Brasil, os gestores vão buscar informações em locais com comprovada experiência:

E aí mais ou menos nessa época, eu fiz um projeto para se conhecer tudo que se usava de tecnologia nas universidades mais adiantadas e nas empresas mais adiantadas e, em 93, eu e mais o professor C. **visitamos mais de quarenta lugares no mundo que estavam usando tecnologia no aprendizado** (Entrevistado A1{1}, 1:147).

Nós estamos nesse campo há uns 10 anos, desde 1998. Inicialmente foi o professor F., **um colega meu, que foi designado para explorar o que estava ocorrendo no campo da Educação a Distância**. Foram ver, verificar, pesquisar diferentes experiências que estavam ocorrendo (Entrevistado G1{6}, 6:166).

Também adotam medidas com a finalidade de preparar internamente os indivíduos para lidar com o fenômeno, estimulando para que possam pesquisar sobre o assunto:

Comecei a estudar, meados de 2000, **eu qualifiquei** [foi uma pesquisa de doutorado] **e passei 1 mês e meio fora, pressionada pela escola** que queria que eu passasse um período fora estudando isso, na Open University, onde eu fiz todas as pesquisas (Entrevistado J1{1}, 12:32).

Em geral, são ações ligadas ao processo organizacional com o objetivo de que a escola possa se preparar e se capacitar para lidar como o *e-learning*.

4.6.1.2. Experimentando tecnologia na aprendizagem

Experimentando tecnologia na aprendizagem são ações relacionadas ao empenho da escola em aprender os reais impactos do uso das tecnologias no processo de ensino. Aqui já estou falando no uso da tecnologia no processo de ensino propriamente dito e não no processo de implementação. Pude perceber nos dados que essa ação é muito mais forte nas escolas com as características de uma entrada acadêmica:

Nós tínhamos 2 objetivos em mente: Um objetivo, que era até objeto do Centro, que era estar pesquisando as tecnologias de ponta, independente de usar ou não. **Estar atento a tudo novo que surge e ver se dá pra usar ou não, ou pelo menos conhecer suficiente para o caso de algum professor precisar usar, dar o apoio, e não o contrário, o de tentar 'vender' isso para o professor**. Você tem uma infinidade de oportunidades que você pode melhorar a sua capacidade de entrega de conhecimento, apoiado por tecnologia. E aí cada é cada um... não tem como você explicar ao cara como escrever um livro, não tem receita pra isso. Nosso objetivo é: **não deixar de poder usar a tecnologia como mecanismo para melhorar entrega de conhecimento** (Entrevistado A2{1}, 10:48; 10:67).

Existe uma grande variabilidade da extensão da experimentação da tecnologia no ensino com o objetivo de aprender os impactos associado ao seu uso. Essa extensão varia de um intenso desejo da escola em aprender sobre os impactos da tecnologia no ensino, o que a leva a um grande esforço de experimentação. Nessas escolas, há grande incentivo para que isso ocorra, trazendo como consequência uma maior capacitação interna em termos de aquisição de conhecimentos, o que se pode inferir que facilitaria o processo de disseminação interna. Por outro lado, algumas escolas usam pouco dessa

estratégia, o que dificulta a compreensão do que significa usar tecnologia no processo de ensino.

4.6.2. Convencendo e preparando

Convincendo e preparando é o principal subprocesso de **aculturando o e-learning**. Essa etapa do processo pode iniciar-se paralelamente à etapa anterior, ou ter seu início após a escola já ter obtido algum conhecimento em relação ao *e-learning*.

Uma vez que a incongruência sofre grande influência de fatores humanos (conforme caracterizei pelas propriedades *atitude* e *modelo mental*), é de se esperar que na descrição do processo pelos gestores seja encontrado um número muito grande de incidentes (citações) relacionados a ações ligadas a como convencer e preparar os indivíduos para lidar com a tecnologia. Dado o grande número de estratégias encontradas nesse subprocesso, elas foram reunidas em quatro subgrupos de acordo com características de similaridade entre elas. Esses subgrupos são: 1) *incentivando e recompensando*; 2) *envolvendo os indivíduos*; 3) *comunicação e transparência*; e 4) *treinando e capacitando*) (Figura 22).

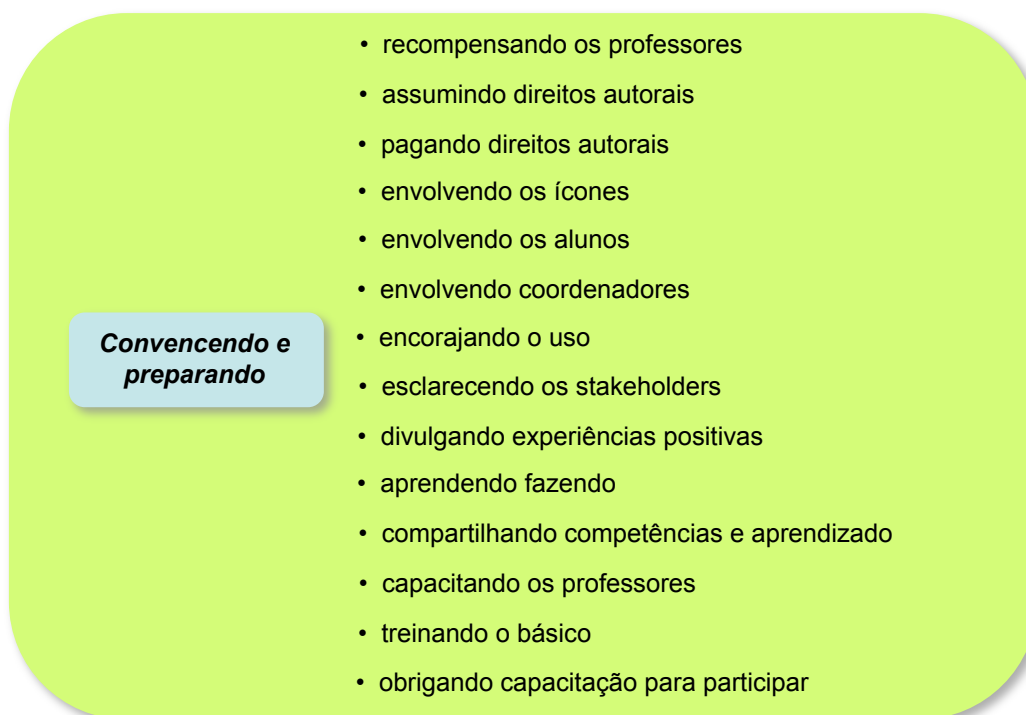


Figura 22: Estratégias para o subprocesso *convencendo e preparando*.

4.6.2.1. Incentivando e recompensando

Uma das questões mais controversas acerca da introdução da tecnologia no ambiente de ensino diz respeito às políticas de incentivos e recompensas usadas para estimular os indivíduos a participarem do processo, principalmente docentes. Esse tema não é novo e tem sido objeto de debate na literatura sobre a aceitação de tecnologia no processo de aprendizagem (CARLSON & REPMAN, 2002; DOOLEY, K. & MURPHREY, 2000; PARKER, 2003; ZAYIM *et al*, 2006). Isso envolve uma série de questões, desde como determinar critérios para calcular a carga de trabalho dentro de um ambiente virtual e a definição do nível de remuneração adequado, até questões relacionadas aos direitos autorais:

O trabalho não é cinco vezes mais, é 20, 30, 100 vezes mais. **Como é que fica isso? Isso tá muito nebuloso. Nos não temos modelo satisfatório para isso ainda. Eu experimentei vários e não estou satisfeito com nenhum ainda.** Por quê? É muito novo, você não sabe as conseqüências disso ainda. Eventualmente dar 1% de direito autoral pode representar 1000 vezes mais do que pagar antes. Em determinadas instituições fica impossível você pagar diferente (Entrevistado A1{1}, 1:111).

É, eu acho que é um ponto ainda difícil quando você vai montar um projeto, porque de um lado, na parte de desenvolvimento do conteúdo, **a gente sempre observa que gasta muito mais tempo que você planejou. E aí você planeja uma remuneração em cima daquilo e fica sempre aquém, pois o professor acaba se dedicando muito mais e precisa de mais esforço.** E acho que é a mesma coisa depois na operação do curso. Isso em geral, vejo em pesquisas, também de professores que falaram: *gastei três vezes mais tempo para conduzir essa disciplina a distância do que eu gasto no presencial* (Entrevistado E1{5}, 5:85).

Pude perceber uma grande incerteza sobre como lidar com essas indefinições. Entretanto, gestores que tem uma percepção da importância dessa questão adotam políticas mais agressivas para motivar a participação dos indivíduos. Uma das formas de fazer isso é *recompensando os professores* de alguma forma, não só em termos de remuneração pecuniária, mas qualquer outra forma de recompensa que possa ser percebida como motivadora pelo receptor:

A gente teve uma **política bastante agressiva de remuneração para professores** que se dispuseram a fazer objetos de aprendizado. Demos *royalties* perpétuo de direito autoral, que eu acho bastante agressiva e generosa e tive problemas seríssimos de poder aprovar isso na Fundação como um todo, mas eu dizia: não adianta, você vai dizer o que? Você vai querer o que? Que ele faça de graça, sem remuneração. Sem recompensa. Então você precisa **para atrair mais pessoas para isso, você precisa remunerar, precisa seduzir.** Até com recompensa financeira (Entrevistado A1{1}, 1:95).

Ainda dentro deste tópico, há o problema dos direitos autorais, em que dentro de um ambiente de tecnologia, gera um grau alto de incertezas sobre como proceder.

Tive problemas seríssimos que resolvi mais ou menos. Não estou satisfeito com o jeito que resolvi, mas precisava ter uma política oficial, pública, conhecida, consistente pra isso. Mas apanhei muito. Por quê? Por um lado você dá demais, por outro lado você dá de menos. E é complicado como é que você equilibra o direito autoral em ensino a distância. Muito complicado. E principalmente hoje com algumas coisas que são geração coletiva é mais complicado ainda (Entrevistado A1{1}, 1:102).

Nesse ponto, há duas situações contrastantes. Algumas escolas usam como estratégia uma postura de que o direito autoral é do professor, *pagando direito autoral*, sempre que se usa o conteúdo:

Demos royalties perpétuo de direito autoral, que eu acho bastante agressiva e generosa e tive problemas seríssimos de poder aprovar isso na Fundação como um todo, mas eu dizia: não adianta, você vai dizer o que? Você vai querer o que? Que ele faça de graça, sem remuneração. Sem recompensa. Então você precisa para atrair mais pessoas para isso, você precisa remunerar, precisa seduzir. Até com recompensa financeira (Entrevistado A1{1}, 1:95).

Enquanto outras optam por uma estratégia *assumindo o direito autoral*, adotando uma política de compra desses direitos do professor:

A questão dos direitos autorais é da escola. Esse é o acordo com todo mundo. Amanhã fulano quer sair, pode sair, **eu estou comprando dele o direito** (Entrevistado C1{4}, 3:108).

Toda essa ambiguidade mostra não haver ainda um modelo a seguir, sendo um ponto ainda sem solução definitiva e que parece afligir aos gestores, pois suscita muitas dúvidas, principalmente devido aos novos papéis que se espera que seja desempenhado pelos docentes, o que pode influenciar o processo, pelo menos na percepção dos envolvidos:

Se você tem um cara isolado fazendo uma coisa, ainda dá para você conversar, mas com todas as perguntas sem respostas que são as seguintes: *mas pôxa, o cara vai por conhecimento de matemática e conhecimento de matemática é conhecimento público. Não é conhecimento dele.* O que ele fez na realidade é perder o tempo dele para concretizar. Quanto é da instituição, quanto é dele é uma discussão sem fim. Tem desde os radicais que acham que é tudo da instituição. Que ela é que tá pagando por isso, e aí você remunera melhor a hora de quem tá fazendo isso e fica com o direito autoral todo para a instituição. E tem o outro lado. A instituição não tem nada a ver com isso. É como livro. O direito autoral é do autor e não da instituição que ele trabalha. Esse discurso é sem fim e tende a ficar cada vez mais complexo, quanto mais ousada a tecnologia. **E para mim esse é um dos fantasmas que está aí rondando pra diminuir a velocidade com que isso ocorre** (Entrevistado A1{1}, 1:100).

4.6.2.2. *Envolvendo os indivíduos*

Envolvendo os indivíduos são as ações adotadas para convencer as pessoas associadas ao processo a usarem as TIC's. São várias pequenas estratégias de envolvimento que no conjunto representam o esforço do gestor para convencer o maior número possível de indivíduos a fazer parte do processo. Entre as estratégias, as mais usuais identificadas nos dados foram:

Envolvendo os ícones da escola:

A segunda estratégia foi **pegar esses ícones e colocar como coordenadores a cada semestre**, que eram respeitados e tinham as suas lideranças dentro da congregação. Ai esses caras defendem a aprovação do curso dentro da congregação (Entrevistado F2{2}, 9:65).

Dessa forma, o uso de pessoas de visibilidade dentro da escola é uma forma de mandar uma mensagem para o resto da congregação de que há uma intenção séria da escola em relação à utilização das tecnologias, reduzindo a resistência interna.

Envolvendo os alunos

Eu **procurei naqueles alunos nossos, aqueles que eu considerava muito bons** e procurei especialmente aqueles que eu considero muito bons e que já fazem alguma coisa a distância em outra instituição. Com esses eu procurei conversar e montar, tirar daí lições para o treinamento dos outros (Entrevistado C1{4}, 3:63).

E ai quando você envolve o aluno, o aluno é fundamental, até no sentido de apoio, para trabalhar no projeto, porque o negócio é o seguinte: o aluno ele vai ter aula com o cara que não está e diz:

Aluno: Professor quando é que vai ter o seu curso online? É que eu estou ajudando o professor fulano de tal, no plantão, me convidaram para participar do projeto, eu ajudo para revisar os exercícios, um negócio legal.

Ai o professor diz:

Professor: Eeee.....Não... eeeee... estou vendo [meio sem saber como agir].

Porque ai o cara começa... **intimida ele no bom sentido**. Porque aluno é uma desgraça. Então isso faz, sob o ponto de vista de você fazer o projeto andar, eu acho que você tem que fazer a sinergia interna (Entrevistado F1{2}, 6:102).

Principalmente pela maior intimidade que supostamente o aluno teria com a tecnologia e à própria facilidade em lidar com o novo, o aluno pode exercer um papel chave, funcionando como um elemento de pressão interna para que o professor passe a usar as TIC's, facilitando a aceitação.

Envolvendo os coordenadores

Então eu **peguei o F. para ser o coordenador acadêmico do e-learning, que também era o coordenador da graduação presencial.** Ai eu estou mandando uma mensagem para o colegiado: *Olha, esse cara é o que responde pelo ENADE, pela graduação, por uma série de coisas. Você acha que ele vai querer se queimar nisso.* Então acho que essa é a primeira mensagem. Então eu estava respaldado (Entrevistado F2{2}, 9:64).

Coordenadores ocupam funções de responsabilidade e dessa forma também podem, mesmo dentro de um ambiente acadêmico, em que a tônica é a autonomia, pressionar para que os colegas possam adotar as tecnologias, funcionando como um elo entre os objetivos da escola com a tecnologia e a comunidade docente.

Encorajando o uso

Então por exemplo, no nosso curso de **graduação a gente tem procurado convencer determinados professores que tem determinados cursos onde esse tipo de ferramentas casa bem,** cursos onde tem discussões em grupo, cursos onde tem discussões de casos, cursos com jogos de empresas e etc a embutir um pouco mais os recursos de ensino a distância (Entrevistado A1{1}, 1:136).

E aí a gente optou por uma estratégia de adoção voluntária em que a gente colocava o *software*. **Estava lá e a gente fazia reuniões com cada equipe, mostrando: olha que interessante, agora você pode usar o portal, pode fazer isso, aquilo.** E aí alguns começaram adotar, outros simplesmente ainda não tinham uma equipe para fazer aquilo (Entrevistado E1{5}, 5:65).

Fundamentalmente, esse é um esforço diário do qual a escola se utiliza caso possua um objetivo firme de implementar a tecnologia. As mudanças que são exigidas demandam que a organização esteja constantemente adotando medidas de incentivo para que, ao longo do processo de implementação, consiga convencer os indivíduos a adotá-la.

4.6.2.3. Comunicação e transparência

Outro grupo de estratégias que emergiu nos dados é relacionado à comunicação que é feita dentro da escola e ao grau de transparência do processo. As estratégias usadas para *comunicação e transparências* traduzem a intenção do gestor para que o processo ocorra de forma clara, comunicando os objetivos para a comunidade interna. Assim, pode-se sugerir que estratégias relacionadas ao processo de comunicação e transparência como uma das formas de catequizar os envolvidos, deixando-os cientes do que as TIC's representam.

Essas estratégias podem ter um amplo alcance, onde o gestor procura fazer uma comunicação abrangente e bastante clara para todos, ou ser adotada de forma mais limitada. Nesse último caso, o envolvimento dos indivíduos com o processo pode se restringir, pois faltam-lhe elementos para julgar o que significa o processo e quais os objetivos organizacionais em relação ao *e-learning*.

Uma das formas de comunicação e transparência adotadas pelos gestores é *esclarecendo os indivíduos*:

É um embate constante, nada é tranquilo. **Estamos constantemente justificando**, fazendo avanços. Nada é propriamente tranquilo. Se isso não está tão tranquilo para nós, como isso vai estar na cabeça de diferentes professores de diferentes áreas, diferentes origens, muitas vezes nem tiveram contato com informática, com tecnologia. Então não é fácil você fazer com que uma equipe pense homogeneamente numa direção, a um certo ideal. **Isto envolve um trabalho constante, várias pequenas estratégias do cotidiano** (Entrevista G1{6}, 7:121).

Fiz um workshop interno para apresentar o projeto, dizer o que era, o que está acontecendo no mundo. Vamos fazer agora em fevereiro um workshop para apresentar as tecnologias, tudo que a gente prometeu lá trás. A gente está criando um comitê acadêmico, que deve se reunir de 4 em 4 meses para discutir o programa (Entrevista F2{8}, 9:74).

Outra estratégia de comunicação é a *divulgação de experiências positivas* obtidas pelo uso das TIC's:

Isso fez com que, uma vez que as **experiências foram sendo positivas**, com bom apoio tecnológico da equipe de administração, **os professores foram se convencendo** de que era um sistema viável de ser levado à frente (Entrevista G1{6}, 7:180).

4.6.2.4. *Treinando e capacitando*

Treinando e capacitando tem por objetivo preparar os indivíduos para usar as TIC's. Esses programas, voltados principalmente para professores (também deve se levar em consideração se há programas voltados para funcionários e alunos), englobam as estratégias ligadas a que tipo de programas de treinamento e capacitação é oferecido pela escola. Esses programas podem ter um escopo limitado, em que o objetivo se resume a preparar os envolvidos na utilização das ferramentas tecnológicas com um enfoque puramente instrumental. Nesse caso, *treinando o básico* é uma estratégia que demonstra uma percepção do gestor de que as habilidades que os indivíduos possuem do ambiente presencial é suficientes para atuarem o ambiente virtual:

Nós tivemos programa para os tutores de **treinamento curto da plataforma e algumas simulações**, assim bate papo pra ver o tempo, como a coisa funciona, mas foi muito pouco. Eu sei que tem outras escolas que fazem curso aí de dois, três meses, não é a nossa linha.

Nunca tivemos isso aqui com professores de dar alto treinamento pedagógico (Entrevistado C1{4}, 3:71).

Por outro lado, há escolhas por programas de capacitação que se preocupam não apenas em preparar os indivíduos para usar as ferramentas tecnológicas no sentido instrumental, mas também em prepará-los no aspecto pedagógico, buscando uma maior imersão nas diferenças entre os modelos presencial e virtual. Assim, *capacitando os professores* seria as estratégias adotadas para preparar o professor tanto em relação ao uso instrumental das ferramentas, quanto em relação aos aspectos pedagógicos envolvidos no ensino virtual:

Eu não quero ensinar a ele tecnologia. **Eu quero ensinar a ele metodologia. Como é que ele usa aquilo no processo de aprendizagem dele de forma e melhorar o curso.** Que tipo de atividade é mais indicada para determinado objetivo. **Meu objetivo não é ensinar a usar a ferramenta,** não quero um treinamento meramente instrumental, e sim que ele aprenda o processo. Instrumental, eu dou o suporte a ele. Quero ensinar o processo e em troca disso eu vou ganhando o conteúdo, porque eu vou ter graduação a distância aqui também. Eu preparo o meu corpo docente, eu ganho o cara e consequentemente a instituição se moderniza (Entrevistado F2{8}, 9:79).

Pude perceber que, no primeiro caso, a opção do gestor por seguir uma estratégia *treinando o básico*, uma vez ensinada a utilização das ferramentas, é deixado para o professor a definição das estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas. Nesse caso, o desconhecimento de técnicas e procedimentos de como se deve atuar em um ambiente virtual pode levá-lo a aplicar métodos semelhantes ao do ambiente presencial:

Os professores tinham muita dificuldade de entender o que era linguagem interativa. **Adotavam o mesmo sistema que era adotado em sala de aula.** Isso realmente dificultava para o aluno a distância entender e acompanhar as disciplinas (Entrevistado C1{4}, 4:119).

O que pode trazer frustração aos indivíduos ao usarem a tecnologia (tanto professores, quanto alunos), pois a inadequação da pedagogia do ensino tradicional para o ambiente virtual pode ser um dos motivos de insatisfação dos indivíduos ao usar o *e-learning*. Esse aspecto tem sido assunto de intensa discussão na literatura, em que há uma corrente¹⁵ que defende que essa prática pode reduzir a efetividade do *e-learning*, bem como reduzir a aceitação do modelo.

Por outro lado, no outro extremo, uma preparação mais extensa na qual a escolha das estratégias adotadas pelos gestores procura levar em conta não apenas a instrumentalização do uso das tecnologias, mas também o aprendizado de técnicas adequadas para atuar virtualmente. Pode-se inferir, então, que como resultado há nesse

¹⁵ Ver nota de rodapé 48 p. 156

contexto um aumento da percepção da efetividade do *e-learning*, podendo contribuir para a redução da incongruência com um todo.

E aí, o bacana desse projeto Pioneiros é que pela primeira vez a gente conseguiu bolar um *workshop* em que os professores participavam ativamente. Ele foi desenvolvido em pequenas etapas e o professor tinha lição de casa. E o objeto não era meramente colocar o conteúdo final na plataforma e sim repensar, refazer o desenho da sua disciplina. Tínhamos uma desenhista instrucional participando de todos os workshops, junto com outro técnico que ensinava o blackboard. Conforme ia-se desenvolvendo o curso, cada ponto era discutido e a desenhista ia moldando, de acordo com o objetivo da disciplina, como isso era colocado, porque as pessoas confundem objetivos com descrição (...) **Na avaliação final os professores adoraram. 93% concluíram o projeto, 7% é o professor que desistiu [por motivo de doença]; 70% se sentiram mais preparados para usar os recursos porque o curso não foi só de ensinar a usar a ferramenta, e sim focado em metodologia de ensino.** Eles entenderam que com isso podiam melhorar a forma de dar aula; 80% solicitaram mais workshops sobre metodologia de ensino e todos aprovaram o Blackboard (Entrevistado J1{1}, 12:63; 12:64).

Importante salientar que o programa de capacitação a ser proposto parte da percepção do gestor sobre o grau de capacitação necessária para o professor e os outros indivíduos. Por exemplo, se o gestor tiver a percepção de que a experiência da sala de aula do professor é suficiente para atuação no ambiente virtual, pode ter limitada a sua visão da importância de preparar esses professores em novas competências e habilidades, confiando que as habilidades de ensinar no presencial seriam adequadas, o que pode levar a uma maior dificuldade de adaptação do indivíduo ao uso da tecnologia:

O *e-learning* a gente começa em 2004, foi quando a gente começa o *e-learning*, que é usando o computador para todo o processo da educação. Então neste momento significa o seguinte: toda estrutura organizacional, o posicionamento do professor, ele deve mudar, **o que foi o grande problema que nós tivemos, porque tratamos de uma certa maneira o *e-learning* do ponto de vista dos professores, como se tivesse fazendo educação presencial** (Entrevistado D1{3}, 4:115).

Portanto, esse exemplo demonstra que a leitura do gestor sobre uma não necessidade de capacitação distorceu a sua percepção de que para usar a tecnologia era necessária uma recapacitação do usuário, pois uma habilidade de atuação no ensino tradicional não garante necessariamente sucesso no ambiente *online*. E como consequência, uma experiência mal sucedida pode dificultar a aceitação da tecnologia.

Outras estratégias relacionadas ao processo de capacitação e treinamento buscam aproveitar o conhecimento adquirido *compartilhando competências e aprendizado* adquiridos de experiências anteriores:

Depois qual é a preocupação que tivemos de início? Por exemplo, nós tínhamos uma equipe de tutores para a disciplina de Marketing. Como passar o aprendizado dessa equipe de tutores em marketing aos tutores de Finanças? O desafio foi como capitalizar o aprendizado, aprendendo e acumulando esse conhecimento e evitar que cada vez que tivéssemos uma disciplina nova, com equipe de tutores novos, porque tem algumas universidades que adotaram a mesma equipe de tutores; ela trabalha todas as disciplinas, nós não. Cada disciplina monta sua equipe de tutores, nós não. Pessoal de Marketing tem uma equipe de tutores de marketing e o Finanças tem a dele. Então com essa política de equipes distintas o que nós estamos interessados é em como capitalizar o conhecimento. O conhecimento dele das relações com os alunos, o conhecimento do aprendizado que se teve na solução de problemas, no uso das tecnologias, no trato com os alunos. Então o que começamos a fazer? Quase que um curso começou a se fazer antes de começar a próxima disciplina, nós fazíamos reuniões de interação entre os tutores antigos da disciplina anterior e os tutores da disciplina que vinham (Entrevistado M1{6}, 14:14).

Resumindo, o conjunto de estratégias para convencimento e preparação dos envolvidos para o uso das TIC's mostrou-se bastante variado dentro das escolas. Pude perceber que o grau com que são usadas influencia e processo e tem consequências na implementação e as escolhas das estratégias parecem estar associadas a forma com que a escola entra no *e-learning*. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo quanto irei fazer a integração das categorias.

4.6.3. Adaptando a organização

Por fim, o subprocesso *adaptando a organização* está relacionado a como a organização se reestrutura para o *e-learning*. Engloba o conjunto de ações e estratégias ligadas, principalmente, aos aspectos tecnológicos, à estrutura de suporte e apoio interno e a como define a forma de organizar o trabalho para o *e-learning*. As ações podem ser agrupadas em três grupos de estratégias: *formando equipes de trabalho*, *desenvolvendo tecnologia* e *dando suporte ao professor* (figura 23).

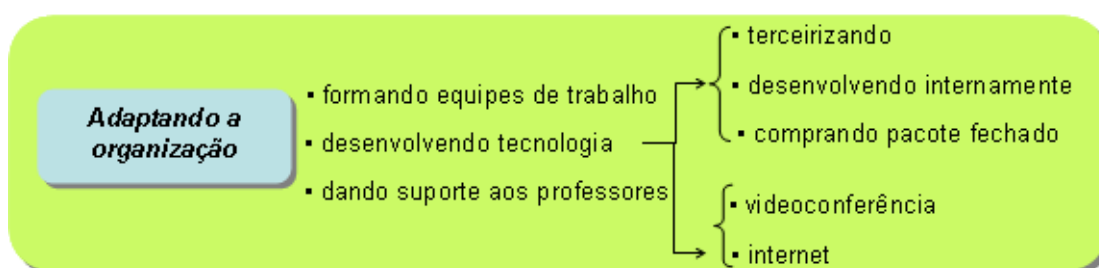


Figura 23: Estratégias para o subprocesso *adaptando a organização*.

4.6.3.1. Formando equipes de trabalho

Uma das estratégias usadas pelas escolas, principalmente quando usam a tecnologia para a EAD, é a formação de equipes de trabalho. O objetivo é decompor o processo de aprendizado e de produção de conteúdo, sendo que cada parte fica sob responsabilidade de um tipo de profissional. Essa prática segue a proposta do modelo industrial de Peters para a EAD. Na transição para o modelo virtual, há uma série de novos processos que dependem de novas competências e habilidades. Como, de forma geral, o professor não estaria apto a exercer todas as atividades, a formação de equipes é uma estratégia adotada por algumas escolas:

Então aí a gente descobriu que a gente precisava de pessoas para trabalhar junto com esses professores, que não entendessem nada do que eles faziam, mas que pudessem ajudar a estruturar a idéia. Porque a idéia estava lá, a competência estava lá. A forma como ela estava sendo apresentada é que era muito difícil de ser passada para frente na forma de mídia. E aí a gente começou a trabalhar com pessoas da área de linguagem, que não tem nada a ver com a escola de negócio (Entrevistado F1{2}, 6:113).

O curso do Banco do Brasil, que era um curso de pós, que **precisava organizar equipes de professores e que professores com respectivos tutores** fez com que os professores lentamente se envolvessem mais intensamente, como também são as respectivas equipes que eram equipes de tutores, mestrandos e doutorandos (Entrevistado G1{6}, 7:174).

Entretanto, nem todas as escolas usam dessa estratégia de decompor o trabalho do professor, utilizando os próprios professores como tutores:

Nós, como tínhamos o problema de desafiar, de manter a qualidade, o departamento, **a direção optou por manter professores já experientes e já com experiência em sala de aula. Então não eram tutores, eram professores** (Entrevistado D1{3}, 4:61).

A gente trabalhou muito, foi um trabalho muito legal. Essa foi a nossa primeira experiência, em que **eu estava como diretor da escola, mas também dei aula** (Entrevistado H1{7}, 8:75).

Contudo, no caso da escola optar por usar professores como tutores virtuais, isso pode resultar em um desconforto para o indivíduo caso ele não tenha as competências necessárias para atuar no ambiente *online*, o que pode contribuir para a manutenção de um grau alto de incongruência no ambiente interno.

4.6.3.2. Desenvolvendo tecnologia

Desenvolvendo a tecnologia são estratégias relacionadas à decisão da escola relativas às escolhas sobre o desenvolvimento da tecnologia para usar o *e-learning*. Pela própria indefinição e incertezas associadas aos rumos tecnológicos, ainda não está claro para os gestores qual a melhor decisão. Suas escolhas são influenciadas tanto por questões externas, como tipo de oportunidades e recursos existentes, quanto por fatores internos, como que competências internas existem e os objetivos em relação ao *e-learning*. Pude perceber três tendências: 1) *desenvolvendo as tecnologias internamente*, 2) *comprando pacote fechado* e 3) *terceirizando*.

Desenvolvendo as tecnologias internamente,

A análise do contexto externo apontou que as escolas que entraram no processo há mais tempo não dispunham de muitas opções no ambiente, o que as levava, em determinados casos, a decidir por desenvolver uma tecnologia própria:

Uma outra situação foi a questão de plataforma. Havia na época TELEDUC, uma outra plataforma, **mas não havia ainda uma oferta abundante de plataformas**. E aí tanto o prof. H., quanto o prof. K. entenderam que seria oportuno a gente investir em uma plataforma. Começou-se então a trabalhar numa plataforma muito rudimentar e de uma base para que os professores colocassem os materiais. Assim, isso foi devagarzinho se transformando numa base que permitiu que ao longo do tempo fossem inseridas novas possibilidades pedagógicas e tecnológicas (Entrevistado M1{6}, 14:3).

Como o ambiente tecnológico ainda era incipiente, eram poucas as alternativas a disposição dos gestores, o que os levava, muitas vezes, a ter que desenvolver a tecnologia necessária, mesmo não sendo esse o *core business* de uma escola de gestão.

Comprando pacote fechado

Outra opção era oposta a essa, ou seja, a compra de uma plataforma proprietária. Entretanto, o custo disso é alto, pois as licenças e suporte são caras, além da pouca mobilidade permitida à escola em termos de adaptação e flexibilidade:

O problema era o seguinte: Quando a gente tinha uma solução proprietária, **sempre que você precisava de alguma modificação o cara te bilhetava e você ainda tinha que se adequar ao modelo dele**, não ao que você

queria fazer. Então eu não tinha mobilidade. Tinha um recurso, mas preso a um modelo que eu não era o dono (Entrevistado F2{2}, 7:76).

Contudo, com o avanço da tecnologia, surgem novos recursos, como o *Moodle*, que é uma plataforma (LMS) de código livre e disponível para *download* gratuito. Assim, algumas escolas adotam uma posição intermediária: não desenvolvem a plataforma, mas apenas a estrutura interna para acomodar o *Moodle*:

E dentro desse processo o que se verificou foi que o *Webct*¹⁶ era um sistema muito amarrado, que não permitia realizar uma série de interações entre o professor e o aluno. **E resolveu-se então, por experiência de acompanhamento das novas tecnologias, adotar o Moodle** (Entrevistado D1{3}, 4:53).

Terceirizando

Uma outra alternativa que recentemente está surgindo com força é a possibilidade da escola terceirizar toda a parte de tecnologia. Isso é mais um recurso que existia de forma incipiente no mercado. Assim, ela se livra da questão relacionada ao gerenciamento de tecnologia, algo que não faz parte de seu *core business* para focar no processo de aprendizagem:

Então é diferente o *timing*. **Não existia uma solução e-college**¹⁷ na época que eu trabalhava na escola 2 [1998-2007], nem mesmo quando a gente migrou para o *Moodle* [2006-2007]. Estava começando a surgir (Entrevistado F2{2;8}, 9:29;9:30).

Por outro lado, se você cria um conceito de terceirização, você define um padrão de trabalho e você tem um gestor disso. Para o terceirizado, isso não é problema, pois ele tem escala e aloca os recursos dele de forma otimizada, pois sempre tem demanda. Como o negócio dele está mais focado, ele otimiza custo de outra forma que a gente não conseguiria. Então esse é um movimento [terceirização] que está acontecendo, mas lá trás não acontecia assim. **Aqui tem uma parte que a gente está fazendo diferente do que faz na escola 2 que é todo esse conceito de terceirização do uso de tecnologia**, o que me dá uma velocidade danada. Para você ter uma idéia, eu vou fazer em 6 meses o que eu levei 3 anos para fazer na outra escola (...) **Então, como gestor de uma business school, se der um pau na tecnologia eu não tenho que me preocupar com o suporte. Basta dar um telefonema que resolve.** (Entrevistado F2{8}, 9:20; 9:51; 9:58).

¹⁶ *Web-Ct* é um LMS proprietário de código fechado.

¹⁷ *E-college* é uma solução proprietária da Pearson Company que provê ao contratante a gestão do serviço relacionado ao aspecto tecnológico. Dessa forma, a escola não tem que se preocupar com a gestão da tecnologia, que fica a cargo do *e-college*, cabendo a ela concentrar-se em seu *core business* que é o processo de ensino-aprendizagem. Para maiores detalhes <http://www.ecollege.com/index.learn>. (Acessado em 18/03/2009).

Videoconferência vs. Internet

Outra estratégia observada em relação à tecnologia é a escolha do tipo de meio a ser usado para interagir com os alunos. Hoje está claro que a escolha deve recair pelo uso da internet. Entretanto, escolas que iniciaram o processo há mais de 10 anos, tinham que decidir entre a videoconferência, que apesar do custo alto, já tinha demonstrado sua efetividade:

Porque nessa época, em 99, a **videoconferência era um show de bola** porque você fazia a aula presencial a distância (Entrevistado F1{2}, 6:87).

Apostar na internet, em uma época em que a infraestrutura existente ainda não permitia que se pudesse avaliar o real potencial dessa tecnologia era uma decisão arriscada naquela época:

Aí a gente começou a olhar no mundo para ver o que estava acontecendo. Aí a gente começou a sacar que tinham projetos muito centrados no professor, projetos muito centrados em tecnologia, e projetos novos pensando num método que juntasse os dois primeiros. **E a gente apostou nesse aqui com a internet como drive** (...) A gente começou a enxergar que aquilo ia morrer [a videoconferência]. Por quê? Porque a internet tinha todas aquelas facilidades, era uma questão de infraestrutura. Não tinha banda, não sei o que lá, mas isso, o preço, a curva de preços, todos os indicadores, tem uma pesquisa do M., do A., falando sobre custo de tecnologia e tal, tudo mostrava uma curva em que os custos de tecnologia iam caindo e a acessibilidade ia crescendo. É o investimento em videoconferência era enorme. (Entrevistado F1{2}. 6:88; 6:192).

Apesar das TIC's terem avançado muito nos últimos 10-15 anos, com a internet se consolidando como tecnologia vencedora, pude perceber que, assim como a questão referente à remuneração as decisões em relação a tecnologia continuam sem modelos definidos. A escolha por que caminho seguir em relação às políticas sobre tecnologia ainda é um ponto obscuro entre as escolas e sem uma tendência muito clara, o que torna o processo de implementação difícil de ser gerenciado no que diz respeito ao aspecto tecnologia.

4.6.3.3. Dando suporte ao professor

E por fim, no processo de adaptação organizacional, o gestor precisa definir o nível de suporte que pretende dar aos usuários. Nesse sentido, precisa definir que tipo de estrutura irá criar para permitir que os indivíduos possam se desenvolver para usar as tecnologias. Algumas escolas não vão além de criar uma estrutura mínima para suporte,

enquanto outras, percebendo a necessidade de que as tecnologias causam um desconforto no ambiente, promovem estratégias agressivas nesse sentido:

Eu acho que o apoio estrutural da escola, nós temos um núcleo de apoio em serviços de informática já consolidados. Isso foi importante. Nós não entramos em aventura (...) Nós tínhamos uma equipe técnica e da plataforma que ajudava muito. Nós temos toda a parte de geração de vídeo. Esse pessoal do vídeo ajudava o professor na montagem do vídeo, como se postar, como falar, postura. O pessoal de informática ajudava a gente como acessar, como utilizar, como explorar a plataforma e assim por diante. Então houve um aprendizado, mas fazendo, experimentando (Entrevistado M1{6}, 14:17; 14:79).

Esse órgão que eu mencionei pra você de coordenador de ensino e aprendizagem que tem trabalhado com esses professores no sentido de abrir essa possibilidade a eles (...) **Aquilo que a gente pode fazer e que esteja em nossas mãos, que é o treinamento do professor, a adequabilidade do professor, isso a gente tá fazendo.** (Entrevistado B1{1}, 2:21; 2:22).

Todas essas ações estão ligadas a como o gestor percebe o *e-learning* em seu ambiente interno. A escolha e o grau de cada uma dessas medidas é resultado da leitura do ambiente interno feita por ele, atrelado aos objetivos que busca alcançar em relação ao uso das TIC's. No caso desta tese, as circunstâncias, eventos ou situações emergiram das condições contextuais em que se encontra a escola, e as ações/interações/emoções que são tomadas levam a consequências e resultados que, dentro do processo de implementação de tecnologia no ambiente, tem impacto na assimilação ou não do *e-learning* dentro da organização.

4.7. Sumário do capítulo

Este capítulo teve por objetivo descrever o processo de implementação do *e-learning* e apresentar os elementos que irão integrar a teoria substantiva a ser apresentada no próximo capítulo. É importante ressaltar que as impressões colocadas ao longo deste capítulo são a minha interpretação do significado que os gestores dão ao processo. Por ser uma pesquisa de cunho interpretativista, devo lembrar que essa não é a única realidade, mas sim uma forma de ver o fenômeno dentre várias realidades possíveis (GOULDING, 2002). Mas sempre tendo o cuidado de fundamentar cada elemento com os dados de forma que a interpretação se mantivesse fiel aos dados coletados.

A ênfase deste capítulo foi na parte descritiva da implementação, onde procurei identificar condições inerentes ao processo que afetavam a forma como a

implementação é processada. O uso das técnicas de análise da *Grounded Theory* me permitiu identificar cinco categorias e suas respectivas propriedades, fundamentadas empiricamente nos vozes do envolvidos, garantindo, assim, que a descrição do processo estivesse densamente fundamentada (*grounded*) neles.

A tabela 14 resume as categorias que emergiram dos dados com suas respectivas propriedades e variações dimensionais. No próximo capítulo prossigo com a integração dos elementos aqui identificados, propondo um modelo composto de um conjunto de proposições com o objetivo de formar uma teoria substantiva para explicar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão no Brasil sob o ponto de vista dos gestores.

<i>Categorias</i>	<i>Propriedades</i>	<i>Variação dimensional</i>
Incongruência	• Atitude • Modelo mental	Negativa ----- Positiva Inadequado ----- Adequado
Estrutura	• Operação • Grau de governança	Dependente ---- Independente Compartilhada -- Corporativa
Forma de entrada	• Origem do estímulo • Tamanho do primeiro projeto • Orientação da iniciativa	Interna ----- externa Pequeno ----- grande Pedagógica ----- mercado
Aculturando o <i>e-learning</i>	• Esforço de catequização • Esforço de aprendizagem • Grau de adaptação	Limitado ----- Amplo Limitado ----- Amplo Pouco ----- Muito
Assimilando o <i>e-learning</i>	• Uso no presencial • Grau sustentabilidade	Limitado ----- Amplo Baixo ----- Alto

Tabela 14: Os elementos constitutivos da teoria e suas respectivas propriedades.