

CAPÍTULO 5 – UMA TEORIA SUBSTANTIVA PARA O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO *E-LEARNING* NAS ESCOLAS DE GESTÃO: LIDANDO COM A INCONGRUÊNCIA - O PROCESSO DE ALINHAMENTO AMBIENTAL

There is nothing as practical as good theory. There is nothing as theoretical as good practice. (Kurt Lewin, citado em Fullan, 1982).

5.1. Introdução

Usando a *Grounded Theory* como estratégia de pesquisa, as cinco categorias identificadas no capítulo anterior que emergiram dos dados serão aqui rerepresentadas e integradas em forma de proposições relacionais com a finalidade de constituir uma teoria substantiva¹ da ação do gestor para explicar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão, completando, assim, o quarto objetivo intermediário desta tese para atingir o objetivo principal de propor uma teoria substantiva para explicar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão.

A identificação das categorias no capítulo anterior me fez inferir que a principal tarefa do gestor no processo de implementação é relacionada a como ele gerencia a incongruência causada pela introdução das TIC's no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a teoria substantiva *lidando com a incongruência no ambiente interno - o processo de alinhamento ambiental*² representa uma interpretação teórica que busca explicar a ação destes gestores para lidar com um problema em particular (CHARMAZ, 2006): a incongruência.

A forma de apresentação da teoria pode ser feita ou em forma de um discurso teórico ou em forma de proposições (GLASER & STRAUSS, 1967). Para esta tese optei pelo uso de proposições, por me sentir mais a vontade com essa forma de apresentação.

¹ Devo deixar claro aqui que não se deve confundir a proposta de uma teoria substantiva com o que se entende por teoria formal como é conhecida nas ciências em geral (ver seção 3.3).

² A inclusão do termo 'alinhamento' no nome da teoria é uma contribuição de um dos entrevistados que sugeriu que o papel do gestor é o de alinhar o ambiente interno. Esse '*feedback*' foi feito durante a validação do processo junto ao entrevistado para verificar se a descrição do processo fazia sentido para ele.

A relação entre as categorias

Corbin & Strauss (2008) se referem às proposições relacionais como caminhos de conectividade, definindo-os como uma complexa forma na qual micro e macro condições/consequências interagem para criar um contexto para a ação/interação dos participantes do processo. Contudo, é importante esclarecer o que significa para uma teoria substantiva a relação entre categorias e propriedades. A proposta de relação entre as categorias não deve ser entendida como uma relação de causa-efeito e sim como uma relação de associação entre conceitos que interagem entre si. A proposta de explicar um determinado processo para a *Grounded Theory* não tem a premissa de identificar situações determinísticas, em que na manifestação de determinadas condições ocorrerá determinado efeito. A explicação que se propõe aqui é no sentido de apresentar um quadro de referência da qual a ação do gestor possa ser compreendida dentro do contexto estudado e de acordo com as condições apresentadas. Assim a associação proposta entre categorias e propriedades tem por objetivo compreender de que forma o fenômeno ocorreu, sem ter a pretensão de apresentar um modelo determinístico do processo. Além do mais, conforme discutido na seção 3.2, está é apenas uma de muitas possíveis representações do fenômeno, sendo uma forma de se entender como o processo está ocorrendo até o momento dentro das escolas estudadas. Apesar dessa ressalva, a representação aqui fornecida não a afasta de servir como referência para que outras experiências não possam usar os resultados aqui apresentados como instrumento de auxílio para ajudar a seus processos particulares, mas tendo em mente que cada caso deve ser analisado a luz de suas condições contextuais.

A categoria central

Um importante aspecto para a construção da teoria é a identificação de uma categoria central nas quais todas as outras se relacionam. Essa é uma importante consideração no método da *Grounded Theory*. Essa categoria deve ser capaz de contar com grande parte das incidentes dos dados. No entanto, como o pesquisador define a categoria central depende fundamentalmente onde ele quer por ênfase durante o processo de análise. Enquanto que a categoria central e todos os outros conceitos emergiram diretamente dos dados, a construção da teoria não se faz sem uma boa dose de

criatividade do pesquisador e de sua interpretação do que está ocorrendo (ver anexo 11). Ao final, o que fica é uma construção teórica feita pelo analista com base em sua análise dos dados (CORBIN & STRAUSS, 2008).

5.2. A identificação da categoria central

A definição da categoria central não é um exercício simples e a sua escolha (ou identificação) pode ocorrer em qualquer fase do processo de análise. Bandeira-de-Mello (2002) identificou a categoria central de sua teoria sobre o processo de adaptação das pequenas construtoras de Florianópolis em ambientes turbulentos e com alta regulamentação governamental nas fases iniciais de sua investigação. Já Pryor (2005) trabalhou durante toda a sua análise da interação paciente-enfermeiro no processo de reabilitação com seis categorias até que na redação final de sua tese surgisse uma sétima categoria central que integrasse todas as outras.

Nesta tese, a minha escolha para categoria central ocorreu também ao final da redação das últimas notas de análises. A escolha recaiu sobre a categoria **incongruência**, pois ao analisar a relação entre todas as categorias identificadas, e à medida que a teoria foi sendo construída, esta pareceu ser a que mais se relacionava com as outras.

Pude perceber que o grau de incongruência estava associado à forma de entrada da escola no *e-learning*. Além do mais, todo o processo de aculturação do *e-learning* se mostrou associado a como o gestor percebia o conflito interno ocasionado pelas TIC's. Ficou evidente durante o processo de análise a sua preocupação sobre como gerenciar a tensão interna. Assim, à medida que o trabalho foi avançando, fui percebendo que o papel principal do gestor no processo era administrar esse conflito representado pela categoria incongruência:

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)

Eu acho que o principal papel do gestor é **costurar as participações, as adesões, neutralizar as críticas.** Tem gente que vai dizer que não vai dar certo, que não vai querer embarcar nessa (Entrevistado L2{6}, 13:1)

E por fim, pude perceber também que a redução da incongruência influenciava a disseminação do *e-learning* no ambiente interno da escola. Desse modo, a incongruência se mostrou adequada a se tornar a categoria central da teoria substantiva aqui proposta.

Assim, independente de todas as outras responsabilidades e atribuições do cargo, a atuação do gestor em um processo dessa natureza está prioritariamente ligado a como ele gerencia a aceitação da tecnologia pelos indivíduos. Dessa forma, associado à categoria central no processo, o seu papel no processo de implementação é definir que estratégias são adequadas para reduzir a sua percepção da incongruência existente no ambiente. Portanto, é uma teoria da ação do gestor para adaptar o ambiente com a finalidade de obter uma harmonização do uso da tecnologia no processo de ensino com as práticas presenciais existentes. O resultado dessa harmonização influencia a disseminação do *e-learning* no ambiente interno da escola.

5.3. A integração das categorias

As proposições relacionais a seguir indicam como as cinco categorias foram integradas para compor a teoria substantiva. Esses relacionamentos refletem a complexidade da explicação dada por Corbin & Strauss (2008) para os caminhos de conectividade, justificando como a integração das categorias para se tornar um ‘todo’ foi algo bastante desafiador neste estudo.

Durante a análise, diversas notas de análises, microanálises e *storylines* e esquemas (*network views*) foram escritos para facilitar o processo de integração das categorias. Mais especificamente, as *storylines* foram escritas para clarificar as idéias sobre as categorias e exercitar as relações entre elas. Por meio da interpretação dos dados e de um processo de dedução e validação de proposições, do qual Haig *apud* Bandeira-de-Mello (2002) denominou como inferencialismo explanatório abduutivo e auxiliado pela técnica de comparações constantes, quatro proposições relacionais básicas entre as categorias e uma variante (em que a relação é moderada pela categoria estrutura) são apresentadas:

- ⇒ Primeira relação: *A forma de entrada vs. incongruência*
 - Variante: *A forma de entrada (no modo mercantilista) vs. a incongruência é moderada pela estrutura*
- ⇒ Segunda relação: *A forma de entrada vs. Aculturando o e-learning*
- ⇒ Terceira relação: *Incongruência vs. Aculturando o e-learning*
- ⇒ Quarta relação: *A incongruência vs. Disseminando o e-learning*

Essas relações compõem o arcabouço teórico da área substantiva em questão, com a finalidade de explicar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão sob o ponto de vista do gestor. A figura 24 ilustra a relação entre as categorias para formar a teoria substantiva: *Lidando com a incongruência – o processo de alinhamento ambiental*. Em seguida descrevo qual a lógica da integração entre as categorias que me levaram a interpretar o processo conforme apresentado na esquema teórico a seguir, fundamentando nos incidentes dos dados.

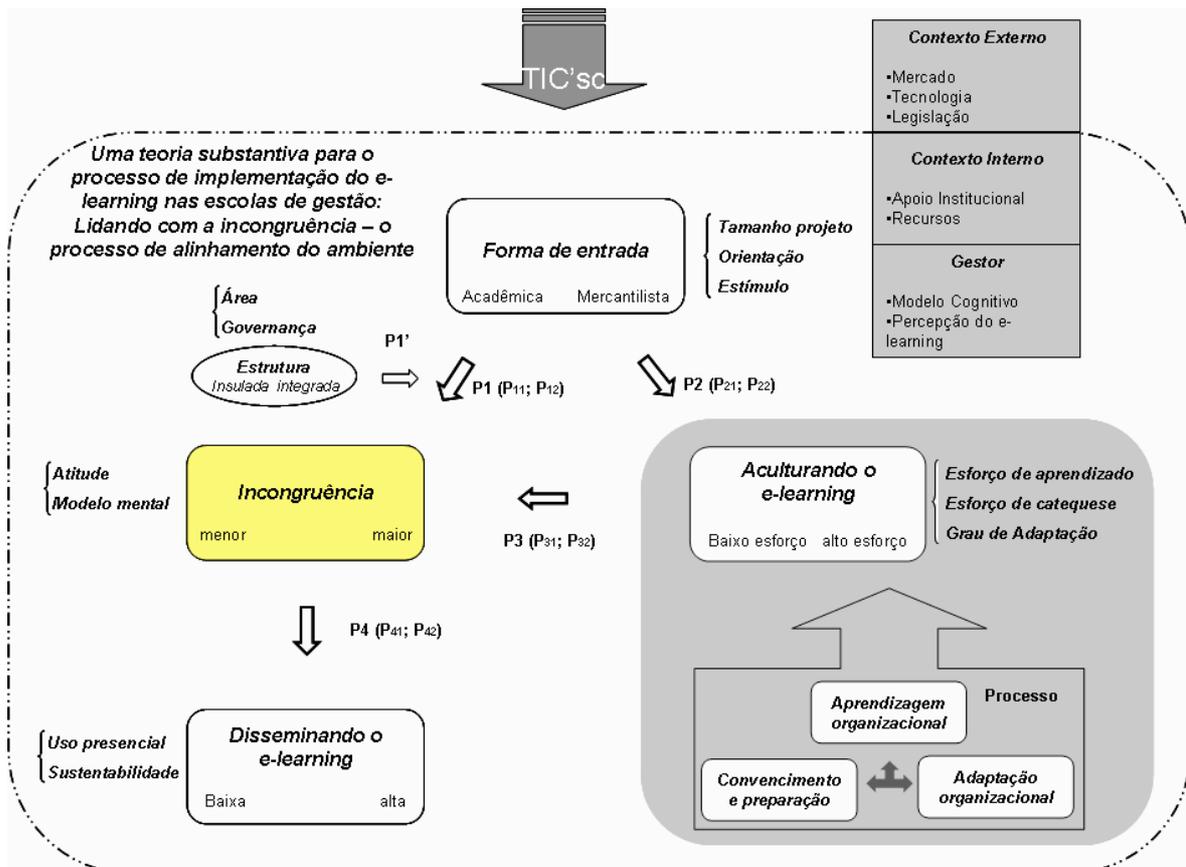


Figura 24: Modelo teórico proposto para o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão: *Lidando com a incongruência – o processo de alinhamento ambiental*.

5.3.1. A descrição do modelo

Quando as escolas entram em um processo de implementação do *e-learning*, elas possuem pouco conhecimento formal sobre os fatores e consequências relacionadas à utilização da tecnologia para esse fim e dos impactos que são causados no ambiente. Na ausência de um conhecimento sobre o fenômeno (ou sobre o que significa usar o *e-*

learning), as escolas³ iniciam o processo com base na leitura do ambiente, influenciadas pelos objetivos inicialmente pela qual entraram no processo. Essa percepção irá nortear a maneira pela qual os gestores tomarão suas decisões, moderado pelas condições do contexto interno e externo.

De maneira geral, há um consenso entre os gestores de que o processo de implementação envolve um alinhamento do ambiente interno, o que significa tanto uma adequação da infraestrutura interna, quanto uma preparação dos indivíduos para lidar com as demandas exigidas por um ambiente tecnológico. Apesar dos gestores compreenderem as necessidades de adaptação interna, diferentes percepções podem ser verificadas do mesmo fenômeno. Diferenças na forma de entrada da escola no *e-learning* sugerem essas diferenças na percepção de como cada gestor vê o processo. Assim, cada um forma uma expectativa própria sobre o que é o *e-learning* e de como deve ser usado na escola, refletindo em suas ações e em como o processo de implementação irá se desenvolver ao longo do tempo, afetando como o *e-learning* se dissemina internamente.

Nesse contexto, a *Grounded Theory* proposta para o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão deste estudo (figura 24) propõe que a **forma de entrada** com que a escola inicia o uso da tecnologia no ambiente interno influencia o grau de **incongruência** (proposição P1 – P₁₁; P₁₂). Ainda, o grau de **incongruência** associado à **forma de entrada** pode também ser moderado pela modelo de **estrutura** adotado quando a entrada é do tipo mercantilista (proposição P1' – P₁₂). A **forma de entrada** influencia as escolhas das ações necessárias para lidar com a desarmonia do ambiente, iniciando o processo **aculturando o e-learning** (proposição P2 – P₂₁; P₂₂). A desarmonia, representada pela **incongruência**, é então percebida pelo gestor que vai alinhando o ambiente por meio do processo **aculturando o e-learning** (proposição P3 – P₃₁; P₃₂) de acordo com a leitura que vai fazendo das condições ambientais. Como consequência de suas ações, o grau de **incongruência** vai sendo moderado durante o processo que, como consequência, influencia como vai se **disseminando o e-learning** internamente (proposição P4 – P₄₁; P₄₂), indicando a extensão com que a tecnologia vai sendo apropriada (ou não) pelos indivíduos como instrumento de apoio ao processo de ensino.

³ Personificadas na figura do gestor, pois é ele o responsável pela execução do processo.

5.3.1.1. A forma de entrada no e-learning e a incongruência

A forma de entrada da escola no *e-learning* é moldada por diferentes características como a *origem do estímulo*, o *tamanho do primeiro projeto* e a *orientação da iniciativa*. Basicamente, as escolas podem ser separadas em dois grupos opostos em um *continuum*: um tipo de entrada que, como característica central, tem uma percepção de que a tecnologia pode ser usada de forma positiva para alavancar o processo de ensino-aprendizagem, que eu chamei de *entrada acadêmica* e um outro tipo que eu chamei de *entrada mercantilista*, e tem como característica central uma orientação mercadológica ou de produto.

Na forma de entrada acadêmica, o uso do *e-learning* é motivado por uma *iniciativa interna* da escola. Pode partir de um indivíduo ou de um grupo reduzido de pessoas que defendem e iniciam o uso da tecnologia com a *finalidade de usá-lo como instrumento para alavancar o processo de ensino*. Em geral, são indivíduos que possuem algum grau de legitimidade interna dentro da organização, o que facilita a busca e a liberação dos recursos iniciais para o processo:

Isto faz mais de 10 anos e ai eu estava como um chapéu [aqui significa que ele gerenciava várias áreas ao mesmo tempo, ou seja tinha poder de decisão sobre diferentes matérias], **eu gerenciava o centro de tecnologia de informação aplicada** da escola (...) **E o objetivo sempre foi, de novo, de tecnologia para alavancar o ensino tradicional** (Entrevistado A1{1}, 1:1; 1:151).

Além do mais, por serem, em geral, *iniciativas de pequeno porte* e que nascem de forma subsidiária dentro da organização, seu uso inicial na escola não causa grandes repercussões nos indivíduos como um todo, pois não a afetam diretamente. Pode-se inferir, então, que o início das experiências de utilização da tecnologia internamente não acarreta como consequência grandes resistências internas⁴, pois os envolvidos ainda são poucos e os impactos no ambiente interno são pequenos:

Não reação adversa. Eu não senti gente contrária no sentido de achar que aquilo tudo era bobagem (...) **Eu não tive reação contrária, eu tive uma divisão de reações.** Bem, basicamente eu detectei uma reação negativa, não nos professores, mais em alguns stakeholders que questionavam que grandes projetos de educação a distância fracassaram e por ai vai (Entrevistado A2{1}, 10:21; 10:27; 10:62).

Além do mais, o fato de se iniciar com projetos pequenos, facilita que a adequação da infraestrutura interna para o uso da tecnologia possa ser feita de forma

⁴ O que não significa dizer que não há reações negativas.

mais gradual, provocando uma menor perturbação nos envolvidos e no ambiente interno de forma geral.

Já a entrada do tipo Mercantilista, inicia-se, em geral, de uma *solicitação externa*, sendo *projetos de médio-grande porte* e que possuem um *escopo mais direcionado ao mercado*. Em geral, nas escolas que seguem esse processo, a entrada é feita de forma abrupta, pois a pressão externa para que entregue uma solução de forma rápida força a escola a uma entrada mais acelerada e com reduzido tempo para planejamento. Além do mais, projetos de médio-grande porte tendem a causar maiores perturbações internas, exigindo maior esforço de adaptação:

Eu, como diretor, **parecia que tinha caído um edifício nas minhas costas, porque eu sabia que todo o processo tinha que ser modificado**. Desde decidir qual o sistema que a gente utilizaria, tecnologicamente falando, para esse *e-learning*, até preparar uma apostila que tivesse a qualidade do conteúdo de um livro texto. **E isso teria que ser feito em menos de dois meses**. Então basicamente nos teríamos até dezembro, com natal e ano novo, para realizar tudo isso aí. Então isso realmente foi um impasse para a diretoria, que teria que tomar as decisões (Entrevista D1{3}, 4:76).

Uma vez que nesse grupo de escolas não existe internamente indícios de uma preparação prévia para o *e-learning* na mesma forma encontrada nas escolas da entrada acadêmica:

Nós estamos começando na verdade. Nós tivemos 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** (Entrevistado C1{4}, 3:21).

Pode-se inferir que essa quase que total falta de competências e capacitação interna gera grandes inquietações, provocando fortes reações negativas, uma vez que esses projetos de estímulo externo, em geral, possuem tamanho maior, resultando em uma visibilidade mais ampla do *e-learning* dentro do ambiente interno em um primeiro momento, se comparado com a forma com que o outro grupo de escolas inicia o processo, exigindo, assim, grande esforço interno de adaptação e convencimento:

Bem, o primeiro impacto foi quando entramos nesse projeto **nós não conhecíamos nada**. Então o primeiro impacto foi: O que a gente faz? Como é que é isso? Que tipo de parceiro a gente tem que ter? O que a gente faz dentro, o que a gente faz fora? Quer dizer, quais são os processos envolvidos e quem é responsável por eles, se temos competência, se não temos, o que nós temos, quais são as opções de mercado? **O primeiro passo foi isso, avaliar realmente as competências. Quais as novas competências que isso envolve, e quem as tem**. Se nos temos condições de ter ou não ter. Isso foi um processo duro. 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. O impacto foi grande em termos de você entrar numa iniciativa meio no escuro (Entrevistado C1{4}, 3:28; 3:31; 3:35).

Dentro desse contexto, nesse grupo de escolas, a ausência de iniciativas relacionadas a uma preparação prévia para o *e-learning*, associada a um escopo de projeto direcionado à *business* contrasta com os valores e crenças de um ambiente acadêmico, limitando a percepção dentro do ambiente interno pela maioria das pessoas de que o uso de tecnologias possa trazer benefícios ao processo de ensino presencial existente. Dessa forma, a entrada do *e-learning* para essas escolas provoca um grande desbalanceamento no ambiente interno, pois, além de requerer da escola uma rápida adaptação de seus processos, precisa convencer e preparar de forma rápida os envolvidos para lidar com uma nova forma de ensinar diferente da qual estão todos acostumados.

Portanto, independente da forma de entrada da escola no *e-learning*, a introdução das TIC's implica na geração de um estado de tensão. Esse estado de tensão se traduz na **incongruência** no ambiente interno, podendo ocorrer em maior ou menor grau, sendo alimentada pela *atitude* das pessoas em relação à entrada da tecnologia e pelo grau de *adequação do modelo mental* dos indivíduos para o uso da tecnologia.

Nas escolas que entraram no *e-learning* pelo Tipo Acadêmico, o processo de transição de uso da tecnologia de um grupo reduzido para um grupo maior dentro da escola resulta em reações menores se comparado ao grupo das escolas da entrada na forma mercantilista. Como o processo inicia-se forma mais comedida, e à medida que a escola vai definindo o uso das tecnologias como objetivo, aliado ao fato da escola já ter acumulado previamente alguma experiência do uso das tecnologias, o grau de reações negativas é inferior:

Tipo Acadêmico

Sabe que **eu não sei se é reação negativa, vamos dizer dificuldade.** Como superou as primeiras dificuldades? (Entrevistado M1{6}, 14:55).

Tipo Mercantilista

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

A questão é você quebrar a resistência interna, que é muita, e numa escola de negócio, quanto mais prestígio ela tem, maior é essa resistência. Porque há um medo muito grande de banalizar e de cair numa vala comum à escola.

A minha experiência é que tinham 99% das pessoas no primeiro instante dizendo: *que aquilo era um erro, que a escola não podia participar daquilo, que isso seria o fim, que agora que iam destruir a escola, todo aquele negócio* (Entrevistado F1{2}, 6:74; 6:75).

Assim, a argumentação acima me leva a inferir que diferentes formas de entrada podem estar associadas a diferentes graus de incongruência, ou seja, a forma com que o *e-learning* é introduzido na escola estaria associada a diferentes características ou manifestações no ambiente interno, influenciando a variabilidade das propriedades da incongruência. Nesse sentido é feita a primeira proposição para a teoria (Figura 25):

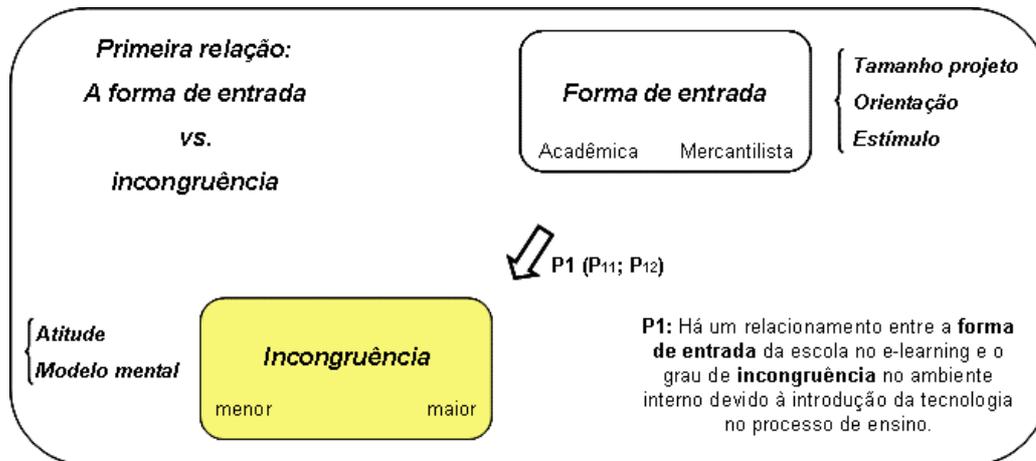


Figura 25: Primeira relação: A forma de entrada vs. a incongruência

P1: Há um relacionamento entre a **forma de entrada** da escola no e-learning e o grau de **incongruência** no ambiente interno devido à introdução do e-learning no processo de ensino.

P₁₁: Quando uma escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, com uma orientação pedagógica e com um projeto de pequeno porte há uma menor atitude negativa e uma menor inadequação do modelo mental.

P₁₂: Quando uma escola entra no e-learning devido à um estímulo externo, com uma orientação mercadológica e com um projeto de grande porte há uma maior atitude negativa e uma maior inadequação do modelo mental.

5.3.1.2. A moderação da estrutura

Uma variação da relação P1 entre a incongruência e forma de entrada pode ocorrer devido ao modelo de **estrutura** do *e-learning* adotado pela escola. Isso foi observado no caso de uma entrada na forma mercantilista.

A escola pode optar por um tipo de estrutura, adotando uma configuração organizacional em que o *e-learning* é uma atividade independente da escola. Ou optar por uma estrutura integrada à escola. Nesse caso, é como se o *e-learning* fosse um setor dentro da estrutura organizacional da escola. Duas características contribuem para definir o modelo de estrutura:

1) se o *e-learning* é operacionalmente *independente* ou *dependente* da escola. Se opera de forma *dependente*, seus processos se mesclam com os processos internos da escola. Nesse caso, se submete hierarquicamente ao comando de decisão interno da escola:

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).

Se opera de forma independente, é como se atuasse como uma unidade autônoma, ganhando mais poder de decisão:

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 (Entrevistado F2{2}, 9:145)

2) A segunda característica da categoria estrutura é o *grau de governança*. Assim, pode assumir um grau de governança que segue o modelo acadêmico de *governança compartilhada*, ou assumir uma *governança corporativa*.

Assim, e estrutura pode assumir uma forma entre dois extremos: em um extremo, em que *a governança é compartilhada* e a operação é dependente da escola tem-se uma *estrutura integrada*; no outro extremo encontra-se uma *estrutura insulada* que trabalha de forma independente da escola, assemelhando-se a uma unidade de negócio corporativo

Portanto, na relação entre incongruência e forma de entrada, quando a escola entra no *e-learning* no modo mercantilista, dependendo da estrutura que adota, o grau de incongruência interno pode ser menor comparativamente, caso o modelo de estrutura do *e-learning* seja insulado⁵. Isso se justifica, pois uma vez que o *e-learning* é desenvolvido externamente, os impactos causados no ambiente podem ser minimizados, pois não há uma necessidade de adaptação interna da escola para acomodar a tecnologia, o que, supõe-se, gera uma menor incongruência no ambiente:

No Rio criaram um modelo forte, focado no mercado, direcionado para fora que cresceu pra caramba, **mas não consegue 'fazer cosquinha'** dentro da estrutura (Entrevistado F1{2}, 6:190).

Essa não integração dos processos do *e-learning* dentro da organização tradicional contribui para que a incongruência nas escolas que entram no *e-learning* pelo modo mercantilista e que adotam uma estrutura insulada apresentem uma incongruência comparativamente menor em relação às escolas que entram na forma mercantilista, mas possuem uma estrutura integrada internamente em seus processos.

Entretanto, isso não significa que não possa ocorrer reações negativas internas na escola na entrada mercantilista de estrutura insulada. O que se espera é que sejam minimizadas pela forma de relacionamento entre a área e a escola.

Nós, no intuito de nos mantermos independente e efetivo, nos isolamos das escolas. A gente contratava as escolas, A gente contratava os professores da escola, eles davam o conteúdo, sendo remunerados por isso, Mas não fazíamos parte das escolas. Isso aí, olhando sob o aspecto de internalizar o ensino a distância, nós nunca tivemos esse objetivo (...) Assim, houve impacto na geração de receita e na educação executiva continuada. **Mas na graduação e no mestrado não.** (Entrevistado F1{2}, 6:187; 6:191).

Assim, uma entrada da escola no *e-learning* no modo mercantilista com uma estrutura insulada tem as reações internas minimizadas devido à distância que se impõe entre ambas as estruturas: o ambiente interno da escola e a área de *e-learning* propriamente dita.

Com relação ao tipo de entrada acadêmica, esse modelo de estrutura insulada não foi encontrado nos dados. Uma explicação poderia ser pelo fato de que se o objetivo é usar o *e-learning* como instrumento alavancador do processo de ensino-aprendizagem, uma estrutura insulada não faria sentido, pois afastaria o *e-learning* do ambiente

⁵ É importante deixar bem claro aqui que a análise é sob o ponto de vista da escola, e não da área de *e-learning*.

interno. Para facilitar que ocorra uma disseminação interna, caso seja esse o objetivo primário da escola, é importante que a estrutura esteja integrada na organização.

Toda essa argumentação sustenta a moderação da primeira proposição pela estrutura, justificando uma proposição alternativa para P1 (figura 26):

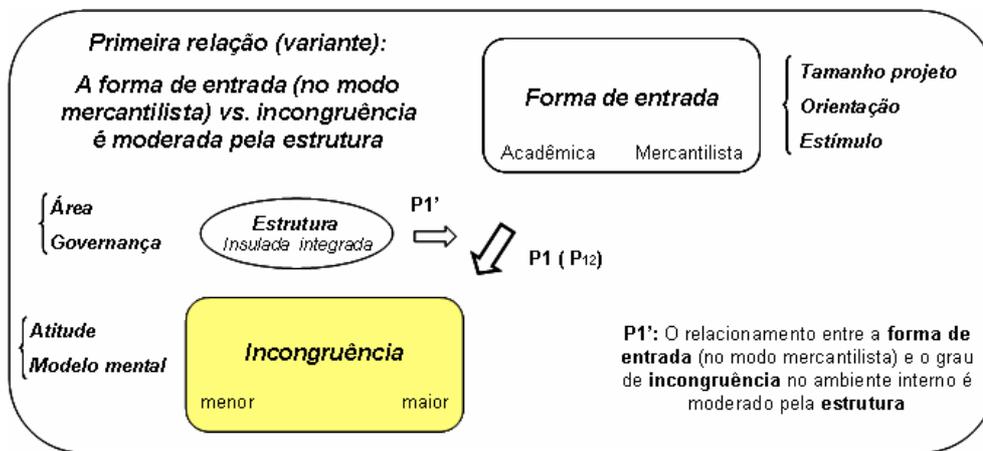


Figura 26: Variante da primeira relação moderada pela estrutura.

P1': O relacionamento entre a forma de entrada (no modo mercantilista) e o grau de incongruência no ambiente interno é moderado pela estrutura.

P₁₁': Não há associação quando a escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, uma orientação pedagógica e um projeto de pequeno porte e a incongruência no ambiente interno quando a operação é independente e a governança é corporativa.

P₁₂': Quando a escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, com uma orientação mercadológica e um projeto de médio-grande há uma menor atitude negativa e uma menor inadequação do modelo mental no ambiente interno quando a operação é independente e a governança é corporativa.

5.3.1.3. Aculturando o e-learning

Para os gestores, dentre as várias atribuições do cargo que precisam ser executadas, lidar com a incongruência interna é um desafio que requer o emprego de diversas estratégias com o objetivo de reduzi-la. Pode-se inferir que a extensão das medidas adotadas estaria associada à forma de entrada da escola no e-learning,

manifestando-se no conjunto de estratégias escolhidas que formam o processo **aculturando o e-learning**. Esse processo reflete o *esforço de aprendizado* da escola em adquirir conhecimentos sobre o fenômeno, o *esforço de catequização* para convencer e capacitar os indivíduos para usar a tecnologia e a *grau de adaptação* que é feito internamente para determinar a infraestrutura adequada ao uso da tecnologia e de suporte necessário para os usuários.

O esforço de aprendizagem

Nas escolas em que ocorre uma entrada na forma acadêmica, dado o ‘apetite’ em obter o ‘máximo’ de conhecimento sobre o fenômeno, há um grande esforço de aprendizagem para compreender os impactos causados pelo uso das TIC’s. Há investimento em formação de núcleos de pesquisas, visitas a organizações com experiências de sucesso no uso de tecnologia no processo de ensino, investimento na formação de mão-de-obra para que ‘aprendam’ o fenômeno, intensa experimentação de diversos tipos de tecnologia no processo de ensino, criando, assim, um embrião para que as TIC’s sejam percebidas como instrumento de valor para o processo de ensino:

E ai 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).

O conjunto dessas ações representa o *esforço de aprendizado* empregado pela escola para aprender sobre o uso da tecnologia. Ao contrário, nas escolas que entram na forma mercantilista, o esforço de aprendizagem se limita a aprender o suficiente para que possa atender ao projeto pela qual foi contratada, não havendo, assim, caracterizado um esforço maior em aprender sobre o fenômeno, se comparado ao grupo de escolas da entrada acadêmica. As ações de aprendizagem se resumem a buscar informações e conhecimento suficientes para que a escola possa implementar o *e-learning* de forma rápida e nos limites para atender ao cliente:

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).

Esse menor esforço limita internamente que o conhecimento adquirido no processo sobre o *e-learning* seja percebido como ferramenta de valor para o processo de ensino existente, restringindo o seu uso no ambiente interno da escola, pois o objetivo primário é o cliente e não o processo de ensino, limitando, assim, a disseminação interna:

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 (...) **Não, não houve impacto nenhum**. Novamente, aqui é um negócio à parte. Era um projeto *in company*, um projeto como outro qualquer que usava uma outra ferramenta (Entrevistado H1{7}, 8:68; 8:72).

O esforço de catequese

Outra propriedade do processo aculturando o *e-learning* é o *esforço de catequese* empregado pela escola. Ao introduzir a tecnologia no ambiente, uma das formas de reduzir a incongruência é o trabalho que o gestor faz para adequar o modelo mental dos indivíduos para usar a tecnologia para que passem a ter uma atitude positiva em relação e ela. Como consequência dessas ações, há uma redução da incongruência, resultando em uma melhor harmonização ambiental para o uso da tecnologia.

Nas escolas que entram na forma acadêmica há uma percepção maior da importância do convencimento e da necessidade de capacitação para que os indivíduos se sintam mais aptos a aceitar o uso da tecnologia. Assim, empregam um grande esforço de catequese: Há intenso programa de treinamento e capacitação, tanto em relação ao uso instrumental da tecnologia, quanto ao aprendizado do processo pedagógico para o ambiente virtual; Empregam estratégias de divulgação das experiências positivas para convencer os céticos da viabilidade das TIC's como instrumento de apoio ao ensino; Usam estratégias de recompensa; Estão constantemente esclarecendo e envolvendo pessoas chaves no processo para passar mensagens positivas:

Então tínhamos essa catequização. E eu acho que ainda continua até hoje, que nós temos que ainda esclarecer muita gente que não sabe as diferenças entre internet, *learning space*, *learning objects*, e infraestrutura de gestão de classes (Entrevistado A2{1}, 10:46)

O Pioneiros II introduz de bacana a mudança, a percepção do professor, **a mudança no projeto pedagógico** dele. É o repensar na sua disciplina. Com as tecnologias, quais as ferramentas que eu posso associar ao seu aprendizado, para tornar mais fácil o aprendizado do aluno. Aí o professor pára e pensa (Entrevistado J1{1}, 12:55)

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 (Entrevistado G1{6}, 7:180)

Já nas escolas do grupo mercantilista, com o objetivo limitado a atender a solicitação externa, há uma limitação na percepção do uso do *e-learning* como instrumento de valor para o processo de ensino, pois o *e-learning* é visto como uma oportunidade de negócio e não como instrumento de apoio ao ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, há um menor esforço de catequese empregado, pois não há a intenção de que o processo de aprendizagem existente precise mudar. Como o foco se concentra em atender o cliente, não há uma grande preocupação interna de convencimento e capacitação no mesmo nível das escolas do grupo acadêmico.

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).

Assim, o conjunto de estratégias que representam o esforço de catequese nessas escolas agrupa um número menor de ações se comparado ao grupo anterior, tendo como consequência uma maior dificuldade em reduzir a incongruência interna.

O grau de adaptação

Por fim, a última propriedade do processo aculturando o *e-learning*, o *grau de adaptação*, representa como o gestor busca uma adequação do ambiente em termos estruturais, principalmente no que diz respeito à estrutura de suporte e apoio interno. A entrada das TIC's no ambiente da escola exige a existência de uma infraestrutura própria, pois o uso de tecnologia demanda mudanças nos processos vigentes e que se estabeleça uma estrutura de apoio para que os indivíduos possam se sentir seguros para usarem a tecnologia. Os objetivos e a percepção dos gestores sobre o uso do *e-learning* atuam como definidor do tipo de infraestrutura que é implantado internamente. Como os indivíduos usuários da tecnologia são influenciados pela percepção que formam dessa infraestrutura, e essa percepção influencia suas reações, o grau de adaptação escolhido pelo gestor acaba afetando, ao longo do processo, o comportamento dos indivíduos, moderando, assim, o grau de incongruência interna do ambiente.

Nas escolas que entram na forma acadêmica a preocupação com o uso da tecnologia como instrumento de apoio ao processo de ensino funciona como elemento

motivador para que se desenvolva uma percepção de que o uso das tecnologias requer que a infraestrutura interna seja modificada para que os indivíduos, principalmente professores, tenham o suporte necessário para se sentirem confortáveis e seguros no das TIC's:

Eu continuo acreditando que você vai pegar um professor, vai ensinar uma tecnologia para ele que muda a cada dois anos, ele não vai usar a tecnologia. Ela não é o fim. Ela é um meio. **E então, eu acredito que você tenha que ter um suporte tecnológico para os professores** (Entrevistado F2{9}, 9:49).

Assim, essa percepção, se traduzida em ações efetivas, tem maiores chances de que o gestor execute um maior grau de adaptação para construir uma infraestrutura percebida como adequada, contribuindo para uma redução da incongruência.

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).

Já nas escolas do grupo mercantilista, apesar de existir uma adaptação interna, pois não se faz *e-learning* sem que exista no ambiente interno uma infraestrutura para o uso da tecnologia, a adequação do ambiente para suporte e apoio ao professor é mais focada na parte instrumental do uso da tecnologia, contribuindo para que a resistência interna se perpetue, pois o professor não percebe que o *e-learning* possa melhorar o processo de ensino a que está acostumado.

Assim, enquanto que o foco central das escolas que entram na forma acadêmica é usar o *e-learning* como instrumento alavancador do processo de ensino, nas escolas da entrada mercantilista o foco primário é atender ao mercado.

No primeiro caso há uma maior percepção de que a tecnologia pode ser usada de forma positiva para alavancar o processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção, uma vez assumida no nível diretivo da escola, tornar-se parte de seus objetivos que direciona esforços para que as ações tomadas sejam com o intuito de integrar o *e-learning* ao ambiente de ensino, a fim de usá-lo como ferramenta para melhorar os atuais processos de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo primário é criar ambientes de aprendizagem melhores. E o esforço empregado ajuda a reduzir a incongruência interna.

Já no segundo caso, há a percepção de que o *e-learning* é um produto. Nesse contexto, dada a uma limitada capacidade de perceber o *e-learning* como um instrumento de apoio ao processo de ensino, a posição da escola em relação ao *e-learning* se concentra a apenas vê-lo como mais um item em seu portfólio de ofertas, o que direciona as ações internas nesse sentido. Como consequência, há uma maior dificuldade em reduzir a incongruência interna, levando-a a uma maior dificuldade em se desenvolver uma percepção de que o uso de tecnologias pode beneficiar o processo de ensino existente da escola, o que faz com que o uso do *e-learning* fique restrito ao escopo do(s) projeto(s) pela(s) qual(is) foi contratado.

Portanto, no relacionamento entre a incongruência e o processo de aculturação, a extensão dessas estratégias afeta diretamente a atitude e o modelo mental dos indivíduos. A capacitação, juntamente com o esclarecimento das pessoas, e todas as outras ações relacionadas ao esforço de catequização, o aprendizado organizacional e a adaptação interna contribuem para que os indivíduos possam se adequar ao uso das TIC's. Desse modo, um maior esforço de aculturação pode estar associado à diminuição da incongruência no ambiente, ou seja, as escolas que empregam um maior esforço nesse sentido têm maiores possibilidades de diminuir a incongruência interna ao longo do tempo:

Na avaliação final **os professores adoraram**. 93% concluíram o projeto [curso de treinamento], 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}, 12:64).

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 quê? 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).

Toda a argumentação acima leva às duas próximas proposições para a teoria, em que se relaciona a *forma de entrada* com o processo *aculturando o e-learning* (Figura 27) e deste com a *incongruência* (Figura 28). Assim:

Segunda relação: A forma de entrada vs. Aculturando o e-learning

P2: Há um relacionamento entre a **forma de entrada** da escola no e-learning e o processo **aculturando o e-learning** na escola

P₂₁: Quando uma escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, com uma orientação pedagógica e com um projeto de pequeno porte há o emprego de um maior esforço de catequese, um maior esforço de aprendizado e um maior grau de adaptação no ambiente interno.

P₂₂: Quando uma escola entra no e-learning devido a um estímulo externo, com uma orientação mercadológica e com um projeto de médio-grande porte há um emprego de um menor esforço de catequese, um menor esforço de aprendizado e um menor grau de adaptação no ambiente interno.

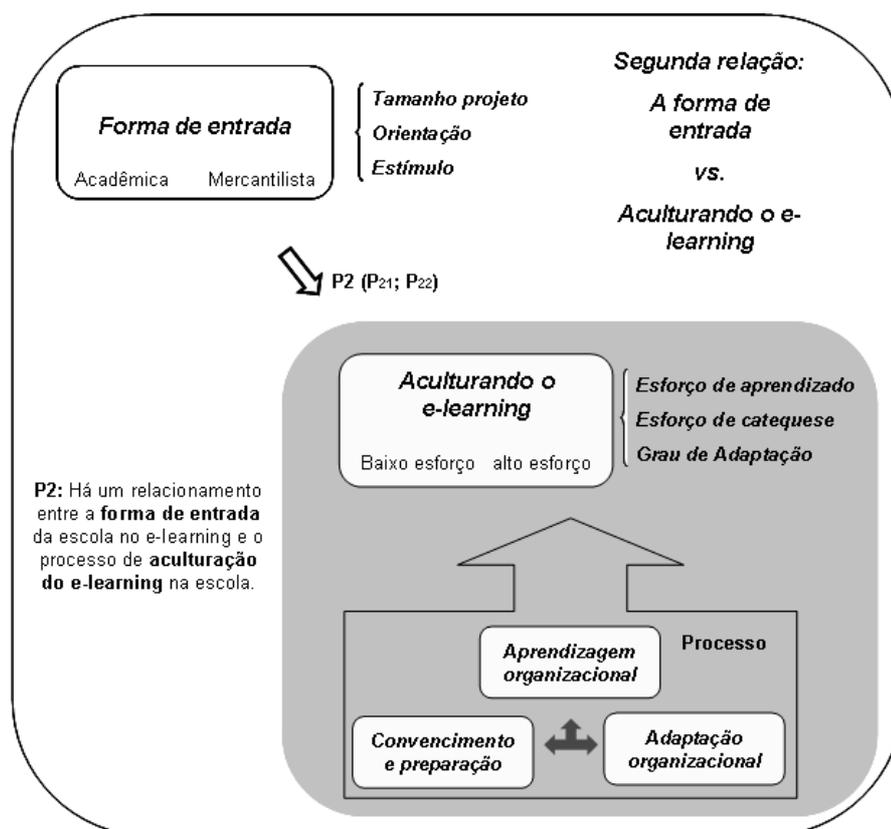


Figura 27: Segunda relação: A forma de entrada vs. aculturando o e-learning

Terceira relação: Incongruência vs. Aculturando o e-learning

P3: Há um relacionamento entre o processo **aculturando o e-learning** e a **incongruência** no ambiente interno

P₃₁: Quando a escola emprega um maior esforço de catequese, um maior esforço de aprendizado e um maior grau de adaptação há uma maior redução da atitude negativa e uma maior adequação do modelo mental.

P₃₂: Quando a escola emprega um menor esforço de catequese, um menor esforço de aprendizado e um menor grau de adaptação há uma menor redução da atitude negativa e a uma menor adequação do modelo mental.

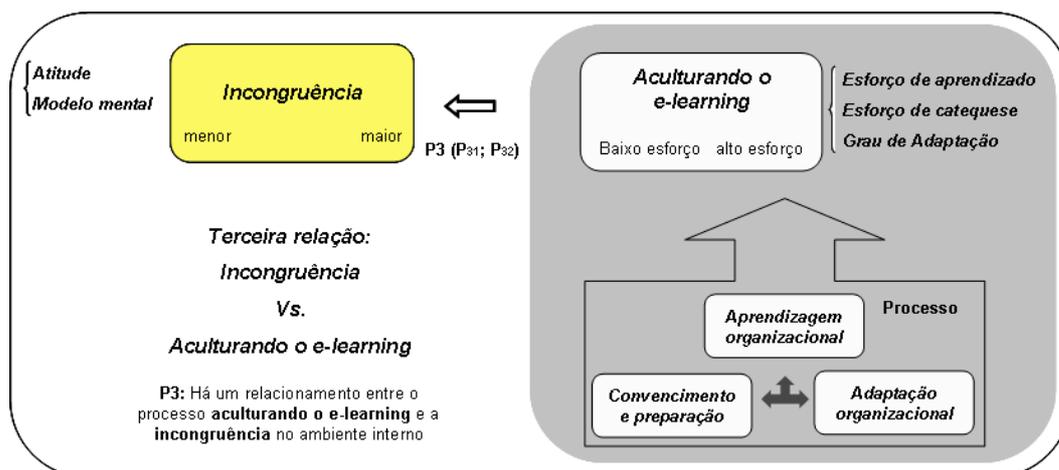


Figura 28: Terceira relação: a *incongruência vs. aculturando o e-learning*

5.3.1.4. A estrutura insulada e o processo de aculturação.

Antes de passar para a última proposição, há que se abrir um parêntese para compreender como ocorre a relação do modelo de **estrutura** e o processo **aculturando o e-learning**. O objetivo dessa tese é compreender o processo de implementação do **e-learning** dentro das escolas de gestão. Conforme sugerido pela proposição P1', ocorre uma moderação da incongruência nos casos de entrada mercantilista quando a estrutura é insulada, sugerindo uma incongruência menor dentro do ambiente interno da escola (figura 26, p. 201). Por outro lado, a proposição P₂₂ sugere um menor esforço de aculturação nas escolas de entrada mercantilista. Entretanto, isso não quer dizer que, no

caso de uma entrada mercantilista com estrutura insulada, não existam esforços da área de *e-learning* para se preparar. O que ocorre é que a preparação não é direcionada para a escola, ou seja, por nascer como uma operação em que seu *core business* é o *e-learning*, todo o processo de aprendizagem, capacitação e organização é muito intenso, exatamente para estar preparada para atender bem ao mercado, o que não significa dizer que essa capacitação seja necessariamente assimilada pela escola:

Olha, se você ver hoje o que você tem que fazer para trabalhar como um tutor aqui, são raras as universidades que exigem de um indivíduo para dar aula, em qualquer nível, o que ela exige. **Ela exige prova de conhecimento, treinamento didático, treinamento metodológico, passa por uma banca** (Entrevistado F1{2}, 6:97).

Eu nos meus dez anos de como diretor, quando saí de lá, deixei um manual de processo, não que eu que tenha feito, mas que idealizei de ser feito, com todos os processos, de construção de conteúdo, otimização de conteúdo, revisão de linguagem, gerência de projetos, de emissão de planos, emissão da carreira, todos os processos estão mapeados lá. São mapeados e são revistos. A cada dois anos a gente revê tudo, contrata consultoria, faz treinamento interno, discute, revisa. Ninguém muda nada sem mudar o processo (Entrevistado F1{2}, 6:118).

O que pude perceber é que essa experiência com o *e-learning* em particular não se reverteu em benefícios para a escola em si no sentido de transferência desse conhecimento adquirido para o seu ambiente interno. O benefício se resumia a incentivos materiais e financeiros:

O nosso papel era claro para toda a instituição: o resultado financeiro se reverte em benefício para toda a escola. Então o cara estava melhorando a sala de aula dele, viajando em pesquisa, nós éramos acionistas desse processo (Entrevistado F2{2}, 9:61).

Mas não em incentivar a disseminação interna:

Nós nunca instigamos isso [uma disseminação do *e-learning* dentro da escola] como meta, porque tínhamos outros objetivos. Os professores da escola falavam:

Nós fazemos os cursos ai para vocês, mas não vem aqui me criar trabalho.

Ou seja, não existia essa estratégia por parte da área, nem houve nenhuma adesão (Entrevistado F2{2}, 9:60).

O que justifica um baixo esforço **da escola** no processo *aculturando o e-learning*. Assim, a proposição P₂₂ é válida independente da estrutura. Como o foco do *e-learning* nunca foi promover essa aculturação internamente, conseqüentemente, dentro do ambiente da escola, quase não se percebe movimentos de aculturação decorrentes de iniciativas da área de *e-learning*. Assim, para que possa ocorrer uma aculturação, a iniciativa deve partir da direção da escola, que pode se associar a área para trabalharem

de forma coordenada as estratégias necessárias para facilitar a assimilação do *e-learning* dentro do ambiente interno da escola.

5.3.1.5. Disseminando o *e-learning*

À medida que escola vai aprendendo sobre o uso da tecnologia, uma das maneiras de analisar os resultados da implementação é observando como as TIC's são apropriadas internamente. Dessa maneira, a categoria **disseminando o *e-learning*** dentro da organização é uma maneira de avaliar as consequência do processo de implementação. E uma forma de se observar o processo é verificando como a tecnologia vai sendo internalizada no processo de ensino da escola.

Nem sempre a disseminação interna pode ser o objetivo primário da escola, como no caso de implementar o *e-learning* para atender a uma solicitação de mercado. Entretanto, a verificação de como o *e-learning* vai se internalizando na escola pode ser utilizada para analisar como o processo evolui ao longo do tempo, relacionando a ação do gestor para lidar com a *incongruência* por meio do processo *aculturando o e-learning*, e quais as consequência que isso acarreta para a organização. Assim, o grau de disseminação do *e-learning* é uma consequência do resultado das ações/interações que ocorrem ao longo do processo. Não é uma medida de sucesso ou não, mais sim uma constatação de como o processo de implementação pode evoluir dentro da escola.

O grau de disseminação indica a extensão interna da utilização das TIC's em seu ambiente de ensino e como o processo se mantém ao longo do tempo. Portanto, as duas propriedades que indicam como o *e-learning* possa estar se difundindo na escola é a *sustentabilidade* do processo e o grau de *uso no presencial*.

Para que o *e-learning* possa se disseminar dentro do ambiente interno é necessário que a escola esteja usando o *e-learning* por um período suficientemente longo para que haja assimilação por parte dos indivíduos, pois é necessário tempo suficiente para que as pessoas possam mudar seu comportamento e a escola possa se adaptar internamente. Nos processos que se sustentam ao longo do tempo há uma maior chance de que haja maior assimilação pelos indivíduos:

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 quê? 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).

Não tem muito a fazer, você tem que dar tempo para que as pessoas se adaptem. É evidente que uma parcela dessa adaptação está sob o seu controle, mas não é por inteiro (Entrevistado I1{1}, 11:36).

Assim, a sustentabilidade é a primeira verificação de que o processo de implementação gera um projeto sustentável de uso do *e-learning* internamente. Quanto mais tempo o projeto se sustenta, maior a possibilidade de que a tecnologia seja aceita. Entretanto, somente a sustentabilidade interna não garante a disseminação, pois essa pode estar ocorrendo há muito tempo, mas pode efetivamente não estar havendo uma internalização do *e-learning* na escola, sendo usado apenas para os projetos externos. Assim, é necessário verificar a segunda característica relacionada à disseminando o *e-learning*: o grau de uso no presencial.

O grau de uso do *e-learning* como instrumento de apoio pelos professores no ambiente presencial é um indicativo que evidencia até que ponto o processo de implementação pode estar tendo como consequência uma aceitação interna.

Nas escolas da entrada acadêmica, a introdução do *e-learning* no ambiente é feita com a preocupação inicial de que usar tecnologia pode servir como instrumento alavancador do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, toda a ação do gestor é em direção a facilitar para que os indivíduos possam ter essa percepção do uso das tecnologias como instrumento de apoio, o que facilitaria a sua adoção no processo de ensino.

Então, justamente, eu estava preocupado em **não usar o ensino a distância como mecanismo para ganhar dinheiro.** Eu queria internalizar mais tecnologia de educação em outros programas (...) Nosso objetivo é: **não deixar de poder usar a tecnologia como mecanismo para melhorar entrega de conhecimento.** (Entrevistado A2{1}, 10:64; 10:81).

À medida que as experiências e o acúmulo de conhecimentos adquiridos pela escola criam condições iniciais mínimas para que ela possa expandir o uso do *e-learning* em seus processos, planta-se internamente uma semente para que se desenvolva uma percepção interna de que usar tecnologia no ensino pode ser benéfico ao processo de aprendizagem, o que sugere uma redução da incongruência. Nesse sentido é de se supor que internamente haja um ambiente propício para a disseminação da tecnologia. Como consequência, há um crescimento interno de aceitação das TIC's como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem:

Nós entendemos que a chegada da educação a distância tem movimentado nossos professores, em termos de preparação e atualização dos seus materiais, de postura. Então **esse aprendizado está indo para o mestrado, para a pós-graduação; está tendo conseqüências na forma de se dar aula, de se preparar material. Tem conseqüências pedagógicas** (Entrevistado M1{6}, 14:123).

Portanto, a ação do gestor no processo aculturando o *e-learning* ajuda a reduzir a incongruência e, conseqüentemente, cria condições para uma maior aceitação pelos professores:

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).

Por outro lado nas escolas da entrada mercantilista, uma vez que as ações são voltadas para o mercado, o foco não é o processo de ensino em si, mas o cliente. As ações executadas pelos gestores são guiadas por esse objetivo. Como conseqüência, há uma maior dificuldade em se desenvolver internamente uma percepção de que o uso de tecnologias pode beneficiar o processo de ensino existente, o que faz com que o uso do *e-learning* fique restrito ao escopo do projeto pela qual foi contratado. Dada a essa limitada capacidade de perceber a tecnologia como um instrumento de apoio ao processo de ensino, o posicionamento da escola em relação ao *e-learning* se concentra a apenas vê-lo como mais um produto em seu portfólio de ofertas.

Aí é onde eu vejo a maior relação. **E a relação aí é desenvolvimento de produtos.** Eu acho que você com o *e-learning* pode criar esse tipo de *blended-produto*, *blended approach*, então **o que a gente quer são produtos mais eficazes**, aonde naquela parte do conteúdo que fica melhor a distância, coloca-se a distância. Se aquela parte se ajustar mais no presencial, fica no presencial. Você pode criar modelos novos, digamos, aonde você expanda pra mercados maiores que o mercado local. Fica uma parte do tempo a distância, pra manter o contato, e encontros presenciais em determinados módulos. Então **é só isso aí que eu estou vendo, não vou além disso** (Entrevistado C1{4}, 3:126).

Dessa forma, as ações não são estimuladoras de uso interno, que, quando ocorrem, é uma deliberação isolada de professores que percebem na tecnologia uma forma de melhorarem suas aulas. Nesse caso, o uso é uma decisão que fica restrita à esfera do professor. Portanto, há uma maior dificuldade em se desenvolver, no conjunto da escola, a percepção de que o uso de tecnologias pode beneficiar o processo de

ensino. Consequentemente, essa forma de perceber o *e-learning* inibe⁶ para que haja incentivo ou a motivação por parte da escola em executar ações que estimulem que a tecnologia seja estendida como instrumento alavancador do processo de ensino.

Não, não houve impacto nenhum [no processo de ensino vigente]. Novamente, aqui é um negócio à parte. Talvez se tivesse criado uma unidade, 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).

Por fim, isso acarreta uma não utilização, ou no máximo uma subutilização do *e-learning* como ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, pois esse não é o foco primário de uso. Se eventualmente isso ocorre, é uma consequência secundária da adoção do *e-learning*, e não um objetivo previamente estabelecido.

O ponto central argumentado aqui é que, por não haver movimentos com o objetivo de se compreender o que significa usar tecnologia como ferramenta para o processo de ensino, não há dentro da escola uma percepção muito clara de que seu uso traga benefícios aos processos de ensino-aprendizagem existentes. Pelo contrário, a tecnologia dentro do ambiente interno é olhada com descrédito e preconceito pelos indivíduos de forma geral:

Agora, tem essas resistências que são culturais. É um problema cultural sério. **Um descrédito grande**, um desconhecimento e educação, se você pensar bem é isso: cuspe e giz. Você tem um quadro negro lá, entra em sala de aula, os alunos estão aí. Então essa relação é difícil de ser quebrada, de ser alterada. Precisa de gente com outra cabeça, que não é o povo que está aí (Entrevistado H1{7}, 8:38).

O que acaba por manter um alto grau de incongruência no ambiente, dificultando a disseminação do *e-learning* internamente. Assim, essa argumentação leva à quarta e última proposição para a teoria (figura 29):

P4: Há um relacionamento entre a *incongruência* no ambiente interno e a *disseminação do e-learning* na escola.

⁶ Essa argumentação não que dizer que a escola não possa mudar a sua forma de perceber o *e-learning* ao longo do processo, nem que existam preocupações pedagógicas envolvidas. Apenas estou colocando que uma visão mais voltada para *business* pode ofuscar uma percepção de que o *e-learning* também pode ajudar a alavancar os processos de ensino-aprendizagem existentes na escola. Assim, dado as condições do ambiente e uma mudança de percepção da escola pode fazer como que o foco de uso do *e-learning* passe para uma perspectiva mais pedagógica, o que poderá redirecionar as estratégias para lidar com o fenômeno no sentido de integrá-lo ao ambiente.

P₄₁: Quando ocorre uma redução da atitude negativa e uma maior adequação do modelo mental há uma maior chance de utilização do e-learning no ambiente presencial e uma maior sustentabilidade do processo.

P₄₂: Quando não ocorre uma redução da atitude negativa e uma não há uma adequação do modelo mental há uma menor chance de utilização do e-learning no ambiente presencial e maior dificuldade de sustentabilidade do processo.

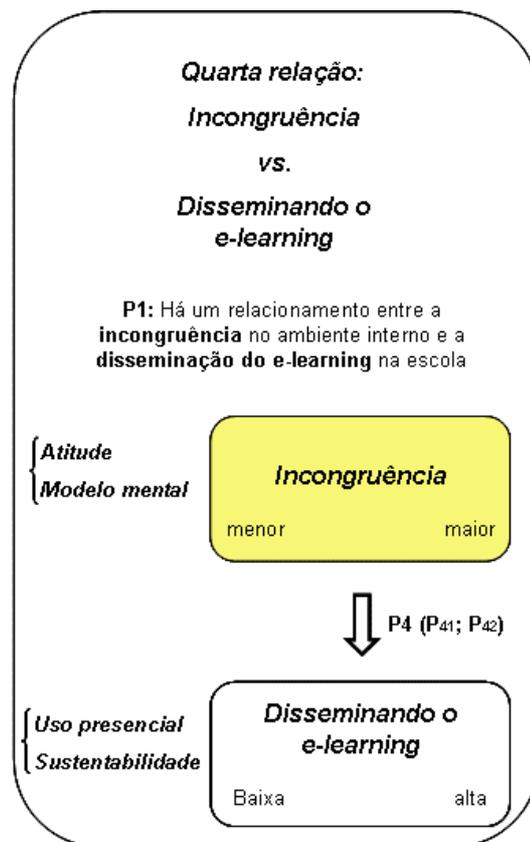


Figura 29: Quarta relação: a incongruência vs. disseminando o e-learning

Encerra-se aqui a integração das categorias para formar a teoria substantiva do processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão: *lidando com a incongruência – o processo de alinhamento ambiental*.

Em seguida, para aumentar a qualidade da teoria proposta aqui apresentada, a mesma será aplicada a quatro escolas individualmente com a finalidade de verificar se a teoria é adequada aos casos estudados.

5.4. Verificação empírica da teoria

Esta seção tem por objetivo testar a validade da teoria substantiva proposta, analisando a sua aplicabilidade dentro dos casos escolhidos. Conforme ensinam Corbin & Strauss (2008, p.113), uma das técnicas de validação da teoria é retornando aos dados para verificar se a teoria que foi construída em cima da massa de dados é aplicável aos casos individualmente. Assim, escolhi casos da amostra - duas escolas com entrada acadêmica e duas com entrada mercantilista (uma com estrutura insulada e outra com estrutura integrada) - para verificar a validade das proposições que formam o arcabouço teórico para o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão: *Lidando com a incongruência – o processo de alinhamento ambiental*.

A escolha recaiu nas escolas com mais tempo de implementação. Busquei também experiências ricas em incidentes para verificar a variabilidade implícita nas propriedades. A principal finalidade dessa verificação é testar se a associação proposta pelas proposições relacionais entre as categorias e suas propriedades pode ser encontrada para cada caso em particular. Ao fundamentar empiricamente nos dados essa verificação, procurei, na medida do possível, pegar citações de diferentes pessoas que participaram do processo, para reduzir a possibilidade de que a verificação ficasse enviesada, além de permitir que se formasse um quadro mais coerente com a realidade de cada escola, conferindo, assim, maior credibilidade à validação.

As escolas escolhidas para verificação foram:

- ⇒ Escola {1}: entrada acadêmica – Privada
- ⇒ Escola {2}: entrada mercantilista – estrutura insulada - Privada
- ⇒ Escola {3}: entrada mercantilista – estrutura integrada – Privada
- ⇒ Escola {6}: entrada acadêmica – Pública

Ao final da análise dessas quatro escolas, apresento a tabela 15 com as sete escolas e as características de entrada de cada uma delas e a situação do *e-learning* dentro do ambiente da escola.

Escola {1}

Relembrando a descrição da seção 4.3, a escola {1} é uma escola particular localizada na cidade de São Paulo e iniciou seu processo de implementação no início da década de 90. Devido às suas características foi classificada no grupo das escolas de entrada na forma acadêmica (ver tabela 15, p. 229) Inicia com projetos de pequeno porte, estímulo interno e com uma orientação pedagógica:

Eu comecei a pegar, 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 (Entrevistado A1{1}, 1:167).

O nosso foco sempre foi tentar entender como é que a gente poderia **usar tecnologia para ajudar no ensino tradicional** (Entrevistado A2{1}, 9:122).

De acordo com P₁₁ derivada da proposição relacional entre a forma de entrada e a incongruência:

P₁₁: Quando uma escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, com uma orientação pedagógica e com um projeto de pequeno porte há uma menor reação atitude negativa e uma menor inadequação do modelo mental.

as características de entrada da escola {1} sugerem que o nível de incongruência manifestado no ambiente interno seja menor se comparado a uma entrada mercantilista, ou seja, há a suposição de que o grau de incongruência interna no caso de uma entrada acadêmica seja menor⁷. A verificação dos dados indica que essa proposição pode ser confirmada no discurso do gestor da escola {1} no incidente em que descreve sua percepção das reações dos indivíduos, apontando que essas, de forma geral, principalmente de professores (que são os principais agentes da mudança), não são percebidas de forma muito negativa (o que não significa dizer que não existam):

Bem, basicamente **eu detectei uma reação negativa, não nos professores**, mas como disse, em alguns *stakeholders*, que questionavam que grandes projetos de educação a distância fracassaram e por ai vai. Esses *stakeholders* temiam que íamos transformar nossos cursos em um grande programa de educação a distância, (...) então, **professores, não lembro de**

⁷ Precisa ficar claro aqui que toda a análise é feita em termos de comparação entre dois grupos distintos. Um grupo que entra na forma acadêmica e outro que entra na forma mercantilista. Então, quando eu falo que algo é ‘menor’ ou ‘maior’ estou me referindo a uma comparação entre os dois grupos estudados.

ter chegado nada ofensivo. Agora, alguns stakeholders questionando um pouco a validade disso em termos de estratégia, principalmente conselheiros (Entrevistado A2 {1}, 10:26; 10:27).

A teoria também propõe que a entrada na **forma de entrada** acadêmica modera como as ações relacionadas ao processo **aculturando o e-learning** da escola são delineadas, conforme sugerido pela proposição P₂₁:

P₂₁: Quando uma escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, com uma orientação pedagógica e com um projeto de pequeno porte há o emprego de um maior esforço de catequese, um maior esforço de aprendizado e um maior grau de adaptação no ambiente interno.

No retorno aos dados, de acordo com a proposição acima, pude identificar diversos incidentes associados à escola {1} que indicam um grande esforço de aprendizado:

E ai 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, fui eu e mais o professor C. visitamos mais de quarenta lugares no mundo que estavam usando tecnologia (Entrevistado A1 {1}, 1:147).

A gente fazia uma turma com esse ambiente, uma turma com outro, para ver o que tinha de diferença entre uma turma ou outra. (...) O nosso objetivo sempre foi e muitas vezes até custou caro pra gente no sentido até financeiro, se não financeiro de esforço, porque a gente **muitas vezes tinha duas plataformas ao mesmo tempo de propósito para ficar comparando uma com a outra** (...) E o objetivo sempre foi, de novo, de tecnologia para alavancar o ensino tradicional (Entrevistado A1 {1}, 1:32; 1:151).

Um objetivo, que era até objeto do Centro, que era **estar pesquisando as tecnologias de ponta, independente de usar ou não.** (Há algum tempo nós não estamos mais fazendo isso como eu gostaria). 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 (Entrevistado A2 {1}, 10:80).

Os dados apontam também para uma preocupação em adaptar a estrutura interna com a finalidade de dar suporte e apoio ao professor para facilitar a aceitação das TIC's, de forma que o professor se sinta a vontade para usar a tecnologia no seu processo de ensino:

E a escola dá toda uma infra-estrutura, todo professor tem sua salinha individual, tem seu próprio computador, moderno e atualizado, não há essa dificuldade (...) 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 (Entrevistado J1 {1}, 12:48; 12:53).

E principalmente um conjunto de ações relacionadas ao esforço de catequese interna:

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 escola 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).

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 ta fazendo. Seminários, cursos, treinamentos, expor o professor a experiências internacionais onde ficam escolas que tenham o hábito de usar isso aí, enfim, treinar, treinar e treinar e os seminários foram sendo multiplicados e insistentemente dados aos professores (Entrevistado B1 {1}, 2:22; 2:23).

Então **o que fizemos? Palestra de abertura e diversos workshops.** Primeiro workshop de análise de fatores, a parte do projeto, desenvolvimento e avaliação final (Entrevistado J1 {1}, 12:53).

Então nas próximas experiências era o seguinte: **a gente tinha um processo de qualificação que ensinava o processo de aprender a conviver nesse novo ambiente**, pelo qual se precisava passar para participar de um curso (Entrevistado I1 {1}, 11:39).

Esse grande esforço de aculturação confirma a proposição P₃₁, que associa um grande esforço no processo **aculturando o e-learning** a uma redução da **incongruência**:

P₃₁: Quando a escola emprega um maior esforço de catequese, um maior esforço de aprendizado e um maior grau de adaptação há uma maior redução da atitude negativa e uma maior adequação do modelo mental.

Assim, na escola {1}, à medida que havia esse esforço, a incongruência ia se reduzindo:

O Pioneiros II⁸ introduz de bacana a mudança, a percepção do professor, a mudança no projeto pedagógico dele. É o repensar na sua disciplina. Com as tecnologias, quais as ferramentas que eu posso associar ao seu aprendizado, para tornar mais fácil o aprendizado do aluno. Aí o professor pára e pensa (...) 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**

⁸ Projeto de capacitação docente para usar tecnologia no ensino.

workshops sobre metodologia de ensino e todos aprovaram o Blackboard⁹. (Entrevistado J1 {1}, 12:53; 12:64).

E com a redução da incongruência, a proposição P₄₁, que relaciona a redução da **incongruência à disseminação do e-learning**:

P₄₁: Quando ocorre uma redução da atitude negativa e uma maior adequação do modelo mental há uma maior chance de utilização do e-learning no ambiente presencial e uma maior sustentabilidade do processo.

Pode ser confirmada nos dados que apontam para uma assimilação da tecnologia pelo uso no presencial:

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}, 12:65).

Bem como a pela sustentabilidade do processo, permitindo tempo para a adequação do modelo mental dos envolvidos para a aceitação da tecnologia:

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 quê? 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).

Assim, os dados coletados da escola {1} confirmam empiricamente as proposições da teoria para essa escola. Deste modo, posso confirmar a sua aplicabilidade para o primeiro caso.

Escola {2}

A escola {2} é uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro. Pelas suas características foi classificada no grupo das escolas de entrada na forma mercantilista, com estrutura insulada. O *e-learning* começa ao final da década de 90.

⁹ Blackboard é um LMS (*Learning Management System*) ou sistema de gerenciamento de aprendizagem de código fechado usado para gerenciamento de uma disciplina no ambiente virtual. Nesse sistema, todo o processo de ensino pode ocorrer dentro do *software*, desde uma simples distribuição de conteúdo, até uma aula totalmente *online*.

Inicia com um projeto de médio porte, devido a um estímulo interno e com orientação mercadológica.

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. Então definiu:

Eu quero esse troço

Não sabia como seria, que tipo de modelo e etc. Ai definiu aqui no Rio um projeto na qual eu fui o coordenador. Isso ainda não era o *e-learning* como é hoje, mas a vontade de aplicar tecnologia educacional na instituição. Isso não era o diretor da escola, era o desejo do presidente da instituição. Partiu da esfera mais alta da organização (Entrevistado F2{2}, 9:42).

O nascimento do projeto parte de um estímulo interno, mas a alavancagem ocorre por um estímulo externo:

E a Caixa Econômica, em 2000... em 99 (eu já tinha criado o um protótipo na época que ainda não era como hoje, mas já tinha aquele núcleo). E aí **a Caixa Econômica convida a gente** para um projeto para competir com outras instituições. **Eram dezessete cidades, são 280 trainees** (...) Fechado o negócio e foi aí que surgiu nossa área como ela é conhecida hoje (...) Mas basicamente ali que a gente nasceu, de um protótipo em 1999. Em 2000 a gente passou a existir para o mercado (Entrevistado F2{2}, 6:45; 6:112; 6:181).

Ou seja, o projeto inicia-se com uma orientação mercadologia desde o seu nascedouro:

Vamos partir para desenvolver uma metodologia de *Web* e vamos focar, **vamos financiar isso via mercado corporativo** que era onde as coisas estavam acontecendo (Entrevistado F1{2}, 6:163).

A gente tinha que pagar uma conta. **Então tinha um caminho de mercado** que fomos buscar (Entrevistado F1{2}, 6:171).

Apesar da **forma de entrada** ser mercantilista, uma vez que o *e-learning* se desenvolve de forma insulada, essa **estrutura** modera para menos o grau de **incongruência**, conforme propõe a proposição P₁₂'

P₁₂': Quando a escola entra no e-learning devido a um estímulo interno, com uma orientação mercadológica e um projeto de médio-grande há uma menor atitude negativa e uma menor inadequação do modelo mental no ambiente interno quando a área é independente e a governança é corporativa.

No Rio criaram um modelo forte, focado no mercado, direcionado para fora que cresceu pra caramba, **mas não consegue 'fazer cosquinha'** dentro da estrutura (Entrevistado F1{2}, 6:190).

É essa independência estrutural que sugere uma manifestação de um menor grau de incongruência para a escola quando comparada às outras experiências que entram na forma mercantilista com estrutura integrada. Contudo, não significa dizer que na tentativa de inserir o *e-learning* dentro da escola não ocorram reações negativas:

E aí partimos para encaixar esse negócio junto com os professores da escola de negócios. **E aí foi a primeira grande barreira desse processo. Porque aí é você convencer o professor** (...) Então eu vejo lá que todas as vezes que a gente tentou colocar disciplinas a distância no curso presencial foi muito difícil. Muito difícil porque **os alunos não queriam** (Entrevistado F1{2}, 6:68; 6:79).

Além do mais, de acordo com a proposição P₂₂, essa **forma de entrada** mercantilista associa a um baixo processo **aculturando o e-learning** dentro da escola:

O *e-learning* no Rio não foi **estimulador de mudança para as escolas**. O que pode levar a um problema lá na frente (Entrevistado F2{2}, 9:133).

Dessa forma, não existem estratégias com o objetivo de instituir uma cultura de uso de tecnologia no ambiente interno da escola:

Nós, no intuito de nos manter independente e efetivo, nos isolamos das escolas. Contratávamos as escolas, mas não fazíamos parte das escolas. Isso aí, olhando **sob o aspecto de internalizar o ensino a distância, nós nunca tivemos esse objetivo** (Entrevistado F1{2}, 6:172).

Não existindo estratégias internamente derivadas do processo **aculturando o e-learning**, não há redução da **incongruência** existente, mesmo sendo baixa, conforme propõe P₃₂:

P₃₂: Quando a escola emprega um menor esforço de catequese, um menor esforço de aprendizado e um menor grau de adaptação há uma menor redução da atitude negativa e uma menor adequação do modelo mental.

Como não há redução da **incongruência** existente, há maior dificuldade de **disseminação do e-learning** no ambiente interno da escola¹⁰.

Realmente isso não ocorreu, apesar de haver apoio da direção da escola, **não houve essa disseminação no corpo docente**, nem na instituição (Entrevistado F2{2}, 9:108).

¹⁰ Precisa ficar claro que a análise é sob o ponto de vista da escola e não do *e-learning*. O projeto pode se sustentar independente de se disseminar ou não o ambiente interno da escola.

Não, ele ainda **não se difundiu**. Dentro da escola é pequeno o uso da tecnologia (Entrevistado F1{2}, 6:188).

Isso no Rio ainda não aconteceu. Isso é uma coisa bastante interessante. Ah, por que não aconteceu no Rio? Tem várias explicações. A principal delas é que a gente tinha que pagar uma conta. Então ele tinha um caminho de mercado que ele foi buscar.

Mas fundamentalmente aconteceu porque aí nesse aspecto a gente falhou. No intuito de se manter independente e efetivo, a gente se isolou das escolas. A gente contratava as escolas, mas a gente não fazia parte das escolas. Isso aí, olhando sob o aspecto de internalizar o ensino a distância, a gente nunca teve esse objetivo (Entrevistado F1{2}, 6:187).

Portanto, os dados coletados da escola {2} confirmam empiricamente que as proposições da teoria são aplicáveis a essa escola, onde se verificou que houve pouca disseminação do *e-learning* internamente. Assim, posso confirmar a aplicabilidade da teoria para a esse caso em particular.

Escola {3}

A escola {3} é uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro. Pelas suas características foi classificada no grupo das escolas de entrada na forma mercantilista com estrutura integrada. A escola teve sua primeira experiência com EAD no início da década de 90, mas que não era considerado como *e-learning*:

O sistema era o mesmo sistema do presencial, só que a distância, eliminando a distância física e utilizando o que existia no momento de comunicação. Iniciou-se por telefone, depois teve e-mails, **mas não era o e-learning** (Entrevistado D1{3}, 4:121).

O desenho desse programa seguiu as premissas da EAD tradicional (MOORE & KEARSLEY, 2005), com baixa interação, autonomia e autoestudo (MOORE, 1973, 1980; WEDEMEYER, 1981). Assim, essa experiência não é relacionada ao uso das TIC's, e durante todo o período há muito pouco das novas tecnologias agregada ao modelo, restringindo que houvesse uma aquisição de conhecimento em relação a um aprendizado do uso de tecnologia ao longo do tempo para a escola.

Esse quadro muda em 2004 quando o *e-learning* propriamente dito, na percepção de um de seus gestores, começa efetivamente, com um grande projeto para atender a um cliente externo. Assim, o *e-learning* inicia-se com um projeto de grande porte, devido a um estímulo externo e com uma orientação mercadológica:

Então foi assim que funcionou o processo até 2004, **até uma instituição financeira nos procurar** e estabelecer um projeto já com outras instituições de ensino em que a nossa escola 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).

De acordo com a proposição P₁₂, uma **forma de entrada** mercantilista é associada a um maior grau de **incongruência** comparativamente a uma entrada acadêmica:

P₁₂: Quando uma escola entra no e-learning devido à um estímulo externo, com uma orientação mercadológica e com um projeto de grande porte há uma maior atitude negativa e uma maior inadequação do modelo mental.

Analisando os dados da escola {3}, pude encontrar evidências de uma grande reação negativa dos indivíduos envolvidos e uma grande inadequação do modelo mental, sugerindo um alto grau de incongruência, se comparado às experiências das escolas de entrada acadêmica. Assim, a proposição P₁₂ pode ser confirmada para a escola {3}:

Bom, pegando a própria experiência da educação a distância, existem duas barreiras muito claras: Primeiro o próprio alunado. A primeira turma que nós pegamos, a faixa etária média era 40 anos. Então esse alunado está habituado à presença do professor e numa posição passiva no processo de aprendizagem, quer dizer, tudo deveria vir do professor (...). A empresa cliente também teve problemas porque os alunos não tinham expectativa do nível de estudo que teriam que ter. Então com isso surgiram alguns conflitos entre o aluno colaborador dessa instituição cliente e a instituição cliente com os próprios alunos. **Então, nenhuma das partes estava habituada, aculturada para o e-learning** (Entrevistado D1{3}, 4:20, 4:27).

Foi muito difícil mudar a cabeça de um professor doutor, como ele deve ensinar sua disciplina, é um desafio muito grande. Até porque a faixa etária desses professores doutores era de 50 anos, em média. Portanto, aculturados com processos anteriores e bem contaminados pela educação presencial. Ao ponto de um professor, que era coordenador do programa, dizer que o ele sabia fazer era aula de quadro negro e giz (Entrevistado D1{3}, 4:28).

Então alguns professores foram poucos colaborativos, trabalharam, colaboraram, mas não demonstraram nenhuma confiança de que isso seria uma coisa importante para o departamento. Outros, e eu acho que eu fui um deles, acharam que isso era uma coisa interessante, importante, mas como não tinham conhecimento do que poderia ser feito também se acomodaram com o que era feito. E um percentual bem minoritário mostrou um pouco de interesse maior. **Mas o quadro, que era de professores bastante antigos, muito acostumados com quadro negro e com giz, não demonstrou muito interesse não** (Entrevistado O1{3}, 16:7).

Nesse contexto, a proposição P₂₂, que propõe que o *e-learning* na **forma de entrada** mercantilista restringe as ações do processo **aculturando o e-learning**:

P₂₂: Quando uma escola entra no e-learning devido a um estímulo externo, com uma orientação mercadológica e com um projeto de médio-grande porte há um emprego de um menor esforço de catequese, um menor esforço de aprendizado e um menor grau de adaptação no ambiente interno.

pode ser verificada nos dados, pois pude perceber que o esforço de aculturação do *e-learning* se resume a uma preparação direcionada para atender ao projeto em si, havendo poucas ações de aprendizado e de catequização no ambiente interno, conforme descrito na seção 4.5 (capítulo 4). São poucos os incidentes que indicam um maior esforço de aprendizado organizacional e estratégias associada para uma maior catequese interna:

E a gente nunca fez efetivamente uma pesquisa do que, por exemplo, o que o concorrente estava fazendo. Eu fui coordenador do curso com mais três pessoas durante três anos e nunca a gente efetivamente discuti 'olha, a gente está fazendo o que pode, mas deveríamos estar investindo em outras coisas'; 'olha o que a outra escola concorrente está fazendo, vamos tentar imitar a parte boa e não a ruim'. **A gente de alguma maneira ficou, confortavelmente, dando nosso curso, ganhando nosso dinheiro, sem se preocupar com o que deveria ter sido feito a mais ou pelo menos com o que deveria ter sido investido no futuro** (Entrevistado O1{3}, 16:8).

Esse baixo esforço de aculturação ratifica a proposição P₃₂ que associa um limitado processo **aculturando o e-learning** a uma dificuldade em reduzir a **incongruência**:

P₃₂: Quando a escola emprega um menor esforço de catequese, um menor esforço de aprendizado e um menor grau de adaptação há uma menor redução da atitude negativa e uma menor adequação do modelo mental.

Nesses quatro anos nós não fizemos basicamente nada e de alguma maneira talvez tivesse... Se eu fosse fazer tudo de novo hoje o que eu faria: eu teria feito um sistema em que eu reservaria mais recursos para desenvolver um projeto pedagógico já dentro da linha de educação a distância mesmo (Entrevistado O1{3}, 16:2).

Na percepção do gestor, apesar de toda a experiência acumulada, muito pouca coisa mudou, me permitindo inferir que a incongruência inicial pouco se alterou ao longo do tempo:

Como a gente parou os projetos, **a gente continuou com esse processo de falta de conhecimento por parte não só da direção, dos professores**, das pessoas aqui, quer dizer, limitou-se a poucas pessoas continuarem a acompanhar o que há de mais moderno e o que deveria ser feito (...) Mas a gente teria que mudar a cabeça de muitas

peças. Mas como o departamento tem muita gente muito tradicional, eu diria que para a gente entrar pesado nisso a gente teria que mudar a cabeça de todo mundo (Entrevistado O1{3}, 16:9; 16:10).

E como consequência, essa não redução da incongruência é associada a uma maior dificuldade de **disseminação do e-learning** no ambiente interno, conforme a proposição P₄₂:

P₄₂: Quando não ocorre uma redução da atitude negativa e uma não há uma adequação do modelo mental há uma menor chance de utilização do e-learning no ambiente presencial e maior dificuldade de sustentabilidade do processo.

O que pode ser verificado nos incidentes dos dados da escola {3}:

O ideal seria que os professores começassem a usar as ferramentas em seus cursos presenciais. Aí a gente evoluísse para um semi-presencial e aí essa coisa evoluiria naturalmente, de forma que quando você precisasse disso já estaria pronto, era só adaptar (Entrevistado O1{3}, 16:6).

Além do mais, na escola {3}, a minha proximidade com o processo me permite colocar que a disseminação interna do *e-learning* tem sido muito lenta, ocorrendo mais como fruto do esforço individual de uns poucos indivíduos, do que resultado de um projeto institucional, conforme apontado pelos dados:

Como **a gente parou os projetos**, a gente continuou com esse processo de falta de conhecimento por parte não só da direção, dos professores, das pessoas aqui, quer dizer, **limitou-se a poucas pessoas continuarem a acompanhar o que há de mais moderno e o que deveria ser feito** (Entrevistado O1{3}, 16:10).

Com o fim do projeto pela qual a escola entrou no *e-learning*, muito pouco foi aproveitado do que se aprendeu, tanto para usar como elemento disseminador da tecnologia no ensino presencial, quanto para alavancar novos projetos. A utilização da tecnologia e da infraestrutura disponível que ficou do projeto se resumiu à utilização por alguns professores do sistema implantado com a finalidade de distribuição de materiais, sendo muito pouco usado para experiências de alavancagem do processo de ensino-aprendizagem em si. Já em relação à infraestrutura criada para o *e-learning*, toda a

estrutura administrativa foi desfeita¹¹, sendo que a escola colocou-se em posição de espera para continuar com o processo:

A gente está esperando que apareça a 'noiva', ou seja, um projeto que possa refinar a reigição desse negócio, que é uma coisa que eu acredito (Entrevistado O1{3}, 16:10).

Portanto, a verificação da teoria para os dados coletados da escola {3} empiricamente confirmam as proposições para esse caso, onde houve pouca disseminação do *e-learning* internamente. Assim, posso confirmar a aplicabilidade da teoria para o terceiro caso.

Escola {6}

A escola {6} é uma escola pública localizada na cidade de Porto Alegre e iniciou seu processo de implementação ao final da década de 90. Semelhante à escola {1}, devido às suas características, foi classificada no grupo das escolas de entrada na forma acadêmica. Inicia com projetos de pequeno porte, estímulo interno e com orientação pedagógica:

O Prof. K. então, grudado nessas questões tecnológicas, começou a fazer experiências de fotos, imagens, misturando as mídias. Ele foi um pioneiro disso aí. Daí ele começou a produzir filmes, a introduzir nas suas próprias aulas presenciais esse tipo de coisa. E aí outros professores, também ligados nessa questão tecnológica, começaram a ver potencialidades nisso. (Entrevistado L1{6}, 13:22).

Começamos inicialmente explorando pequenos cursos de extensão, até que em 2001, 2002, nós já começamos a tentar aprovar um curso de especialização (Entrevistado G1{6}, 7:194).

Então na verdade, foi uma visão meramente de um líder, individual do prof. R., sentindo que aquilo ali podia trazer mais qualidade como **complemento e enriquecimento para a sala de aula e não como educação a distancia**, vamos dizer assim. **Era para completar a sala de aula, aumentar a interatividade** e em isso repercutiu nos cursos de especialização, como agregado que as pessoas teriam. (Entrevistado N1{6}, 15:3; 15:4).

Dada às características da entrada, os dados apontam para um menor grau de incongruência no ambiente interno:

Sabe que eu não sei se é reação negativa, vamos dizer dificuldade. Até professores que inicialmente tinham um certo ceticismo depois se

¹¹ No momento da redação desta parte da tese, em 02/07/2009, não havia mais nenhuma iniciativa interna para o uso de tecnologia. Os programas de capacitação docente (ver Freitas *et al*, 2009) foram descontinuados, não havia mais nenhum responsável pela parte técnica da tecnologia e o uso da estrutura que foi implementada se resumia a alguns professores que usavam o sistema disponível para disponibilizar o conteúdo via internet. Nada além disso.

engajaram. **Não houve assim resistência.** Houve receio (Entrevistado M1 {6}, 14:119; 14:121).

Veja bem, essa reação positiva ao projeto não era unanimidade. Tinha muita gente que era cética, mas era a minoria. **A grande maioria, o espírito foi um espírito favorável.** (Entrevistado L1 {6}, 13:8).

O que não significa dizer que não havia incongruência, apenas que ela se manifestava em menor grau se comparado ao processo das escolas de entrada mercantilista:

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}, 7:46).

Como a **forma de entrada** modera as ações relacionadas ao processo **aculturando o e-learning**, a verificação dos dados da escola {6} confirma a proposição P₂₁, apontando um maior esforço de aculturação interna para acomodar o *e-learning*. Nesse sentido, há vários incidentes nos dados que indicam ações ligadas à experimentação interna de tecnologia para compreender o impacto no processo de ensino:

Ele usou algumas plataformas que estavam disponíveis na época e junto com uma outra pessoa que se envolveu bastante com isso no aspecto tecnológico, o professor H., que trabalha com essa parte de internet, tecnologias de informação, tecnologias de aprendizagem (Entrevistado M1 {6}, 14:1).

incidentes que mostram a preocupação com a busca por conhecimento por parte da escola para aprender sobre o fenômeno:

Foi se fazendo tudo ao natural. Como eu te disse, **tínhamos muitas iniciativas que eram convergentes**, embora não fossem elas maquiavelicamente montadas, ou astutamente montadas para convergir daquela forma. **Mas a gente tinha uma preocupação com pesquisa, com método de pesquisa, com melhoria da didática em sala de aula** (Entrevistado N1{6}, 15:3; 15:4).

e o emprego de esforço interno de catequização para convencimento de todos a participarem:

Constantemente a gente tem que dizer o que está sendo feito, todos os custos que estão sendo expedidos, quais são os ganhos que se estão obtendo, não só ganhos financeiros, mas também em termos de efetividade do ensino. Até que ponto esses cursos conseguem formar gente, trazer satisfação aos alunos e aos professores na escola? Então é um somatório de coisas que vai trazendo apoio a essa nova modalidade de aprendizagem. Muitas vezes com bastantes dúvidas que constantemente precisam ser esclarecidas. **As pessoas têm que ser informadas adequadamente** (Entrevistado G1{6}, 1: 185).

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** (Entrevistado G1{6}, 1: 121).

e também foi identificado um grande esforço de oferecer uma estrutura de suporte e apoio muito forte para facilitar a aceitação da tecnologia pelo professor:

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 a 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 eu acho que nós tínhamos uma estrutura organizacional e uma capacidade organizacional que deu sustentação ao processo** (Entrevistado M1{6}, 14:16; 14:74; 14:75).

É permeado na organização como um todo. Tem uma estrutura 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}, 13:8).

O que mostra um esforço grande para aculturar o *e-learning* internamente. Dessa forma, de acordo com a proposição P₃₁, à medida que o processo **aculturando o e-learning** avançava, a **incongruência** se reduzia:

Você vê que mesmo pessoas que eram tímidas, receosas de se apresentar e explorar um pouco mais os recursos **você vê que ao longo do programa foram aderindo** (Entrevistado M1{6}, 14:120).

Nesse contexto, os dados apontam que essa redução da incongruência resultou em uma disseminação do *e-learning* internamente, conforme proposto em P₄₁:

Nós usamos bastante a nossa plataforma. Bastantes 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).

Nós entendemos que a chegada da educação a distância tem movimentado nossos professores, em termos de preparação e atualização dos seus materiais, de postura. **Então esse aprendizado está indo para o mestrado, para a pós-graduação; está tendo conseqüências na forma de se dar aula, de se preparar material.** Tem conseqüências pedagógicas (Entrevistado M1 {6}, 14:123).

Além do mais, o processo tem se sustentado ao longo dos anos:

Nós estamos nesse campo há uns 10 anos, desde 1998 (Entrevistado G1{6}, 7:165).

O que na percepção do gestor sinaliza que o processo caminha em direção a uma institucionalização:

A atividade de educação a distância na escola é uma atividade que está se consolidando. Não há mais dúvidas de que a educação a distância é eficaz e socialmente justificável (Entrevistado M1{6}, 14:135).

Assim, os dados coletados da escola {6} confirmam empiricamente que as proposições da teoria são aplicáveis a essa escola, confirmando a validade da teoria para esse caso em particular.

Após a verificação empírica dessas quatro escolas, apresento a tabela 15 com as escolas identificadas de acordo com a forma de entrada e o estado de disseminação da tecnologia no ambiente interno de cada uma.

<i>Escolas</i>	<i>Tipo</i>	<i>Localização</i>	<i>Forma de entrada</i>	<i>Disseminação interna</i>
1	Particular	SP	Acadêmica	500 disciplinas de 600 usam tecnologia / projeto existente há mais de 10 anos
2	Particular	RJ	Mercantilista / insulada	Não há uso de tecnologia no ambiente interno / projeto de <i>e-learning</i> se sustenta há mais de 10 anos / sucesso comercial do <i>e-learning</i>
3	Particular	RJ	Mercantilista / integrada	Uso interno no ambiente presencial feito de forma isolada por alguns professores / projeto iniciado em 2004 hoje descontinuado e área desfeita / não existe responsável interno pelo <i>e-learning</i>
4	Pública	RJ	Mercantilista / integrada	Uso interno ainda não verificado / projeto recente - inicia em 2007
5	Particular	SP	Acadêmica	Aumento da demanda interna para uso no presencial / projeto tem se sustentado por quase 10 anos
6	Pública	RGS	Acadêmica	Tecnologia sendo absorvida no ambiente presencial, com maior parte dos professores usando / projeto existente há mais de 10 anos
7	Particular	RJ	Mercantilista / integrada	Não há apoio institucional para uso. Uso isolado no presencial / Algum sucesso comercial / projeto existente há 8 anos

Tabela 15: As características de entrada de cada escola e a disseminação interna do *e-learning*.

5.7. Sumário do capítulo

Encerra-se aqui o capítulo 5. O objetivo foi apresentar uma teoria substantiva que explicasse o processo de implementação do *e-learning* nas escolas. Nesse sentido, as

categorias apresentadas no capítulo 4 foram integradas para formar um arcabouço teórico que me permitiu apresentar a teoria substantiva da ação do gestor no processo: *lidando com a incongruência – o processo de alinhamento ambiental*.

Em seguida, para aumentar a validade da teoria proposta e sua credibilidade, efetuei uma verificação empírica para avaliar a adequação da teoria aos casos estudados, o que confirmou a sua adequabilidade para a amostra, mesmo diante da variabilidade encontrada nos dados.

Contudo, devo deixar claro que uma teoria substantiva como essa é algo provisional e, portanto, deve estar aberta a incorporação de novas categorias e propriedades. Conforme colocado ao longo desta tese, a minha interpretação do significado dado ao processo pelos gestores é apenas uma de várias realidades existentes, não sendo a única possível. Entretanto, a realidade exposta aqui foi densamente fundamentada em dados empíricos. O que não poderia ter sido feito de outra forma.

Por fim, para verificar se a teoria fazia sentido para os envolvidos da área, uma *story line*¹² foi submetida a três dos entrevistados para que pudessem avaliar se a descrição do processo tinha sentido para eles. Para todos, a descrição do processo, como foi colocado, fez sentido, conforme colocou o entrevistado J em resposta por e-mail a minha solicitação para ver se a descrição do processo fazia sentido para ele:

Caro Angilberto:

Parece fazer sentido, tens o meu aval. O texto, entretanto, parece um tanto repetitivo em certas passagens¹³. Parabéns pelo trabalho (Entrevistado J em resposta por e-mail em 30-06-2009).

contribuindo para aumentar a validade e qualidade da teoria substantiva aqui apresentada.

Encerro aqui este capítulo em que consegui atingir o quarto objetivo intermediário proposto na introdução desta tese:

¹² *Story line* é uma descrição simples da teoria em que se busca expor como a integração das categorias ocorre sem a preocupação de descrever a teoria em todos os seus aspectos. A *story line* deve resumir a proposta teórica e deve fazer sentido para os envolvidos da área. Uma das técnicas de validação da teoria substantiva é submeter a *story line* para avaliação por parte dos respondentes. Se eles se ‘reconhecerem’ é um indicativo de validade que o pesquisador busca e pode usar para garantir a credibilidade de sua proposta (CORBIN & STRAUSS, 2008, p.107-108, 113).

¹³ Essa crítica serviu para que eu revisasse a redação da *story line* que eu disponibilizo no anexo desta tese.

⇒ Identificar um conjunto de elementos para propor uma teoria substantiva para o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão.

que me possibilitou atingir o objetivo principal traçado de explicar o processo de implementação do *e-learning* nas escolas de gestão que serviu para resolver a problemática apontada no início deste trabalho.

A seguir, no próximo capítulo, resgato os trabalhos correlatos aos resultados aqui encontrados com o objetivo de verificar como os conceitos aqui apresentados estão sendo tratados na literatura sobre o processo de implementação de *e-learning* nos ambiente de ensino a fim de aumentar a qualidade da teoria substantiva.